

ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ
З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Р.І.Сірко

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ
СЛУЖБИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ
УМОВАХ

Монографія

Львів
«ГАЛИЧ-ПРЕС»
2017

УДК 364.62"36"

Р 87

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, протокол № 10 від 8.06.2017 р.

Рецензенти: **Тімченко О.В.**, доктор психологічних наук, професор;
Осьодло В.І., доктор психологічних наук, професор
Ковальчук З.Я., доктор психологічних наук, доцент

Сірко Р.І.

Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах: монографія / Сірко Роксолана Іванівна. – Львів, «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017. – 482 с.

ISBN 978-966-97704-6-2

У науковій монографії розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах.

На основі науково-методологічного аналізу розширене поняття професійної підготовки, пов'язане з використанням технологій професійного відбору, навчання та психокорекційної роботи. Уточнено дидактичні та психологічні аспекти професійної підготовки психологів до діяльності у особливих умовах; обґрунтовано і реалізовано авторську модель професійної підготовки, удосконалені методичні підходи до вирішення проблеми.

Для керівників, методистів і психолого-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, а також практичних психологів ДСНС України.

УДК 364.62"36"

© Сірко Р.І., 2017

ISBN 978-966-97704-6-2

© Вид-во «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 6 |
| РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ | 17 |
| 1.1. Професійна підготовка до діяльності як предмет психологічного дослідження | 17 |
| 1.2. Структуризація професійної підготовки..... | 39 |
| 1.2.1. Педагогічний процес як основа розвитку майбутнього фахівця | 40 |
| 1.2.2. Теоретичні аспекти професійного відбору абітурієнтів як компоненту професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах | 51 |
| 1.2.3. Сучасний стан психопрофілактичної та психокорекційної роботи в структурі професійної підготовки психологів до діяльності в особливих умовах..... | 71 |
| 1.3. Методологічні підходи у вивченні професійної підготовки..... | 95 |
| 1.3.1. Психологічна характеристика діяльності в особливих умовах як передумова формування психолога-професіонала | 95 |
| 1.3.2. Теоретичний аналіз структури особистості фахівця психолога в контексті професійної підготовки | 122 |
| Висновки до розділу | 142 |
| РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ | 144 |
| 2.1. Методологія дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби | 144 |
| 2.2. Загальна характеристика етапів, методів і методик експериментального дослідження та груп досліджуваних | 147 |
| Висновки до розділу | 156 |

| | |
|--|------------|
| Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ | 158 |
| 3.1. Дослідження індивідуально-психологічних характеристик особистості, що детермінують успішність професійної підготовки спеціаліста-психолога... | 158 |
| 3.2. Характеристика особистісних факторів, що зумовлюють професійну підготовленість психолога до діяльності в екстремальних умовах | 203 |
| Висновки до розділу | 234 |
| РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНІСНО-ОПЕРАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ | 237 |
| 4.1. Експериментальне дослідження стрес-чинників в професійній діяльності психолога | 237 |
| 4.2. Акмеограма практичного психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій | 260 |
| 4.3. Аналіз результатів професійної придатності майбутніх психологів ризиконебезпечних професій у спеціалізованих вищих навчальних закладах системи ДСНС..... | 274 |
| Висновки до розділу | 286 |
| РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ..... | 290 |
| 5.1. Концептуальні основи авторської моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах | 290 |
| 5.2. Змістовно-методичні засади підготовки психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях у вищих навчальних закладах системи ДСНС України | 323 |
| 5.3. Впровадження психотренінгових технологій як складової професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби | 344 |

| | |
|---|-----|
| 5.4. Експериментальний аналіз формування професійних знань та дослідження рівня підготовленості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки у спеціалізованому навчальному закладі | 375 |
| Висновки до розділу | 397 |
| ВИСНОВКИ | 400 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 406 |
| ДОДАТКИ | |
| Додаток А. Програма авторського тренінгу «Тренінг профілактики адиктивної поведінки» | 444 |
| Додаток Б. Програма авторського тренінгу «Тренінг саморегуляції»..... | 465 |
| Додаток В. Анкета «Особливості діяльності психологів оперативно-рятувальної служби» | 477 |

ВСТУП

На сьогоднішній день зросли вимоги держави і суспільства до працівників структур екстремального профілю: військових, служби ДСНС, правоохоронних органів, в тому числі і до практичних психологів, які забезпечують психологічний супровід їх діяльності. Так, гостро стоїть проблема надання психологічної допомоги учасникам бойових дій з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; формування психологічної готовності військ до участі у воєнних конфліктах; психолого-медичної реабілітації бійців; соціально-психологічного забезпечення допомоги населенню, що знаходиться в зоні надзвичайних ситуацій.

Разом з тим майже відсутні теоретичні та практичні розробки проблеми психологічної підготовки фахівців екстремальних видів діяльності та роль у цьому процесі психологічної служби. У той же час питанням підготовки практичних психологів, котрі забезпечують виконання робіт в екстремальних ситуаціях, в психолого-педагогічній літературі відводиться недостатнє місце. Існують лише окремі дослідження, в яких ставиться дана проблема, але системний підхід до професійного становлення психологів відсутній.

Актуальність дослідження професійної підготовки психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій зумовлена рядом проблем.

Перша з них полягає в тому, що підвищеної уваги вимагають надзвичайні ситуації в Україні, тому що збільшується їх кількість та рівень складності. У зв'язку з цим зростають вимоги суспільства та держави до ефективності діяльності Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства оборони та Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Екологічні катастрофи та техногенні аварії часто пов'язані з недостатнім рівнем професіоналізму спеціалістів, які здійснюють помилкові дії. Разом з тим, саме діяльність працівників ризико-небезпечних професій супроводжується стресогенними факторами і призводить до значних фізичних і психічних навантажень. Особливі умови праці представників екстремальних професій

ставлять посилені вимоги до психофізичних та психічних функцій організму. Значні психофізичні навантаження, які супроводжують діяльність в надзвичайних ситуаціях, зумовлюють необхідність здійснення цілеспрямованої психопрофілактичної та психокорекційної роботи з персоналом, який зайнятий даними видами робіт. Психічних стан фахівців екстремальних професій, їх емоційно-вольова сфера, формування індивідуально-психологічних якостей характеру можливі за рахунок використання сучасних психотехнологій, які позитивно впливають на особистісну та професійну динаміку спеціаліста, сприяють його різноплановому розвитку. Ця ситуація ставить високі професійні вимоги до випускників вищих навчальних закладів і до їх психологічної підготовленості, оскільки формування професійно-важливих психологічних якостей майбутніх працівників, задіяних в надзвичайних ситуаціях, проходить ще в стінах учбових закладів. В багатьох випадках непрофесіоналізм працівників зумовлений тим, що в процесі підготовки не приділяється достатньої уваги як діагностиці професійно-важливих якостей, необхідних для успішного виконання діяльності, так і психокорекційним і психотерапевтичним заходам, спрямованим на формування психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах. Тому навчальний процес необхідно будувати таким чином, щоб забезпечити студентів та курсантів психологічними знаннями та навичками, необхідними для саморегуляції емоційно-вольової сфери та негативних психічних станів.

До того ж у сфері екстремальних ситуацій психічне життя людей нерідко набуває своєрідних рис, а психологічні закономірності виступають у особливих поєднаннях, які не властиві іншим умовам життя. Катастрофічні, техногенні та природні явища загрожують нормальному функціонуванню економіки та життєдіяльності людини, призводять до гострих психічних захворювань та розладів нервової системи. Саме тому одним з пріоритетних напрямків державної політики у сфері цивільного захисту є вирішення проблеми доступності психологічної допомоги для різних верств населення,

які потерпіли від наслідків техногенних аварій та катастроф. У зв'язку з цим особливу соціальну значимість набувають питання отримання психологічних знань студентською та курсантською молоддю щодо методів корекції психічних явищ.

Друга проблема полягає в тому, що останніми роками Україна формує власне бачення своєї ролі та місця у глобальних, політичних, соціально-економічних, інформаційних та культурних проблемах держав світу. Для плідного співробітництва потрібні глибокі знання соціальних чинників, в тому числі, і психологічних особливостей людини, її свідомості та самосвідомості. Гостро стоїть також питання формування особистості, її розвитку, вивчення індивідуальних властивостей, створення умов, які забезпечать становлення творчих здібностей. В той же час, деякі складові системи сучасного навчання – його деіндивідуалізація, універсалізація, надмірна колективізація, зведення до мінімуму неформального спілкування – практично вичерпали свої можливості. Цю проблему мала би вирішити психологічна підготовка спеціалістів, але як показує практика та аналіз спеціалізованої літератури, навчання та виховання майбутніх фахівців недостатньо опирається на комплекс психологічних знань про розвиток і формування особистості. Проте наукова психологія виявилась неготовою до стрімкого росту запитів практики, відчувається великий брак спеціалістів, які б могли б навчити людей практичним технікам і технологіям управління своєю поведінкою, коригувати рівень їх психічного здоров'я і емоційної сфери. Тому постала нагальна необхідність у великій кількості практичних психологів і соціальних працівників, які б могли надавати таку допомогу.

Третя проблема полягає в тому, що у нинішніх соціально-політичних та економічних умовах розвитку суспільства особливо актуалізуються питання професійної підготовки майбутніх працівників екстремальних видів діяльності. Так, зміст та структура навчального процесу фахівців-психологів не повністю відповідають вимогам сьогодення, що, в свою чергу, обумовлює необхідність корекції всієї існуючої системи їх професійної підготовки.

Факультети психології, які функціонують при класичних університетах, готують психологів-теоретиків і дослідників, дають їм фундаментальну освіту, проте не забезпечують спеціальними знаннями, необхідними для роботи в конкретних галузях діяльності. Так, аналіз існуючих проблем у сфері безпеки життєдіяльності свідчить, що, незважаючи на цілий ряд організаційних і практичних заходів, спрямованих на захист населення і територій від надзвичайних ситуацій, екстрена психологічна допомога залишається на недостатньому рівні, і відчувається великий брак спеціалістів, які б могли навчати людей практичним технікам та технологіям управління поведінкою особистості у екстремальних умовах. Фахівці, підготовлені вищими навчальними закладами МОН України, скеровані професійно виконувати обов'язки практичних психологів у загальноосвітніх закладах. Однак такі спеціалісти не зможуть у повній мірі проявити свої вміння та навички, працюючи у сфері забезпечення безпеки життєдіяльності людини, оскільки це пов'язано з браком знань щодо специфіки роботи рятувальних служб, яка характеризується значним емоційним та психічним навантаженням. Саме тому комплексну підготовку фахівців з практичної психології з врахуванням особливостей професійно-екстремальної діяльності потрібно проводити на базі вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій. У таких закладах склалися для цього найбільш сприятливі умови: оскільки саме у спеціалізованих ВНЗ можлива продуктивна співпраця кафедр, які забезпечують не тільки психологічну підготовку, а й знання зі специфіки діяльності в екстремальних умовах. До того ж такі навчальні заклади дають ґрунтовні знання з філософського, культурологічного, економічного та медико-біологічного напрямів, а саме міждисциплінарні дослідження визначають пріоритети розвитку сучасної науки.

Четверта проблема заключається у відсутності єдиної концепції підготовки психологів, яка би включала понятійну термінологію, реєстр практичних і теоретичних дисциплін, їх змістовно-логічну наступність, цілі та психодіагностичний інструментарій.

В останні десятиліття в Україні спостерігається зниження рівня професіоналізму спеціалістів. При цьому до проявів непрофесіоналізму можна віднести також неадекватну поведінку працівників при екологічних катастрофах, техногенних аваріях, воєнних діях та масових заворушеннях, яка пов'язана з низьким рівнем стресостійкості особистості. Однією з основних причин неадекватних реакцій є недостатня психологічна підготовка спеціалістів Державної служби України з надзвичайних ситуацій. В той же час формування професійних якостей, зокрема стресостійкості, цих фахівців відбувається уже в стінах учбових закладів. В значній мірі це пов'язано з тим, що в навчальному процесі не приділяється достатня увага психологічній підготовці студентів та курсантів з орієнтацією на її методи та засоби. Тому сьогодні в період реформування освіти особливо важливо забезпечити психологічний супровід навчального процесу, в якому важливою метою удосконалення діяльності є формування психологічної готовності працівника ДСНС України.

Проблеми підготовки фахівців-психологів для галузей освіти та народного господарства знайшли своє втілення в законодавчих постановках уряду України. Так, розроблена і втілена концепція державної психологічної служби у системі освіти, ДСНС, МВС з урахуванням специфіки їх діяльності, але вона ще недостатньо функціонує. Розроблений також Етичний кодекс психолога, вирішується питання перепідготовки і перекваліфікації психологів-практиків.

В структурі фахової підготовки психолога ДСНС України виділяються три важливі компоненти: діяльність в особливих умовах, особистість психолога-професіонала та його професійна придатність, психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Основною складовою професійного становлення особистості є її реалізація в діяльності. На сьогоднішній день проблемі діяльності у вітчизняній психології приділяється значна увага. Так, відпрацьовані

теоретичні основи діяльності, її види, психологічна структура, питання психологічного забезпечення діяльності (Казміренко В.П., Балл Г.О., Максименко С.Д., Моляко В.О., Москалець В.П., Татенко В.О., Титаренко Т.М., Орбан-Лембрик Л.Е., Медведєв В.С., Маноха О.С., Яковенко С.І.); особливості діяльності та підготовка до неї фахівців, в тому числі в психології праці (Клімов Є.А., Бодров В.А., Баклицький І.О.), юридичній (Бандурка О.М., Барко В.І., Медведєв В.С., Костецький М.В., Кудерміна О.І.), військовій (Потапчук Е.М., Осьодло В.І., Матеюк О.А., Варій М.Й., Маклахов А.Г., Караяні А.Г., Сиромятніков І.В., Воробйов А.Г., Андросюк В.Г.), екстремальній (Потапчук Е.М., Матеюк О.А., Оніщенко Н.В., Тимченко О.В., Лефтеров В.О., Кришталь М.А., Козяр М.М., Кремінь М.А., Садковий В.П., Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Осьодло В.І., Лебедев В.І., Магомет-Емінов М.Ш.), психології спорту (Волков Л.В., Ложкін В.Г., Воронова В.І., Уєйнберг Р.С., Марищук В.Л.), педагогічній (Мороз О.Г., Подоляк Л.Г., Юрченко В.І., Семіченко В.А.). Аналізуються стрес-фактори, які впливають на ефективність професійної діяльності (Дмитрієв Т.Б., Волжин О.І., Магомет-Емінов М.Ш., Василюк Ф.Є., Осипова А.А., Опухова Н.Г., Малкіна-Пих І.Г.) та їх вплив на здоров'я та життєдіяльність людини (Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І., Барко В.І.). Характеризуються також особливості поведінки людини у надзвичайних ситуаціях різного типу техногенних та природних катастроф, при терористичних актах та паніці у натовпі; досліджується психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності персоналу при виконанні задач в умовах, що потребують граничної мобілізації фізичних, психологічних та моральних якостей особистості (Тимченко О.В., Осьодло В.І., Лефтеров В.О., Кришталь М.А., Козяр М.М., Кремінь М.А., Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Лебедев В.І., Столяренко А.М.); вивчаються психічні стани (страхи, фобії, висотна ейфорія, апатія тощо), які виникають у надзвичайних ситуаціях; розробляються методи їх регуляції і саморегуляції (Маклахов А.Г., Лебедев В.І.); досліджується адаптація до особливих умов

діяльності та здоров'я особистості, задіяної у вищезазначеній сфері (Потапчук Є.М., Корольчук М.С., Охременко О.Р.).

У той же час особливості діяльності практичного психолога в надзвичайних умовах вивчені недостатньо. Так, охарактеризовані види діяльності психолога в юриспруденції (Єнгаличев В.Ф., Овчарова П.В.) та пожежній безпеці (Іванова С.П., Оніщенко Н.В.).

Ще однією складовою в системі підготовки психологів ДСНС України є особистість фахівця. Як показав аналіз теоретичних надбань з проблеми формування спеціаліста-психолога, в спеціальній літературі досить плідно розробляються деякі її аспекти. Так, встановлено взаємозв'язок наукової та практичної психології з іншими галузями знань (Рибалка В.В., Максименко С.Д., Панок В.Г., Чепелева Н.В., Абрамова Г.С.); розроблені теоретичні засади практичної психології (Титаренко Т.М., Вачков М.В., Панок В.Г., Пов'якель Н.І., Іванова С.В.); описано змістовне наповнення освітньої підготовки психологів (Панок В.Г., Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І., Максименко С.Д., Льїна Т.Б.); вивчається особистість практичного психолога, зокрема, структура його психологічно-важливих якостей (Шнейдер Л.Б., Панок В.Г., Чепелева Н.В., Вачков М.В.); розглядається проблема готовності до професійної діяльності психологів-практиків (Чаплак Я.В., Максименко С.Д.), процес становлення та його етапи (Приходько Ю.О.). В аналізованих нами роботах досліджуються також проблеми професійної компетентності психологів (Єнгаличев В.Ф.), діагностичні і корекційні можливості, уміння проводити консультаційну роботу (Абрамова Г.С., Дубровіна І.В.); є спроби аналізу проблеми емоційного вигорання практикуючого психолога (Іванова С.П.).

В психолого-педагогічній і медичній літературі накопичений також значний теоретичний і емпіричний матеріал, присвячений психологічним проблемам професійної придатності особистості до ризико-небезпечних професій (Бодров В.А., Медведєв В.І., Клімов Є.А., Шафран Л.М.). Проте

проблема професійної придатності психолога до діяльності в екстремальних умовах вивчена недостатньо.

Третьою складовою в системі фахового становлення психологів до діяльності в екстремальних умовах є професійна підготовка. В психолого-педагогічній літературі існує ряд досліджень і теоретичних розробок, присвячених проблемам професійної підготовки особистості до діяльності в особливих умовах (Бандурка О.М., Узун О.Л., Столяренко О.М., Лефтеров В.О., Козяр М.М., Шевченко Т.І., Потапчук Є.М., Тимченко О.В., Самонов А.П., Євсюков О.П., Марін Л.І., Дяченко М.І., Железняк Л.Ф., Поляков А.В. та інші). Так, визначені нормативно-організаційні засади підготовки кадрів та її принципи, розроблені кваліфікаційні характеристики, типові плани, державні програми з усього спектру навчальних дисциплін (Варій М.Й., Козяр М.М., Коваль М.С., Садковий В.П., Кришталь М.А., Тимченко О.В.); впроваджуються новітні технології у психологічну екстремальну підготовку військових (Потапчук Є.М., Матеюк О.А., Караяні А.Г., Сиромятников І.В., Воробйов А.Г.), рятувальних підрозділів (Козяр М.М., Тимченко О.В., Кришталь М.А.) та Міністерства внутрішніх справ (Кудерміна О.І., Сулятицький І.В., Єнгаличев В.Ф.) Зокрема, втілюються психологічні тренінги, теоретико-методичні та практичні положення яких представлені в роботах Лефтерова В.О., Бондаренка О.Ф., Москальця В.П., Петровської Л.О., Чепелевої Н.В., Швалба Ю.М., Яковенка С.І., Яценко Т.С.

В доступних автору дослідженнях значна увага приділяється питанням професійної підготовки фахівця-психолога, її структурно-функціональним моделям, закономірностям педагогічного процесу та навчаючим технологіям (Чепелева Н.В., Потапова В.Д., Бондаренко О.Ф., Татенко В.О., Черепехіна О.А., Пов`якель Н.І., Панок В.Г.).

В той же час, як показав аналіз літературних джерел, мало місця в спеціальних розробках відводиться проблемі підготовки практичного психолога, діяльність якого покликана надавати психологічну допомогу і коригувати поведінку представників ризико-небезпечних професій та груп

населення, яке знаходиться в зоні надзвичайної ситуації. Низка питань, важливих для теорії і практики підготовки практичних психологів для оперативно-рятувальної служби, залишається нерозв'язаною. Так, не існує єдиної інформаційної системи психологічного забезпечення населення. Недостатньо функціонує система соціально-психологічної служби та не представлені шляхи її розвитку у вищих навчальних закладах системи ДСНС України.

Потребує змістовного уточнення вихідне поняття «професійна підготовка психолога», структура даного феномену, критерії і показники. На сьогоднішній день не розроблені концептуально-дидактичні і змістовно-операційні положення щодо формування змісту предметів і курсів для підготовки психолога-практика; при розробці навчальних планів не в повній мірі враховуються сучасні інтерактивні технології; у методологічному аспекті недостатньо представлена психологічна практика; низька якість практично-прикладних знань, які студенти та курсанти отримують у навчальному закладі; залишаються не висвітленими методологічні та прикладні засади використання сучасних психотерапевтичних технологій у навчальному процесі. Мало розроблені розвивальні технології, підручники та посібники з проблемних і розвивальних лекцій, ігрових дискусій, творчих і практичних завдань, активізуючі рефлексивні методики самопідготовки до практичних занять з базових дисциплін. Не підготовлені навчально-методичні матеріали щодо формування світоглядної та психологічної культури майбутніх спеціалістів; методичні рекомендації з організації процесу їх формування.

Окрім того, слабо вивчені функції психолога при професійно-екстремальній діяльності, не повністю досліджена його професійна мотивація. Також недостатньо проаналізовані домінуючі психологічні якості психолога саме для екстремальних видів діяльності, не розроблені питання їх психодіагностики при професійному відборі та методики розвитку. Не висвітлені шляхи професійного відбору психолога до екстремальних видів діяльності, не обґрунтована методологія і методики комплексної оцінки його

фахової підготовленості. Проте вищезазначені аспекти знаходяться скоріше в стадії постановки і мало підкріплені експериментальними дослідженнями. Таким чином, не відкидаючи значимість існуючих в наукових джерелах результатів досліджень даної проблеми, на сьогоднішній день вона потребує більш детального аналізу.

Тому настала нагальна проблема розширити і доповнити знання стосовно змісту підготовки фахівця з психології для надзвичайних ситуацій, обґрунтувати її теоретико-методологічні аспекти, показати місце і роль психологічних і спеціальних дисциплін у цьому процесі. Потреби практики і необхідність теоретичного переосмислення проблеми визначили актуальність розробки теми професійної підготовки психологів до діяльності в надзвичайних умовах.

Усе вищезазначене і зумовило шляхи нашого наукового пошуку.

Маємо честь запропонувати вашій увазі монографію, що відкриває нову сторінку у дослідженні з теоретико-методологічних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх психологів до діяльності в екстремальних умовах, і сподіваємося, що наша робота буде прийнята та вивчена. Сподіваємося на ваше прихильне ставлення, шановний читачу, і з вдячністю врахуємо усі конструктивні пропозиції в підготовці наступного видання.

Автор висловлює глибоку вдячність усім, хто сприяв створенню цієї монографії:

- Видатному педагогу, ректору Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктору педагогічних наук, професору, член-кореспонденту НАПН України за наукове сприяння та постійну підтримку.
- Науковому консультантові – доктору психологічних наук, професору, заслуженому працівнику освіти України Потапчуку Є.М. за корисні поради, практичну допомогу, розуміння та підтримку.

- Керівництву та науковцям Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Львівського державного університету внутрішніх справ за створені умови для плідної наукової роботи.
- Дорогим моїм батькам та сім'ї за натхнення, величезну моральну та матеріальну підтримку впродовж усього часу наукової роботи.

Сердечні слова подяки рецензентам – доктору психологічних наук, професору Тімченку О.В., доктору психологічних наук, професору Осьодло В.І., доктору психологічних наук, доценту Ковальчук З.Я. за уважне й вимогливе ставлення до цієї праці та слухні зауваження, які сприяли її вдосконаленню.

РОЗДІЛ 1.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ:

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

У першому розділі розглянуто теоретико-методологічні засади професійної підготовки психологів оперативно-рятувальної служби; проаналізовано особливості діяльності в особливих умовах загалом, та психологів, зокрема; висвітлена структура особистості фахівця психолога ризиконебезпечної діяльності; розкрито професійний відбір кандидатів на навчання, психопрофілактичні та психокорекційні засоби, як складові фахової підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах.

1.1. Професійна підготовка до діяльності як предмет психологічного дослідження

У сучасних концепціях модернізації вищої школи визначена основна мета професійної освіти – підготовка кваліфікованого спеціаліста відповідного профілю. У той же час вчені [418, 231, 67, 53] визнають кризу вищої освіти, ознаки якої такі: відсутність наукової і методичної бази для підготовки спеціалістів, яких потребують нові умови життя та виробництва; технократизм мислення і недооцінка гуманітарної культури; авторитарний характер управління освітнім процесом; низька оплата праці висококваліфікованих фахівців з вищою освітою; відсутність попиту на професіоналізм; недостатній рівень підготовки викладацького складу; недосконалий зміст програм. У зв'язку з цим дослідники вказують, що повинна замінитися стратегія підготовки фахівця з вищою освітою [418, 46, 349, 135] і потрібно переформувати зміст професійного навчання. Прийнята низка документів, зокрема Закон України «Про вищу освіту» [176], «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні» [231], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [359], де вказані основні напрями реформування вищої освіти: гуманітаризація, що передбачає

формування гуманітарного мислення; фундаменталізація, спрямована на отримання студентом глибоких знань про суспільство і про людину; гуманізація, що ґрунтується на принципах рівності, справедливості та поваги до людей. Ці положення відносяться також до професії психолога, важливою складовою підготовки якого у вищих навчальних закладах виступає прийняття «Етичного кодексу психолога» [166], як одного з чинників, що формує почуття відповідальності за зміст і результати діяльності. Виділені функції освіти, такі як: передача знань; соціалізація особистості; забезпечення наступності соціального досвіду; засвоєння культури; вплив на соціальну мобільність працівника у соціально-професійній структурі суспільства [418].

Дослідниками з проблем фахової підготовки розробляються концепції навчальної діяльності. Так, у спеціальній літературі представлені концепції програмованого, проблемного, проблемно-діяльнісного, розвиваючого, виховного, особистісно-орієнтованого та модульного видів навчання. Визначаються шляхи гуманітаризації, фундаменталізації та індивідуалізації вищої освіти, що має велике значення у професійній підготовці. Вони передбачають посилення уваги до соціальних та економічних дисциплін; створення нових програм і підручників, в яких би відображалась інтеграція науки; підвищення правової, моральної і психологічної культури майбутніх фахівців [225, 46, 102, 226, 365, 413, 459, 517, 595, 381, 403, 472, 499, 485, 137, 139, 217, 216, 490, 416, 45, 62, 418]. Але сучасні технології навчання є мало ефективними, оскільки у них не враховані психологічні закономірності становлення спеціаліста. Тому пріоритетним напрямом досягнення цієї мети у нових соціально-економічних умовах є психологічно-орієнтований підхід до підготовки кваліфікованих кадрів.

Проблеми якості становлення спеціаліста є предметом особливої уваги представників різних наук. Загальні аспекти підготовки до професійної діяльності аналізуються у ряді праць, з різних точок зору [56, 211, 349, 135, 415, 524, 96, 538, 247, 410, 472, 371, 485, 128, 370, 217, 216]. Розглядаються питання професійної підготовки спеціалістів до різних видів діяльності.

Певним внеском у дослідження цієї проблеми є низка робіт, в яких висвітлюються основні її аспекти [125, 484, 418, 349, 155, 498, 492, 294, 219, 323, 415, 226, 46, 336, 175, 348]. І хоча в аналізі проблеми є значний науковий доробок, проте деякі її аспекти вирішені ще недостатньо. Так, потребує уточнення вихідне поняття «професійна підготовка»; нерозкрита структура цього феномену; не визначений комплекс організаційно-методичних умов його проведення. У цьому зв'язку комплексність проблеми визначила широту її дослідження філософами, соціологами, психологами, педагогами. Аналіз наукової літератури засвідчив, що у визначенні поняття «фахова підготовка» відсутній єдиний підхід. Різні автори вкладають у дефініцію «професійна підготовка» свій зміст. Так, існують дослідження, в яких професійна підготовка трактується як процес розвитку особистості професіонала [36, 214, 235, 30, 225]. При цьому автори наголошують на тому, що особистість проявляється у діяльності і формується у професії, набуваючи професійно-значимих якостей та професійної мотивації.

Так, на сьогодні в спеціальній літературі є дослідження з питань підготовки фахівців до екстремальних видів діяльності [470, 423, 519, 518, 68, 530, 529, 79, 91, 102, 184, 413, 425, 459, 517, 218, 544, 540, 541, 495, 543, 236]. При цьому автори [225, 595, 220, 226, 218] у більшості випадків називають її екстремально-професійною підготовкою і визначають її як систему цілеспрямованої педагогічної роботи або як спеціально-організовану діяльність, спрямовану на оволодіння знаннями, навичками і вміннями діяти у надзвичайних, пов'язаних з ризиком для життя, ситуаціях, а також формування необхідних особистісних якостей, які забезпечують виконання поставлених завдань, безпеку і виживання. При дослідженні професійної підготовки осіб, що працюють в екстремальних умовах, розробники [225, 102, 517, 444] цієї проблеми, як правило, одноставні у тому, що вона являє собою комплексний процес, а її предметом виступають педагогічні закономірності цього процесу, їх структурні частини, що включають навчання, виховання, освіту, розвиток, самовиховання і самоосвіту.

Є ряд робіт, в яких професійна підготовка розглядається як процес формування професійної придатності до екстремальної діяльності [86, 464, 85, 386, 171, 470 та ін.]. Так, дослідник психолого-педагогічних проблем військової діяльності М.Й.Варій [102] професійну підготовку трактує, як процес ефективної готовності до виконання завдань у мирний і воєнний час. О.В. Барабанщиков [71] професійну підготовку військовослужбовців визначає як інтегроване поняття, котре включає навчання, виховання, морально-психологічну, фізичну, практичну підготовку, що формують здатність долати труднощів у сучасних бойових обставинах. У військовому енциклопедичному словнику [119, с.564] фахова підготовка розглядається як система заходів з навчання і виховання, які забезпечують своєчасну готовність до діяльності та як система цілеспрямованої роботи з людиною. На думку М.М.Козяра [225, с.105], спеціаліста з екстремальної педагогіки, підготовка до діяльності повинна розглядатися як цілісний педагогічний процес, що включає виховання, навчання, розвиток, морально-психічну складову, самовиховання, самоосвіту та формування, окремі види готовності, процес підготовки професіонала і його розвиток.

Розглядаючи професійну підготовку О.М.Стояренко [517, с.258] визначає її як педагогічну систему, яка розв'язує триєдине завдання: навчання, виховання, розвиток. На думку цитованого автора, домагається успіху той, хто знає, може, хоче і здатний досягти потрібного.

Не існує єдиної точки зору, щодо дефініції «професійна підготовка психолога». Так, С.В.Іванова [185, 186] професійну підготовку практичних психологів визначає як спланований соціально-психологічно детермінований процес становлення фахівця, зумовлений суб'єкт-об'єктними чинниками, пов'язаний з навчанням у спеціалізованих закладах освіти та з формуванням професійно-значимих індивідуально-психологічних якостей.

Узагальнивши різні точки зору, фахову підготовку психолога для ДСНС України можна визначити як спланований соціально і психологічно детермінований якісний процес професійного становлення особистості,

зумовлений суб'єкт-об'єктними чинниками, пов'язаними з навчанням у спеціалізованих закладах освіти, у результаті якого вона набуває фундаментальних знань, умінь і навичок з обраної спеціальності, та комплекс індивідуально-психологічних властивостей, які детермінують її психологічну придатність до системи спеціальностей, напряду «людина-людина» та до роботи в екстремальних ситуаціях.

Професійна підготовка психологів являє собою комплексний вид підготовки, який поєднує професійне вивчення дисциплін, що викладаються у класичних університетах, зі спеціальним навчанням, поєднаним зі специфікою діяльності у екстремальних умовах, коли психологу-практику доводиться надавати психологічну допомогу при аваріях та катастрофах різного характеру, пожежах, землетрусах, збройних конфліктах, радіаційній, хімічній і бактеріологічній небезпеках.

Аналіз спеціальних робіт показав, що психологічні аспекти підготовки людей ризиконебезпечних професій розглядаються в різних видах екстремальної діяльності у військовій сфері діяльності, авіаційно-космічній [103, 102, 184, 425, 459, 595, 115, 232, 104, 417, 218, 170, 297, 296, 511, 428, 320, 388]; морський, правоохоронній, спортивній [278, 226, 413, 243, 286, 277, 236, 495, 497, 353, 286, 277, 193, 120, 575, 450, 451, 164].

В останні роки значна увага приділяється також професійній підготовці працівників ДСНС України [79, 91, 225, 544, 474, 185, 186, 473, 385, 259, 158].

Так, розроблена модель підготовки спеціалістів з надзвичайних ситуацій до діяльності в особливих умовах [540]. Активно вивчається психологічна підготовка курсантів спеціалізованих вузів та їх готовність до діяльності [543, 540, 157, 541]. Існують дослідження психологів Російської Федерації, Німеччини, Польщі, Франції, США з проблем професійної підготовки пожежників [10, 27, 225]. І хоча, як зазначає М.М. Козяр [225, с.87], однією з найбільш розроблених на сьогодні є екстремально-професійна підготовка пожежників як в Україні, так і за кордоном, деякі її аспекти проаналізовані ще недостатньо. Так, неповністю розкритий зміст підготовки фахівців з

екстремальних ситуацій; недостатньо розроблені методики проведення занять з психологічної підготовки курсантів та студентів спеціалізованих вузів. Причиною цього є: по-перше, недостатній рівень підготовленості викладачів психологів, які, навчаючись у ВНЗ, отримують переважно теоретичні знання, які мало можна використати у практичній діяльності; по-друге, недостатня розробка практичних психологічних методів впливу, які до того ж часто непридатні до реалізації в умовах екстремальної діяльності; по-третє, викладачам-психологам часто бракує знань про специфіку діяльності певного відомства; по-четверте, у викладацького складу недостатній рівень медико-психологічних знань та відсутня практика такої роботи.

На сьогодні психологічному супроводу підготовки фахівців системи ДСНС приділяється значна увага в різних галузях психологічної науки і практики. Так, в Україні прийнята і достатньо успішно реалізується програма розвитку психологічної служби ДСНС України. Державною службою України з надзвичайних ситуацій видано ряд наказів, в яких значна увага приділяється психологічній підготовці особового складу рятувальників. Зокрема видані нормативно-правові документи, які регламентують діяльність психологічної служби у ДСНС - наказ МНС України від 14.01.2004 №14 «Про удосконалення порядку вивчення та відбору кандидатів на службу на посади рядового і начальницького складу МНС України»; наказ МНС України від 14.01.2004 №104 «Про затвердження Інструкції про професійно-психологічний відбір кандидатів на навчання до пожежно-технічних навчальних закладів МНС України»; наказ МНС України від 23.02.2004 № 89 «Про затвердження інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб»; наказ МНС України від 10.04.2003 №103 «Про затвердження Положення про кабінет психологічного розвантаження особового складу державної пожежної охорони»; наказ МНС України від 10.04.2003 №106 «Про психологічне супроводження навчально-виховного процесу у пожежно-технічних навчальних закладах МНС України»; наказ МОЗ України №263\121 від 23.09.1994 «Про затвердження переліку робіт, де є

потреба у професійному доборі»; наказ МОЗ України №197 від 04.04.2006 «Про затвердження переліку психофізіологічних критеріїв і методів для використання у системі ергономічної сертифікації нових технологій, машин» [373].

Значна увага приділяється психологічній підготовці фахівців з екстремальних видів діяльності. Розроблено особливий напрямок професійно-психологічної та морально-психологічної підготовки, визначені її завдання, зміст, форми і методи роботи [225, 220, 226, 79, 413]. В уже розроблені навчальні програми підготовки та підвищені кваліфікації вводяться спеціальні курси, де розглядаються психологічні аспекти становлення спеціаліста. Введена в освітній процес дисципліна «Безпека життєдіяльності», розроблені посібники.

Основні функції психологів ДСНС полягають у психологічному супроводі фахівців з надзвичайних ситуацій під час екстремальних умов, природних, екологічних, техногенних, технічних аваріях та катастрофах, соціально-політичних конфліктах. Психологи дають конкретні рекомендації щодо ефективної діяльності, безпеки і виживання в екстремальних ситуаціях. У той же час питання професійної підготовки фахівців-психологів до діяльності в ризиконебезпечних умовах висвітлені неповністю. Фундаментальних досліджень з цієї проблеми в Україні недостатньо. Науково-методична система такої підготовки розроблена не повністю.

У доступних автору дослідженнях увага в основному приділяється професійній підготовці психолога до діяльності у навчальних закладах, юриспруденції, військовій справі [150, 415, 575, 571, 570, 394, 107, 300, 276, 185, 532, 523, 117, 162, 274, 164, 160, 305, 229]. І лише незначна кількість робіт [383, 186] присвячена професійній підготовці психолога для системі ДСНС.

Професійна підготовка практичних психологів має багаторівневий та багатосистемний характер і містить низку взаємопов'язаних підсистем. Вона має включати: теоретичне обґрунтування, зміст, структуру, педагогічні

технології, цілі, методи, організаційні форми, чинники, принципи, моделі, її аспекти, процес навчання і виховання.

Перш за все не існує єдиної точки зору на концепцію підготовки практичних психологів. Так, В. В. Стасюк [511] під концепцією професійної підготовки практичних психологів розуміє систему науково обґрунтованих і перевірених на практиці положень, що розкривають мету, завдання, структуру, принципи, етапи, взаємозв'язок, механізми і методи реалізації.

На наш погляд, найбільш повно концепція підготовки спеціалістів психологів представлена С.В.Івановою [185]. На думку цього автора вона включає: принципи, структурно-функціональну модель, комплекс спеціальних програм і методів забезпечення професійної психологічної підготовки. Але єдиної точки зору на цю проблему не існує.

Одним із структурних елементів системи професійної підготовки є її методологічні принципи. Вітчизняні психологи та педагоги зробили значний внесок у дослідження цієї проблеми [225, 185, 517, 510, 562]. Але погляди дослідників на природу принципів професійної підготовки психологів розходяться. Так, С.В.Іванова [185] виділяє: принцип зумовленості професійної підготовки психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях впливом великої кількості психотравмуючих факторів, що призводить до появи посттравматичного стресового розладу; принцип психологічної допомоги ліквідаторам наслідків надзвичайних ситуацій та забезпечення психологічної адаптації осіб, що знаходилися в екстремальних умовах; принцип необхідності психологічного супроводу засвоєння професії психолога; принцип профілактики емоційного вигорання та ранньої професійної деформації спеціаліста; принцип інтеграції роботи педагогів, психологів, кадрових органів і командирів всіх рангів; принцип актуальності психологічної складової процесу професійної підготовки, яка включає створення образу «Я-психолог».

Цитований автор [186] до принципів професійної підготовки психологів відносить також індивідуально-психологічні особистості психолога та його

уміння, зокрема, такі як комунікативні здібності, володіння риторикою, навички рефлексії.

На думку В.В.Стасюка [510] ефективність діяльності практичного психолога в системі ДСНС залежить від ступеня дотримання принципів цієї діяльності, найважливішими з яких є: принципи гуманізму, системного підходу, компетентності, системогенезу, етичного кодексу.

На сьогодні у працях вітчизняних і зарубіжних вчених розглядаються методологічні засади підготовки спеціалістів з надзвичайних ситуацій, у тому числі і психологів [86, 79, 102, 226, 220, 413, 474, 517, 10, 161, 162]. Так визначені основні методологічні підходи при вивченні підготовки особового складу підрозділів ДСНС. На думку М.М. Козяра [225, 226], який глибоко проаналізував ці питання, такими підходами є: історико-філософський, системний, структурний, функціонально-організаційний, діяльнісний, особистісний та особистісно-діяльнісний, проблемний, динамічний, прогностичний, антропологічний, генетичний, інтегративний.. В.Ф. Єнгаличев [161, 162] акцентує увагу на компетентнісному підході, як найбільш важливому при становленні психолога.

Оскільки проблема формування професіонала-психолога, його професійної підготовки є комплексною, змістовно у ній можна виділити такі аспекти: педагогічні, психологічні, фізіологічні, медичні та соціальні. Але ці питання у спеціальній літературі скоріше поставлені, ніж вирішені.

Встановлено, що психологічний аспект пов'язаний з операційною структурою діяльності, мотиваційною, емоційно-вольовою сферою та здібностями. Ці чинники забезпечують ефективність, надійності, якість роботи та безпеку в екстремальних ситуаціях. Цей аспект найбільш повно розроблений у психолого-педагогічній літературі, хоча стосовно практичних психологів ДСНС експериментальних досліджень недостатньо.

Фізіологічний аспект підготовки практичного психолога пов'язаний з дослідженням фізіологічних можливостей організму, його резервів, регуляції діяльності як у звичайних, так і у екстремальних умовах. Але в теоретико-

методичному та практичному планах ці проблеми не вивчені стосовно психологів ризиконебезпечних професій.

Медичні аспекти стосуються питань психічного і фізичного здоров'я, профпатології, компенсаторних можливостей організму. Розвиток цих сторін особистості визначає її придатність до діяльності у системі «людина-людина» та в екстремальних умовах. Цей аспект мав би враховуватися і при професійному відборі, проте у підготовці практичних психологів професійний відбір не використовується і його засади не розроблені.

Педагогічний аспект як спосіб засвоєння фахових знань та умінь формує соціальну компетентність фахівця. Дослідники [225, 414, 128, 148, 143], які розглядали цю проблему, аналізують форми, методи і шляхи удосконалення навчального процесу, його педагогічні, соціальні, економічні, моральні, фізичні, духовні і культурні чинники, що впливають на професійне становлення спеціаліста. У цьому аспекті розробляються моделі професійного становлення особистості, виділяються його параметри та стадії [414]. Так, Ю.П.Поваренков [414] розглядає професійне становлення як процес поетапного розв'язання суперечностей між соціально-професійними вимогами і можливостями самої людини щодо їх реалізації. При цьому основними передумовами професійного розвитку є ступінь відповідності індивідуально-психологічних особливостей людини вимогам професій.

Але ці питання недостатньо проаналізовані по відношенню до підготовки психологів-практиків ДСНС, та не підготовлені навчально-методичні матеріали щодо формування світоглядної культури майбутніх психологів; не розроблені розвивальні технології, підручники та посібники проблемних і розвивальних лекцій, ігрових дискусій, творчих завдань, активізуючі рефлексивні методики самопідготовки до практичних занять з базових дисциплін.

Соціальний аспект професійної підготовки психолога пов'язаний з процесом соціалізації та засвоєнням аспектів майбутньої діяльності, таких як: формування професійних ролей, знань і навичок та професійним розвитком.

Проблеми професійного розвитку і становлення особистості розглядалися у працях Б.Г.Ананьєва, В.О.Бодрова, Л.І.Божович, Є.О.Клімова, Г.В.Ложкіна, В.В.Рибалки та інших [49, 211, 214, 334, 414, 469, 579, 56, 266, 471, 126, 138, 538, 247, 422]. Аналізується також розвиток фахівців екстремальних видів діяльності [273]. Рядом експериментальних досліджень [213, 225] доведено вплив професії на формування інтересів, манери поведінки, традицій та рис індивіда. Цей феномен психологи [225] називають «ідентифікацією з професією». У той же час появляються професійні деформації особистості, які мають компенсаторний характер. Але, стосовно практичних психологів ДСНС, проблема деформацій не розроблена: як у теоретичному, так і у практичному плані. Автору не відомі дослідження, де б ця проблема хоча би ставилася. Також є точка зору [165, 161, 163] згідно якою виділяються когнітивний, мотиваційний і ергонічний аспекти підготовки фахівців-психологів.

У контексті фахової підготовки в психолого-педагогічній літературі розроблені класифікації стадій розвитку суб'єкта професійного становлення [89, 211, 316, 56, 261], хоча і відсутня єдина точка зору на цю проблему. Так Є.О. Клімов [213, 212, 211, 214] висунув теорію, згідно з якою професіонал розвивається на таких стадіях: стадія оптації або період вибору професії, в якій засвоюється система соціально-значимих ціннісних орієнтацій; період професійної підготовки, що включає стадії професійного навчання, при якому засвоюється система знань, умінь і навичок з обраної спеціальності; стадія професійної адаптації, коли відбувається пристосування до професійних норм, умов і специфіки діяльності; стадія розвитку професіонала, коли відбувається вдосконалення його структури та формуються методи психологічного забезпечення трудової діяльності; стадія реалізації фахівця, на якій проходить часткова або ж повна реалізація професійного потенціалу; стадія спаду, яка характеризується зниженням професійної активності, звуженням її сфери, згасанням професійних інтересів. Згаданий автор стадії розвитку і реалізації професіонала ділить, у свою чергу, на такі періоди: інтерналу, в якому

працівник успішно і самостійно справляється зі своїми професійними функціями; майстерності, при якому особою вирішуються всі професійні завдання у нормальних і позаштатних ситуаціях; авторитету, коли спеціаліст уже є високо досвідченим майстром; наставництва, в якому цей авторитетний майстер може навчити інших.

Існує, хоча і не значна кількість розробок, де автори намагаються проаналізувати компоненти фахової підготовки спеціаліста. Так М.М.Козяр [225] підкреслює, що фахова підготовка спрямована на професійний розвиток особистості та його компоненти, такі як: екстремально-теоретичний; екстремально-практичний; фізичний; моральний; психічний; духовний; соціальний. Дослідник підкреслює, що у результаті розвитку, як цілеспрямованого планомірного процесу, вдосконалюються: екстремально-ділові; морально-психічні; спеціальні; психологічні та фізичні якості; інтелектуальні здібності, які характеризують здатність людини до дій в екстремальних умовах. Але ця проблема потребує більш глибокого вивчення та експериментального підтвердження.

У сучасній практиці професійної підготовки фахівців з різних галузей діяльності, розробляються системи фахової підготовки, обґрунтовуються їх методологічні основи, цілі, зміст. Так, такі системи представлені у екстремально-професійній підготовці працівників правоохоронних органів, пожежної безпеки, військових спеціалістів, але методична система підготовки практичних психологів перебуває на початковій стадії розвитку. Вивчення цієї проблеми показує невелику кількість досліджень у цій галузі, причому всі праці, в основному, стосуються підготовки практичних психологів в юриспруденції. До того ж існуюча система підготовки психологів відомчих вузах ДСНС України не повністю відповідає вимогам діяльності у надзвичайних ситуаціях, особливо зараз, коли на пожежно-рятувальні підрозділи покладені нові завдання, пов'язані не тільки з екстремальними подіями та аваріями природного і техногенного характеру, а й з соціальними вибухами, терористичними актами, військовими діями.

При розробці методичної системи підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах, визначення її змісту необхідно, на думку М.М. Козяра [225, с.161], такі вимоги: зміст професійної підготовки має відповідати соціальному замовленню пожежно-рятувальних підрозділів; характер перебігу ризиконебезпечних ситуацій; удосконалення екстремально-професійної майстерності фахівців з надзвичайних ситуацій; зв'язок теорії з практикою екстремально-професійної діяльності; фізичні і пізнавальні можливості спеціалістів; єдність навчання, виховання і розвитку.

Змістовна сторона професійної підготовки спеціаліста закладається у відповідні навчальні дисципліни, виховні та практичні заходи, навчальні плани і програми, порадики і настанови, в яких знаходить своє відображення зміст навчання, виховання і формування майбутнього спеціаліста-психолога. Нормативно-правовими актами, затвердженими ДСНС України для підготовки фахівця з екстремальних ситуацій, у тому числі і психологів, є: «Кодекс цивільного захисту України» [223], «Порядок класифікації надзвичайних ситуацій» [426, 360], «Закон України про Вищу освіту» [176], «Положення про психологічну службу системи освіти України» [421], наказ МНС № 89 від 23.02.2004 «Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб» [183, 356], «Етичний кодекс психолога» [166].

Одним з елементів системи підготовки практичного психолога є її цілі і мета.

Цілі спрямовані на професійний розвиток фахівця, його підготовленості до діяльності як в екстремальних ситуаціях, так і у звичайних умовах.

Мета фахової підготовки психолога до діяльності у надзвичайних умовах це, по-перше, функціональне вдосконалення розумової і фізичної діяльності; по-друге, формування високого рівня підготовленості до діяльності; по-третє, набування знань, умінь і навичок з управління актуальними психічними станами населення, що побувало у зоні ризику та їх корекція; по-четверте, розвиток комунікативних умінь для побудови процесів

взаємодії з навколишнім соціумом; по-п'яте, набування знань з психотерапії, безпеки життєдіяльності, медичної підготовки.

У системі професійної підготовки фахівця значна увага приділяється її видам. Ця проблема ґрунтовно висвітлена у численних наукових працях, зокрема у військовій педагогіці та психології, юридичній та в екстремальній психології [226, 485, 225, 510, 514, 339, 508, 164, 186, 274]. Існують різні точки зору, але єдиної класифікації видів підготовки ще не вироблено. До того ж більш детально досліджені види професійної підготовки, військових, пожежників, співробітників МВС, тоді як види професійної підготовки практичних психологів для цих структур вивчені ще недостатньо. Так, є точка зору [508], згідно з якою виділяється: військово-технічна підготовка, яка забезпечує оволодіння військовою спеціальністю; бойова, як процес пристосування до війни; соціальна, як входження у конкретний військовий колектив; суспільно-політична, як включення у суспільно-політичну роботу.

Професійна підготовка пожежників розглядається і через різні види готовності, які у свою чергу, включають відповідні компоненти. Згідно з цим О.В. Бикова [79] виділяє: морально-психологічну підготовку, командирську, авторитативну, креативну, комунікативну. При цьому командирська підготовка, на погляд автора, охоплює ряд якостей, необхідних для ролі лідера. Авторитативна готовність об'єднує компоненти, що регулюють і дисциплінують поведінку особистості; креативна готовність – творчі показники індивіда; комунікативна – характеризує здатність до спілкування; морально-психологічна – включає мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінно-змістовий компоненти. Погоджуючись з автором з виділеними видами підготовки, ми ніяк не можемо визнати доцільність виділення таких її компонентів, оскільки вони являють собою необхідно-важливі чинники та якості і виступають як міра професійної придатності фахівця, а не його підготовленості.

Заслуговує на увагу класифікація професійної підготовки спеціалістів до діяльності в екстремальних умовах, представлена у працях М.М.Козяра. Так, вказаний автор за критерієм «ціль» підготовки виділяє наступні її види: базову, контекстно-екстремальну, постекстремальну; за критерієм «завдання» - загально-професійну, спеціально-професійну, оперативно-екстремальну; за критерієм «зміст» - спеціальну екстремально-психологічну, морально-психологічну, спеціальну-медичну, спеціальну-психологічну за «видами надзвичайних ситуацій», підготовку, яка забезпечує групову та індивідуальну безпеку [225]. Так, базова екстремально-професійна підготовка спрямована на засвоєння загальних знань, навичок і вмінь, необхідних для екстремальної діяльності, а також розвиток професійно-важливих якостей, пов'язаних з загрозами і ризиком для життя. Контекстно-екстремальна підготовка передбачає формування готовності до діяльності у надзвичайних ситуаціях. Постекстремальна підготовка пов'язана з відновленням професійного, ділового, морально-психічного і фізичного потенціалу, його корекцією та реабілітацією. Загально-професійна підготовка розглядається як процес оволодіння загально-теоретичними знаннями, навичками і вміннями. Спеціально-професійна – як процес засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок. Оперативно-екстремальна – формує готовність особистості до вирішення конкретного завдання у конкретній ситуації.

Цитований автор приводить і іншу класифікацію видів професійної підготовки працівників ДСНС, представлену бойовою, морально-психологічною, тактичною, оперативно-тактичною, технічною, інженерною, гуманітарною, політичною, фізичною, стройовою, польовою, командирською, вольовою та іншими видами [225].

В усіх видах підготовки до екстремальної діяльності виділяється також загальна психологічна підготовка, яка є базовою у професії психолога. Загальна психологічна підготовка працівників ДСНС являє собою процес оволодіння загально-психологічними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, які є основою діяльності спеціаліста взагалі. На основі

вище проаналізованих видів професійної підготовки працівників ДСНС нами була розроблена класифікація видів професійної підготовки практичних психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях. І хоча жоден навчальний заклад не може всебічно підготувати особистість до екстремально-професійної діяльності, оскільки кількість екстремальних ситуацій дуже велика, і в кожному регіоні можуть виникати свої надзвичайні обставини, все ж запропонована нами система дає можливість сформувати професійну психологічну готовність фахівця.

На сьогодні є ряд наукових розробок присвячених професійній підготовці майбутніх психологів [150, 415, 575, 571, 570, 394, 107, 300, 276, 185, 532, 523, 117, 162, 274, 164, 160, 305, 229]. Розроблений системний підхід до підготовки психологів [579, 292, 293, 580, 591], основним елементом якого виступає навчання спеціалістів. Виділяють також компетентнісний підхід, відповідно до якого формується професійна компетентність майбутнього психолога в процесі вузівської підготовки [571, 570].

Огляд спеціальної літератури дав змогу нам виділити основні види підготовки практичних психологів та проаналізувати їх [302, 514, 275, 160, 185, 186, 164, 274, 397, 570, 394, 532]. Такими видами являються: гуманітарна, соціально-економічна, природничо-наукова, базова психологічна, спеціальна психологічна та медико-психологічна підготовка. Методика базової психологічної підготовки практичних психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях, спрямована на отримання основних базових загально-психологічних знань. Вона, як правило, проводиться на перших двох курсах навчання і здійснюється згідно з відповідним науково обґрунтованим навчальним планом та робочими навчальними програмами. Така методика спрямована на формування у майбутніх психологів знань, умінь і навичок з психологічної науки і практики, а також професійних якостей та певної готовності до діяльності у екстремальних ситуаціях, пов'язаних з загрозами і ризиком для життя людини. В основу навчання має бути покладена фундаментальна психологічна освіта, як основний компонент всіх етапів

підготовки у ВНЗ. Однією з домінуючих особливостей нової парадигми сучасної освіти є орієнтація на формування спеціалістів нового типу, робота яких зумовлена якісно новою професійною компетенцією. Особливо це стосується майбутніх психологів, професійне становлення яких перебуває у стані концептуального переосмислення, оскільки традиційні інформаційно-фронтальні форми навчання не забезпечують ефективності майбутньої діяльності, яка потребує ґрунтовних фахових знань та умінь, високого інтелектуального розвитку, готовності до розв'язання проблемних ситуацій, здатності до професійного самовдосконалення.

Необхідну та важливу ланку в системі становлення психологів-практиків ДСНС становить спеціальна психологічна підготовка. Її особливістю є те, що вона спрямована на засвоєння реабілітаційних заходів та методів корекції деструктивів особистості, що забезпечить більш досконалі дії при наданні допомоги населенню у можливих майбутніх екстремальних ситуаціях та в постекстремальний період. Вона спрямована також на підтримання постійної високої професійно-психологічної готовності, стійкості та надійності психолога при роботі у кризових умовах. Спеціальна психологічна підготовка передбачає також засвоєння методів корекції негативних емоційних станів у самих психологів, та засобів запобігання емоційному вигоранню у осіб, які перебувають в екстремальних обставинах. Методика спеціальної професійної підготовки має свої специфічні цілі, зміст, методи, організаційні форми та психологічні технології.

Медико-психологічна підготовка розрахована на отримання майбутнім фахівцем-психологом знань з психіатрії, вміння надавати долікарську медичну допомогу, діагностувати ознаки психічних порушень та посттравматичного стресового розладу у осіб, які перебували у зоні надзвичайних ситуацій.

Методична система підготовки практичних психологів включає зв'язки між різними видами підготовки, предметами, навчанням, вихованням і розвитком, методами, організаційними формами, технологіями і методиками. Структура поняття «зв'язок» та його види представлені в ряді наукових

досліджень [225, 173, 591, 226, 517, 595, 229]. На наш погляд, вдала класифікація зв'язків у професійній підготовці фахівців з надзвичайних ситуацій представлена у роботі М.М.Козара [225], який виділяє такі його види: функціональні, генетичні, взаємодії, процесуальні, управлінські. Взявши цю класифікацію за основу ми адаптували її до професійної підготовки спеціаліста-психолога ДСНС. Всі зв'язки утворюють комплекси, інтегровано об'єднуються і утворюють цілісну систему професійної підготовки. Кожен зв'язок несе певне смислове навантаження. Так, функціональні зв'язки забезпечують функції навчання, виховання і розвитку, підструктурними комплексами яких є: навчальний процес, навчальні плани, нормативні та навчальні програми, соціальні інститути. Зв'язки взаємодії утворюють єдність між суб'єктами професійної підготовки, такими як курсантсько-студентські групи, науково-педагогічний персонал, управлінський склад навчального закладу та методиками базової і спеціальної професійної підготовки. Генетичні зв'язки забезпечують послідовність різних видів підготовки. Основою являється загально-психологічна підготовка, на якій потім базується спеціальна психологічна, медична та психіатрична. Дидактичні зв'язки відповідають за отримання знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних якостей спеціаліста психолога, включаючи фізичні, моральні та психічні. Організаційні зв'язки забезпечують послідовність навчальної діяльності об'єктів, єдність методів, організаційних прийомів і технологій. Управлінські - функціонування кожного виду підготовки, а також їх прогноз, регуляцію та корекцію.

У спеціальній літературі розробляються також моделі професійного становлення фахівця нового типу [89, 231, 140, 418]. Зокрема гуманістична модель [424, 66, 67] при якій спеціаліст ґрунтовно опановує наукові знання з обраної професії, формує чіткі світоглядні орієнтири, системне мислення, науковий світогляд. Комунікативна модель навчання базується на особистісно-орієнтованих технологіях, що передбачають взаємодію викладача і студента [96, 331, 538, 247]. Заслугою даної моделі є те, що у неї закладено

формування комунікативних навичок та роботи з конфліктами. Розробляються також психологічно-орієнтовані моделі навчання. Автори [387, 574, 126, 415, 571, 570, 532] називають їх декілька. Особистісна модель, яка спрямована на загальний розвиток особистості, і включає формування спостереження мислення і практичних дій. Активізувальна модель - спрямована на підвищення пізнавальної активності студента і опирається на пізнавальну мотивацію і активність особистості при вирішенні проблемних навчальних ситуацій. Вільна модель опирається на внутрішню ініціативу суб'єкта при відсутності жорстких педагогічних впливів. Структурувальна модель побудована на основі модульно-розвиваючого навчання та ґрунтується на проблемно-діалогічній взаємодії викладача і студента. Формувальна модель, при якій робиться акцент на цілеспрямованому управлінні процесом засвоєння знань і вмінь, опираючись на етапне формування розумових дій.

У моделях професійної підготовки особистості налічується декілька стадій [89,211 86]. Однією з таких стадій є стадія професійного навчання, яка, на думку В.А. Бодрова [86], полягає у засвоєнні системи знань, практичних навичок і вмінь у вибраній професійній діяльності, у формуванні змісту системи мотивів, професійної придатності та професійно-орієнтованих психологічних підструктур особистості.

Розробляється також проблема моделей підготовки спеціалістів психологів, хоча єдиної точки зору на їх природу не існує. Так, запропонована В.Ф. Єнгаличевим [164] модель юридичної психології складається з трьох підсистем: професійної діяльності, особистості спеціаліста і його підготовки.

У розробленій С.В.Іванової [185] структурно-функціональній моделі професійної підготовки психолога пожежно-рятувальних підрозділів, виділяються: об'єкт, предмет, цілі, задачі, способи, засоби і умови їх вирішення, психологічні труднощі та взаємозв'язані між собою послідовні етапи на яких формується образ спеціаліста.

На думку цитованого автора [185] таких етапів є п'ять. Перший етап пов'язаний з ознайомленням з професією та формуванням у першокурсника

образу професіонала; другий – передбачає формування якісно нових форм і типів комунікацій; на третьому – планується професійне становлення; на четвертому – вчать працювати з конфліктами; на п'ятому – створюється модель образу «Я-психолог». На кожному етапі професійної підготовки є свої особливості та завдання, що стосуються психологічного забезпечення діяльності.

Високий рівень професійної компетентності може сформувати тільки така модель підготовки, в якій би були пов'язані фундаментальні теоретичні знання, загально-психологічні вміння та навички і спеціальні психодіагностичні, психокорекційні та психотерапевтичні уміння, в тому числі і психіатричні, основи медичних знань, яких потребує робота психолога в екстремальних ситуаціях. Тому програма ВНЗ професійної підготовки вимагає нової парадигми екстремальної психології, яка би вбирала в себе запити діяльності у надзвичайних умовах, фундаментальні знання з різних галузей психологічної науки, високий рівень професійної придатності, домінуючу мотивацію та наявність професійно-важливих якостей, що сформує компетентність фахівця-психолога. Тому в запропоновану нами модель фахової підготовки спеціаліста-психолога з надзвичайних ситуацій, включаються такі підструктури: професійний відбір, професійна підготовка, особистісний зріст фахівця. Найбільш вираженою характеристикою моделі є акцент на практичній діяльності психолога ДСНС, тому з екстериоризованої інформаційної основи професійної діяльності виділені спеціальні знання, вміння, навички і дії, які необхідно відпрацьовувати у ході підготовки психолога.

Але, як показує практика, існуючі моделі підготовки спеціалістів-психологів не відповідають запитам сучасного суспільства.

Успішне формування професіоналізму майбутніх психологів базується на їх готовності до праці. Провідною складовою готовності до професійної діяльності являється психологічна готовність, за допомогою якої можна досить ефективно компенсувати негативну дію стресогенних факторів.

Незважаючи на достатню увагу науковців та практиків до питань психологічної підготовки студентської молоді, проблема формування її психологічної готовності до майбутньої діяльності в умовах колективного навчання вивчена недостатньо, а результати провідних досліджень потребують систематизації та узагальнення. Значне місце у цьому процесі займає практична робота соціальних інститутів у тому числі і кафедр екстремальної психології, в результаті якої формується психологічна готовність особистості. У той же час не визначена дефініція поняття «психологічна готовність», не встановлена її структура, не проаналізовані її показники та шляхи формування, хоча цю проблему вивчали у різних галузях діяльності людини. Не існує ні єдиної монографії, в якій би глибоко аналізувались ці питання. Так А.А. Осипова [382] зазначає, що одним із компонентів готовності психолога до корекційної практики є відсутність схильності до афектів; наявність сильних волевих властивостей, стабільної емоційної сфери та добре розвинутих комунікативних якостей.

При аналізі професійно-психологічної підготовленості психолога пожежно-рятувальних підрозділів С.В.Іванова [185] виділяє два її критерії: професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості. Цитований автор вказує, що показниками психологічної готовності являються: професійна кваліфікація; компетентність; різноманітні професійні навички і уміння; володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань. Про професіоналізм особистості психолога свідчить високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно ділових якостей, адекватний рівень домагань, мотиваційна сфера, етичні і ціннісні орієнтації.

Головними критеріями підготовленості майбутніх фахівців-психологів, на думку В.В. Стасюка [512, 508, 514, 510], виступають такі: рівень освіченості з загально-теоретичних та базових дисциплін і практичних психологічних предметів; уміння – конструктивні, практичні, діагностичні, корекційні, психотерапевтичні; оптимум прояву всіх складових професійно-психологічного відбору – психологічні показники, психосоціальні,

психофізіологічні; функціонально-дійова готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Проаналізувавши описані у літературі дефініції поняття «психологічна підготовленість», ми її трактуємо як цілісний динамічний стан особистості, який визначається її здатністю здійснювати професійну діяльність, орієнтуючись на її значимі характеристики, при мінімальній затраті психічних ресурсів.

У спеціальних джерелах проаналізовані також показники психологічної готовності, до яких дослідники [382, 163, 186, 162, 160, 135, 79, 91, 38, 482, 502, 245, 195, 548, 228] відносять: зміну мотивації особистості; формування психологічних механізмів регуляції діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей; розвиток самоконтролю емоційних станів і поведінкових актів; формування професійно-важливих якостей психіки; профілактика дисгармоній особистісного розвитку.

Уміння переробити та переосмислити ті проблеми, які необхідно корегувати; здатність до групової інтеграції, яка дає можливість виконувати злагоджені дії при виконанні групових аварійно-рятувальних робіт та створює групову безпеку.

Психологічна підготовленість включає в себе такі компетенції: уміння швидко адаптуватися до змінних умов діяльності; уміння розуміти людей; сформовану емпатійну установку; стресостійкість; уміння працювати в екстремальних умовах та приймати рішення в умовах дефіциту часу. Але ці проблеми перебувають скоріше у стадії розробки. До того ж індивідуально-професійна психологічна підготовленість практичного психолога включає сформовані теоретичні знання і практичні навички, необхідні для надання психологічної допомоги. З цією метою навчальний процес потрібно будувати таким чином, щоб забезпечити формування у студентів та курсантів психологічних знань, умінь та навичок, які дадуть можливість успішно займатися професійною діяльністю.

1.2. Структуризація професійної підготовки

Обґрунтовуючи методичну систему професійної підготовки практичних психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях, ми виходили з положення, що вона у структурному плані являє собою складне взаємозалежне і взаємодіюче поєднання сукупності елементів, загальних і спеціальних видів підготовок, які виконують певні завдання, мають певний зміст, цілі, умови, організаційні форми, методи та прийоми, методики, зв'язки між ними, засоби і функції, педагогічні технології, які забезпечують формування професійної готовності до діяльності у ризиконебезпечних умовах. Специфічними особливостями такої підготовки є: наявність інтегративних, структурних та методично-генетичних зв'язків; координація і субординація елементів; особливі механізми управління; наявність самостійних методичних підсистем всіх видів підготовки; розвиток як підсистем, так і методичної системи у цілому. Зв'язки між окремими елементами у структурі професійної підготовки розкривають взаємозалежність різних її видів, міжпредметні відносини, їх доцільність та необхідність, зв'язки між навчанням і розвитком, між методами, методиками і технологіями навчального процесу, методами управління ним та його специфічними механізмами.

У зв'язку з вищесказаним методична система професійної підготовки практичних психологів має відповідати таким умовам: організаційним, що забезпечують послідовність подачі дисциплін в навчальному процесі, враховуючи підготовленість курсантів та студентів та наявність матеріально-технічних засобів; змістовно-процесуальним, що досягаються наступністю змісту форм і методів при здійсненні різних видів підготовки; гуманістичним, що формує у спеціаліста психолога загальнолюдські цінності, моральні норми, загальну культуру та національну самосвідомість; психологічним, що сприяє розвитку різних підструктур психіки, їх адаптивних підсистем, контрольно-емоційної, інтелектуальної та вольової сфер; соціально-психологічним, які створюють соціально-психологічний клімат у студентських групах, формують комунікативні уміння та навички, що допоможе майбутньому фахівцю не

тільки адаптуватися у рятувальних колективах, а також корегувати процес спілкування при наданні психологічної допомоги.

1.2.1. Педагогічний процес як основа розвитку майбутнього фахівця

Одним із основних елементів професійної підготовки практичних психологів є педагогічні технології. У спеціальній літературі проблемі педагогічних технологій, або технологіям навчання, як іноді їх називають, відводиться значне місце [381, 403, 499, 216, 217, 369, 391, 402, 576, 131, 446, 164].

В основі педагогічних технологій закладене поняття управління всім процесом навчального циклу. У такому випадку під педагогічною технологією дослідники розуміють системний метод процесу навчання і засвоєння знань [131]; теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини [402]; взаємодію учнів і викладача, що включає викладання та учіння, як взаємопов'язані види діяльності [216]; процес суб'єктної взаємодії і комбінації змісту методів і форм розвиваючого навчання [490].

В освітніх технологіях розглядаються, перш за все, методологія, методи програми і процедури навчальної діяльності [6, 231, 492, 310, 381, 403, 499, 595, 522, 521]. Але технології підготовки студентів та курсантів вузів спеціалізованих профілів для діяльності в екстремальних умовах на сьогодні розроблені ще не повністю. Зокрема не достатньо включені у навчальні програми психологічні аспекти фахової підготовки. Завданням психологічної підготовки майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій є формування емоційної стійкості та адаптованості до психотравмуючих факторів діяльності. Воно може бути вирішене у результаті отримання психологічних знань і психоакцентованих методів навчання та навичок оволодіння способами управління своїми психічними станами. Але, як показує аналіз програм підготовки курсантів спеціалізованих вузів і працівників системи ДСНС, їх соціально психологічне забезпечення недостатнє, тому потрібно соціально-

психологічну службу, яка здійснює соціально-психологічний супровід, забезпечити новими технологіями, які мали б ухил не тільки у класичну психологію, але й у психіатрію, медицину та практичну роботу.

Одне з провідних місць у методичній системі професійної підготовки психологів-практиків відводиться педагогічному процесу, в якому відбувається розвиток фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, формуються його морально-психологічні якості, екстремально-професійні властивості, інтерес до роботи. Професійна підготовка проводиться в конкретному педагогічному процесі, який органічно поєднує у собі аспекти навчання, виховання і розвитку. Проблема педагогічного процесу досить глибоко вивчена у наукових розробках як вітчизняних, так і зарубіжних спеціалістів [225, 102, 365, 595, 381, 403, 472, 137, 218, 71, 459, 226, 128, 148, 455, 498, 46, 348, 350, 418, 484, 492, 95, 323, 517].

Психоемоційне напруження процесу навчання, впровадження комп'ютерних технологій, несприятливі економічні та екологічні умови, зростання антисоціальних проявів серед студентської молоді висувають перед вищими навчальними закладами нові завдання з підготовки спеціаліста нового типу. Зміст вищої освіти та її організація повинні відповідати завданню формування цілісної і всебічно розвинутої особистості спеціаліста. У зв'язку з цим проблемі вищої освіти дослідниками галузі психології та педагогіки приділяється значна увага [492, 484, 418, 348, 574, 350, 349]. Так, розробляються сучасні концепції вищої освіти та її принципи [231, 370], досліджуються філософські проблеми вищої освіти [125, 67, 132, 54, 80, 134], оновлення вищої школи та її модернізація [291, 418, 231, 67], методи і прийоми навчання у вищій школі [46, 472, 499]. Вивчається навчально-професійна діяльність студента, шляхи професіоналізації та її напрямки [418]. Є роботи, присвячені психологічним проблемам управління навчальним процесом [418, 347, 345, 346]; розкриваються його функції, до яких вчені [418, 348, 350, 349, 492, 484] відносять: планування, організацію навчального процесу, його контроль та оцінку; підкреслюється проблемність характеру

навчання та його мажорність. Розробляються питання психологічного аналізу учіння [418, 492, 471, 350, 323], його структура, фактори, що детермінують успішність навчання та причини неуспішності, активізація творчої діяльності. Дослідники підкреслюють, що для навчально-професійної діяльності характерні: формування професійних знань, вмінь і навичок; засвоєння системи інтегрованих наукових і практично-методичних знань; засвоєння наук в розвитку; професіоналізація викладання, що формує системні фундаментальні знання.

Значна кількість робіт присвячена проблемі взаємодії викладача і студента ВНЗ, специфіці їх спілкування [418, 331, 538]. Так виділені рівні професійно-педагогічного спілкування [331, 538, 96], такі як конвенційний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий, духовний. Розкрита структура педагогічних взаємин викладача і студента та її основні компоненти. У вищезазначеній структурі дослідники [331, 418] виділяють високий, середній і низький рівень, які характеризують гармонійність відносин, їх невизначеність, або деструктивність. У структуру педагогічних взаємин автори [331, 418] включають мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Основними функціями спілкування у педагогічному процесі дослідники [125, 349, 418, 96] називають: соціально-перцептивну, комунікативну, інтерактивну, емоційно-ціннісну самопрізнання. Досліджуються: типології викладачів, індивідуальний стиль діяльності [298]; комунікативна компетентність [140, 422]; педагогічні позиції викладача у спілкуванні зі студентами [418]; конфлікти у педагогічній взаємодії та їх деструктивні функції, види конфліктів, ознаки та моделі вирішення [247, 289].

Особливості педагогічного процесу розглядаються також при підготовці фахівців екстремального профілю діяльності [6, 225, 102, 152, 184, 220, 226, 365, 425, 459, 517, 595, 104, 10, 27, 474, 544, 157, 543, 495, 193, 508]. Але педагогічний процес підготовки психологів розроблений недостатньо. За визначенням М.М.Козяра [225, с.109], педагогічний процес – це

цілеспрямована, доцільно організована і змістовно насичена система навчально-виховної діяльності відповідних структур із підготовки фахівців. У спеціальній літературі загальноприйнятим вважається положення, що навчально-педагогічний процес є системою, компоненти якої пов'язані між собою і активно взаємодіють. Розроблені загальні та спеціальні принципи навчання, його методи, функції. В аналізованих нами роботах досліджуються: основні завдання педагогічного процесу [140, 143, 348, 484, 492, 323, 138, 225, 102, 459, 595, 365, 381, 403, 472, 499, 371, 128]; проблеми виховання [102, 225, 104, 184, 226, 485, 113, 115]; мета, засоби, зміст і форми взаємодії, суб'єкти та об'єкти педагогічного процесу, його умови [220, 226]. Аналізуються також основні структурні компоненти педагогічного процесу, хоча єдиної точки зору на їх природу не існує. Так, дослідники, визначаючи компоненти педагогічного процесу, найчастіше виходять із структури діяльності, що має виконувати фахівець. На думку М.М Козяра [225, с.110] у педагогічному процесі виділяються цільовий, змістовний, педагогічно-діяльнісний, оперативно-діяльнісний, аналітико-результативний компоненти. До того ж у структуру педагогічного процесу, в якому готуються спеціалісти з надзвичайних ситуацій, цитований автор включає: завдання; суб'єкти і об'єкти навчання, виховання, формування та розвитку; змістовну структуру; самоосвіту; різні види підготовки; екстремально-педагогічну діяльність; результат. Існує також точка зору [553], згідно з якою, сутність педагогічного процесу заключається у єдності навчання, виховання та розвитку на основі їх цілісності і спільності.

При аналізі компонентів педагогічного процесу становлення спеціалістів ДСНС, значна увага дослідників приділяється його завданням [225, 470, 496, 530, 529, 413, 503, 517, 385, 259, 158, 333, 377, 376, та ін..]. Виявлено, що такими завданнями є: підготовка фахівців з надзвичайних ситуацій до виконання екстремальної діяльності; розвиток у них морально-психічних і професійних якостей; озброєння знаннями, уміннями і навичками, які б забезпечували ефективність практичних дій у зонах ризику; формування

психічної готовності до подолання труднощів під час роботи в екстремальних умовах; сприяння згуртуванню аварійно-рятувальних груп та формування у них здорової морально-психологічної атмосфери; здійснення заходів, спрямованих на відновлення екстремально-професійного потенціалу [225, с.112]. Але основні завдання педагогічного процесу з підготовки психолога до дій в екстремальних умовах на сьогодні розроблені недостатньо, відсутні їх класифікація та єдина система.

На теренах нашої експериментальної бази навчальний процес підготовки психолога побудований за принципом універсальності, згідно з яким, теоретичний матеріал і практичні заняття відповідають основним напрямкам його професійної діяльності та передбачають створення умов для максимального розвитку у студентів та курсантів професійно-важливих якостей, спеціальних знань, вмінь та мотиваційної спрямованості. Практична реалізація цього навчально-виховного процесу опирається на професійно-освітні програми провідних світових шкіл та вітчизняних навчальних закладів, які готують психологів для системи ДСНС, правоохоронних органів, військової справи. Методичні засоби організації позааудиторної активності майбутніх практичних психологів включають також організацію спеціальної лабораторії, в якій досліджуються питання екстремально-професійної діяльності та професійної підготовки фахівців.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються також проблеми взаємозалежності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу [225, 459, 485, 547, 130, 283,]. Як показує практика, суб'єктами педагогічного процесу при підготовці психологів є: начальники курсів, заступники начальників курсів, науково-педагогічний персонал, куратори навчальних груп, працівники психологічної служби. Педагоги при цьому поєднують функції керівника, викладача, вихователя, психотерапевта, психотренера, об'єктами виступають студенти та курсанти спеціалізованих вузів.

Є дослідження, в яких визначаються також принципи організації та здійснення педагогічного процесу при професійній підготовці фахівців з

надзвичайних ситуацій. Дослідники [225, 102, 220, 226, 517] цієї проблеми виділяють, окрім загально-педагогічних ще й спеціальні принципи. Але єдиної їх класифікації не існує, як і єдиної точки зору на їх природу. Так, О.М. Столяренко [517, с.216] виділяє чотири групи принципів навчального процесу: основні, змістовні, організаційні та методичні. До основних принципів цитований автор відносить: природовідповідність, науковість, психолого-педагогічну єдність, цілеспрямованість, надійність, гуманізм, особистісний підхід, оптимізм, позитивність. Змістовними принципами являються: формування підготовленості та стійкості; єдність навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовленості та прикладної результативності. Організаційними принципами виступають: педагогічна системність; єдність групового, диференційованого та індивідуального підходів; спеціальне забезпечення підготовки. До методичних принципів належать: мотивуючі та інтенсивні методики, які мобілізують максимальне наближення умов навчання до реальних екстремальних ситуацій; доступність, послідовність і міцність підготовки. У такому підході, як бачимо, відсутня система критеріїв виділення принципів, і, зокрема, перераховуються як умови підготовки, так і її методи та підходи до особистості, що здобуває фах; правила організації педагогічного процесу та його вимоги. Зробивши значний внесок у вирішення проблеми методологічних аспектів професійної підготовки, автор не розкрив їх повністю, хоча і вказав вихідні положення методичної системи.

Існують і інші системи принципів педагогічного процесу. Так, заслуговують на увагу принципи, запропоновані М.М.Козяром [224, 225] при підготовці фахівців з екстремальних ситуацій. Вони були використані у навчально-педагогічному процесі, при підготовці психологів-практиків ДСНС. Цитований автор виділяє такі з них:

Принцип екстремально-професійної спрямованості, який передбачає формування психологічної готовності спеціаліста до оволодіння професією, екстремально-професійними знаннями, навичками та уміннями.

Принцип індивідуалізації, диференціації та групової інтеграції, згідно з яким необхідно поєднувати індивідуальну та групову підготовку, враховуючи індивідуальні особливості студентів та курсантів.

Принцип неперервності, який забезпечує єдність теоретичних і практичних знань у підготовці фахівців.

Принцип доступності екстремально-професійних знань, навичок та умінь, згідно з яким програми навчального процесу будуються таким чином, що враховується при здобутті знань інтелектуальний розвиток, інтелектуальні та психомоторні здібності, можливість опанувати зміст знань. Дотримуючись цього принципу нами визначалась структура побудови курсів, їх зміст, доцільність введення спеціальних операцій та прийомів виконання елементів діяльності. Були запропоновані нові методи та технології подання матеріалу, розроблені нові програми.

Принцип міцності та надійності екстремально-професійних знань, навичок та вмінь. Нами застосовувались форми, методи і педагогічні технології практичної підготовки, а саме моделювання проблемних ситуацій, що формує чітке уявлення про техніку виконання операцій, їх послідовність, способи, засоби, стандартні дії та доведення їх до навичок та автоматизму, які будуть максимально стійкими до руйнівних факторів екстремальної ситуації. Психологи виконують дії у нестандартних, різноманітних, несподіваних, непередбачуваних умовах. Для цього вони повинні змоделювати такі дії у навчальному процесі.

Принцип гуманістичної спрямованості, що утверджує гуманістичні цінності, яких повинен дотримуватись практичний психолог, такі як: цінність людини, багатство її внутрішнього світу, професійна культура, людське життя, безпека та виживання. Цей принцип покладений в основу концепції побудови психологічної служби ДСНС [373] та Етичного кодексу психолога [166].

Принцип психолого-педагогічної єдності, який полягає у врахуванні педагогічних і психологічних закономірностей педагогічного процесу.

Принцип єдності екстремального навчання, виховання, розвитку і формування особистості, що полягає у використанні технологій, форм, методів та прийомів, які забезпечують професійне становлення фахівця-психолога.

Принцип професійного вдосконалення, спрямований на формування та саморозвиток соціально та екстремально-професійних якостей.

Одним з аспектів педагогічного процесу підготовки практичних психологів є питання методики. Проблема методики, її організаційних форм, змісту і засобів досить ґрунтовно досліджена у працях вітчизняних та зарубіжних вчених [403, 128, 137, 139, 143, 217, 216, 330, 379, 401, 75, 595, 472, 490, 381, 591, 89]. Поняття методики широко використовується у різних науках та різних значеннях. Її визначають як: сукупність методів та прийомів, спрямованих на професійне становлення спеціаліста; сукупність предметів; як упорядковану множину елементів, пов'язаних і взаємодіючих між собою [3, 32].

Є точка зору, згідно з якою дослідники [173, 517, 225] під методикою розуміють єдність мети, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання. Так, О.М.Столяренко [517, с.258], під методикою навчального процесу розуміє «взаємозалежну та адекватну її завданням єдність методів, прийомів, педагогічних технологій, які відповідають на питання «як?» і забезпечують формування необхідних компонентів екстремальної підготовленості та здібностей». На думку М.М.Козяра [225] до методики, як системи, входять також суб'єкти і об'єкти навчального процесу, як її елементи. Як вказує цитований автор [225, с.154] методику підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій утворюють кілька комплексів: перший – сукупність елементів; другий – зміст; третій – сукупність взаємопов'язаних методів; четвертий – сукупність цілей; п'ятий – сукупність зв'язків. Здійснивши аналіз літературних джерел, у методику підготовки фахівця-психолога системи ДСНС, на наш погляд, можна включити: елементи, мету, зміст, методи, зв'язок, що створює методичну

основу навчального процесу. Виходячи з цього твердження, методика повинна враховувати: історію предмету; визначення пізнавального і виховного значення та завдань навчальної дисципліни, її місце у системі підготовки; наукове обґрунтування програм і підручників; методи і організаційні форми навчання; навчальне обладнання; вимоги до підготовки викладачів з певної дисципліни.

Одне з центральних місць у методичній системі навчального процесу фахівця займають методи навчання, яким присвячено багато робіт у психолого-педагогічній науці [416, 45, 595, 337, 400, 62, 564, 131, 218] відображає її цілі і завдання, сукупність прийомів і способів роботи суб'єктів і об'єктів навчально-виховної діяльності, як окрему ланку педагогічного процесу.

У спеціальній літературі [225, 416, 218] розробляються окремі аспекти проблеми методів навчального процесу, такі як: евристичний, проблемний та дослідницький аспекти. Аналізуються функції, які виконує метод у професійній підготовці. Такими функціями вищевказані автори вважають: освітню, розвиваючу, виховну, спонукальну до навчальної діяльності, формуючу та контрольну-корегувальну. Вивчаються питання систематизації та класифікації методів навчання, хоча єдиного погляду на цю проблему не існує, оскільки різні автори за основу класифікації беруть різні ознаки. В аналізованих нами джерелах визначені критерії класифікації методів, якими виступають: джерело знань; характер пізнавальної діяльності; характер керування навчальною роботою; форми логічного мислення; дидактичні цілі. На основі вищевказаних критеріїв розроблені певні класифікації методів. Так, Ю.К.Бабанський [62, с.42] виділяє у навчальному процесі чотири групи методів, до яких належать: організація і самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання та мотивація учіння; контроль і самоконтроль у навчанні; бінарні методи навчання. П.І.Підкасистий [400] виділяє: методи навчання під керівництвом викладача та методи самостійної роботи студентів. Широкої популярності набула класифікація методів

І.Ф.Харламова [564], який називає такі їх групи: методи усного викладу матеріалу і активізації пізнавальної діяльності; методи закріплення матеріалу, що вивчається; методи самостійної роботи з осмислення і засвоєння нового матеріалу; практичні методи; методи перевірки і оцінки знань. Класифікація методів навчання А.М.Алексюка та В.О.Онищука [45, 46], виділена за дидактичним цілями, включає в себе комунікативний метод навчання, пізнавальний, перетворювальний, систематизований та контрольний. Узагальнюючи ці методи навчання А.М.Алексюк [45] зводить їх до поняття бінарності, що дає змогу в основу методів покласти дві ознаки, такі як характер і рівень пізнавальної самостійності та активності особистості.

У сучасній психолого-педагогічній літературі розробляється проблема класифікації методів навчання при підготовці фахівця до діяльності в екстремальних умовах [225, 102, 226, 365, 517, 115, 595, 218]. Є точка зору [225, с.170-171], згідно з якою виділяють: традиційні нормативно-прийняті методи (переконання, вправа, заохочення, примус, приклад); інноваційні-діяльнісні методи (моделювання, алгоритмізація, творча інваріантність); неформально-міжособистістні (авторитет інших людей); рефлексивні та тренінго-ігрові методи (соціально-психологічні тренінги, самоаналіз, самовиховання, ділові ігри). Так В.В.Ягупов [595], поглядів якого ми дотримувались, при розробці методів навчання і виховання у навчальному процесі практичних психологів до діяльності в надзвичайних ситуаціях запропонував для підготовки військовослужбовців строкової служби такі методи навчання: усний виклад навчального матеріалу; його обговорення; наочні методи; практичні методи; самостійну роботу суб'єктів учіння; методи контролю та самоконтролю.

Одним з основних елементів методичної системи підготовки практичних психологів є організаційні форми навчання, які забезпечують організаційні аспекти педагогічного процесу [415, 569, 446, 575, 571, 570, 394, 107, 172, 302, 164, 185, 117, 118, 305, 229]. Форми навчального процесу тісно пов'язані з його методами, технологіями, цілями, і змістом і засобами професійної

підготовки. Організаційні форми навчання, у тому числі і при екстремально-професійній підготовці фахівців з надзвичайних ситуацій плідно розробляються в літературі [225, 46, 102, 218, 595, 348, 484, 95, та ін.]. До них належать: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота, контрольні заходи. Навчальних заняття складаються з лекцій, семінарів, лабораторних, практичних та індивідуальних занять, конференцій, консультації, спеціальні ігри. Організаційні форми практичної підготовки: індивідуальні та групові вправи, різні види практик, стажування. Організаційні форми самостійної роботи включають самостійне опрацювання наукової літератури, участь у роботі гуртків, експериментально-дослідницьку діяльність. Організаційні форми контрольних заходів охоплюють: іспити, заліки, контрольні індивідуальні та групові вправи, виконання завдань на спецтехніці, проведення контрольних тактико-спеціальних навчань з відпрацюванням різних питань взаємодії.

Одне з провідних місць у системі професійної підготовки психологів-практиків, що визначає їх професійну придатність, як спеціаліста, відводиться методам виховання, які являються складовими педагогічних технологій і формують науковий світогляд, соціально-ціннісні орієнтації та норми майбутніх фахівців. Огляд теоретико-експериментальних досліджень показав, що системі методів виховання приділяється значна увага, перш за все, у військовій та екстремальній психології [594, 418, 424, 348, 46, 125, 225, 184, 226, 459, 104, 485, 148, 113, 218, 477, 321, 388]. У психологічній літературі аналізуються функції методів виховання, завдання, засоби і прийоми, розробляються їх класифікації, висвітлюються виховні впливи. що є різні класифікації методів виховання. Так, М.М. Козяр у своїх роботах [225, 226] виділяє такі групи методів виховання: методи, які безпосередньо спонукають до прояву активної життєвої позиції; методи оволодіння узагальненим соціальним досвідом; методи нагромадження особистого досвіду; методи соціально-ціннісної діяльності; оціночно-стимулювальні методи і корегувальні методи [225, с.536]. Значне місце в дослідженнях виховного

процесу належить проблемі ефективності виховних впливів [226, 184, 103, 526, 225, 46, 350, 484]. Доказано, що ця ефективність визначається тим, наскільки у виховно-навчальній практиці реалізуються принципи навчання, виховання і розвитку, вдало підбираються методи, форми та засоби виховної роботи.

Виховний процес у ВНЗ спеціального профілю має такі особливості: екстремально-професійну спрямованість; екстремально-практичний характер навчально-виховної роботи; єдність теоретичної і практичної підготовки, її багатогранність; провідна роль командирів. Так, у здійсненні виховних впливів важлива роль відводиться начальникам курсів та їх заступникам з виховної та соціально-психологічної роботи, які несуть особливу відповідальність та мають особливі права, суть яких визначається інструкціями, наказами і постановами. У виховному процесі беруть активну участь викладачі загальноосвітніх та професійно-орієнтованих дисциплін, представники психологічної та медичної служби. У зв'язку з цим проблемі педагога-керівника відводиться значне місце у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, досліджуються напрями роботи командирів, її засоби і методи, структура їх особистості при підготовці майбутніх фахівців з надзвичайних ситуацій [220, 226, 477, 321]. Але у практиці підготовки психологів ці питання не вивчались.

1.2.2. Теоретичні аспекти професійного відбору абітурієнтів як компоненту професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах

Проблема професійної придатності людини завжди була у центрі уваги психологів. Особливо важливого значення вона набуває, коли мова йде про професії, де часто виникають стресові ситуації, існує загроза життю та здоров'ю, до працівників пред'являються особливо жорсткі вимоги, оскільки вони працюють у надзвичайних умовах, пов'язаних з високим ризиком впливом негативних факторів, великим обсягом інформації та незначним

часом для її обробки та прийняття правильного рішення і підвищеної відповідальності за її виконання. Це положення відноситься і до фахівців системи ДСНС, у тому числі - і психологів. Як показує аналіз літературних джерел, професійна придатність працівників екстремальних видів діяльності у сучасний період вивчається досить глибоко. Так на сьогодні розробляються теоретико-методологічні підходи до проблеми професійної придатності особистості. Є спроби дати її дефініцію, визначити принципи, етапи, фактори, аспекти, критерії, види. Психологами розробляється також проблема психодіагностики професійної придатності та його прогнозу. Існують спеціальні дослідження в яких автори визначають поняття професійної придатності, як психологічної категорії. В основному ці питання розглядаються у плані професійного відбору, процесу формування особистості, або ж розвитку її професійно важливих якостей. У літературних джерелах різні автори професійну придатність визначають по-різному. Єдиного визначення цього явища не існує. Так, Бодров В.А. [86, 87, 88, 89, 85], визначає профпридатність як сукупність індивідуальних властивостей людини, що впливають на успішність засвоєння трудової діяльності, ефективності її виконання; як характеристики об'єкта праці (змісту, засобів умов організації), з точки зору їх відповідності до можливостей людини.

У «Словнику психолога-практика» [494 с. 538] професійна придатність визначається, як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення суспільно сприйнятливої ефективності у професії.

Дослідники професійну придатність пов'язують з двома складовими: професійною діяльністю та особистістю, які перебувають у взаємозв'язку. Всі психологи одностайні у тому, що рівень професіоналізму у конкретній діяльності зумовлюється синтезом суб'єктних можливостей, здібностей і активності особистості та особливостями засобів, змісту умов і організації роботи як процесу. На думку ряду авторів [2, 464, 56, 386, 171, 86, 213, 316, 435, 22, 23, 25] професійна придатність включає: вибір спеціальності, яка

відповідає схильностям і здібностям людини; задоволеність вибраною професією і результатами праці; міру оцінки ефективності, надійності, безпеки виконання трудових функцій; самореалізацію і професійне самовизначення; розвиток Я-концепції; становлення образу Я-професіонал. У сучасних умовах плідно вивчається проблема професійної придатності до багатьох професій, особливо пов'язаних з ризиконебезпечними ситуаціями та з дуже високими вимогами до особистості при великій перевантаженості. Так ці питання досить ґрунтовно досліджувалась у збройних силах [411, 442, 87, 4, 6, 31, 423, 519, 29, 251, 372, 297, 296, 482, 502, 577], спорті [120, 575], на транспорті [243, 581, 364, 450, 451, 210, 319, 363, 100, 258, 449], в органах внутрішніх справ [52, 72, 38, 245, 195, 256, 460], у рятувальників [470, 167, 441, 168, 436, 129, 342, 500, 242], в операторів [88, 85, 230, 105, 199, 295], у системі освіти [121, 561, 63, 419, 26]. Так, вивчаючи військових, закордонні психологи [22, 23, 25] виділяють вісім властивостей особистості, важливих для успішної роботи в армії, які потрібно враховувати при прогнозі професійної придатності: загальні здібності; практична і технічна обізнаність; володіння словесним матеріалом; сприйняття звукових сигналів; швидкість сприйняття візуальних структур; зорове виокремлення частини з цілого. Досліджується проблема професійної придатності працівників водного транспорту [243, 581, 364, 450, 451, 258, 449]. Вивчаються: стресостійкість суднових спеціалістів; розробляється методичне забезпечення їх професійного відбору; аналізується специфіка умов і характеру праці; природні, виробничі і побутові фактори; проводиться професіографічний аналіз діяльності; вивчаються соціально-психологічні аспекти екстремальних ситуацій при транспортуванні небезпечних вантажів. Досліджуються також психоемоційна сфера плавскладу та професійно важливі якості моряків та психофізіологічна оцінка їх функціональних станів; динаміка аналізаторних і вищих психічних функцій. Так, доказано [211], що для штурманів величезне значення має емоційна стійкість, витримка і самоволодіння; для електромеханіків – атенційні властивості, а моторні якості мають менше значення. Аналізуються також

відхилення у психічному статусі моряків, неадекватні конкретним умовам діяльності та її змісту. Ця проблема ставиться в роботах Л.М. Шафрана [581, 451] і описується як передчасна психічна демобілізація, яка виникає при порушенні рівноваги між емоційно-вольовими і мислинневими компонентами психіки людини. У спеціальній літературі [65, 581, 518] є матеріали, присвячені проблемі професійної придатності робітників багатофункціональних систем. Так, виявлено, що домінуючими професійними якостями у шоферів є сенсорно-перцептивні, у той час як когнітивні процеси менш навантажені. Виявлений також [581] негативний кореляційний зв'язок між інтелектуальними функціями оператора і його комунікативними особливостями. Вивчається також проблема професійної придатності працівників ДСНС [470, 167, 441, 168, 436, 129, 342, 500, 242].

Перш за все, у психолого-педагогічній і медичній літературі накопичений значний теоретичний і емпіричний матеріал, присвячений аналізу концептуальних підходів до визначення професійної придатності [49, 86, 136, 146, 316, 56, 87, 88, 89, 85, 212, 214, 171, 469]. Серед них найбільш поширеними є системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний. Найчастіше ця проблема досліджується з позиції системного підходу [86, 87, 291, 579], який показує взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів системи «людина-професія». При цьому враховуються як структурно-функціональні особливості конкретної діяльності, так і психічні властивості, процеси і стани особистості. Досить поширеним при вивченні професійної придатності є діяльнісний підхід [270, 269, 292]. Представники цього підходу пов'язують протікання і розвиток психічних процесів і властивостей, необхідних для успішного виконання діяльності з її змістом, структурою, мотивами, цілями та засобами. В особистісному підході [411, 527] розглядається зв'язок професійної придатності з особливостями мотивації, пізнавальної сфери, емоційно-вольових процесів, темпераменту і характеру. Найбільш перспективними на думку В.А. Бодрова [86] є комплексний підхід, який досить ґрунтовно розроблений при дослідженні проблеми професійного

відбору. Цитований автор підкреслює, що професійна придатність передбачає, по-перше, оцінку рівня відповідності індивіда вимогам професії; по-друге, його підготовку, як фахівця з даного виду діяльності; по-третє, його успішну адаптацію до умов праці, її засобів та змісту. У спеціальній літературі є спроби розробити методичні підходи, пов'язані з емпіричними дослідженнями професійної придатності. До них належать: емпірико-експериментальний, експертний та психографічний [340, 99, 147, 238, 244, 84, 38, 98, 430, 440]. Емпірико-експериментальний підхід передбачає масове психологічне обстеження індивідів, який дає можливість виявити їх професійно-важливі якості. Експертний підхід дає змогу отримати перелік властивостей, необхідних для тієї чи іншої спеціальності. При психографічному підході, на основі аналізу діяльності, розробляється психограма, яка відображає професійні вимоги до особистості працівника. Виходячи з вищенаведеної теорії, особистість, при аналізі професійної придатності, повинна, перш за все, розглядатися з оцінки стійких рис, які визначають успішність виконуваної діяльності, та з точки зору змінних якостей, які формуються під час професійного навчання і майбутньої праці та за умови зміни самого процесу діяльності. Існує також точка зору, згідно з якою, основними підходами до вирішення проблеми професійної придатності є: професіоцентричний і антропометричний, але вони ще не повністю розроблені у методологічному плані. Відсутні також емпіричні дослідження з цієї проблеми.

У психологічній науці [86, 87, 88, 49, 65] є розробки, присвячені також питанням психодіагностики професійної придатності, зокрема її методичним принципам, які виокремились при дослідженні професійного відбору. Так, В.А.Бодров [86] виділяє такі принципи: наукового обґрунтування; динамічності; активності; диференційованого прогнозування. Ці принципи дають змогу зробити систему визначення профпридатності найбільш економічно доцільною і оперативною, та дають можливість її корекції засобами психологічної і професійної підготовки та ергономіки.

Основними методичними положеннями до психологічних досліджень, які діагностують професійну придатність, на думку І.О.Баклицького [65, с.260], можна вважати: вивчення цілісної особистості та аналіз її динамічних сторін; порівняльне співставлення діяльності індивіда в оптимальних та екстремальних режимах; спеціальну психодіагностику окремих характеристик людини, особливо значимих для вибраної професії. Але принципи вивчення професійної придатності психологів ДСНС не розроблені. У доступній дисертанту літературі відсутні також дослідження з проблеми професійного відбору психологів ДСНС.

На сьогодні досить глибоко вивчаються аспекти професійної придатності, такі як: фізіологічний, психофізіологічний, медичний. Фізіологічний аспект проблеми аналізується з точки зору адаптаційних можливостей організму та його функціональних резервів [87, 386, 324, 190, 285, 364]. У психофізіологічному - розглядається вплив фізіологічних і психічних функцій на результативність діяльності [386, 334, 414]. Медичний аспект представлений у працях, де досліджується взаємозв'язок трудової діяльності з фізичним та психічним здоров'ям особистості [427, 491].

У проаналізованих нами джерелах увага приділяється також критеріям оцінки профпридатності фахівця та її прогнозуванню. Часто дослідники [86, 293] критерії придатності ототожнюють з критеріями професійного відбору, а останні визначають у зв'язку з конкретними особливостями тієї професії, стосовно якої відбувається відбір. Так, для оцінки прояву професійної придатності Б.Ф. Ломов [293], Г.М.Зараковський [181] та В.І.Медведев [324] називають такі критерії, як: характер завдання, яке вирішує суб'єкт діяльності; зміст технологічних операцій, що відобразилися у свідомості індивіда; комплекс об'єктивних характеристик, який можна зареєструвати у процесі діяльності; навички, які характеризують підготовленість суб'єкта до досягнення нормативних результатів праці. Ці ж автори [86, 293, 181, 324], основним критерієм, що визначає професійну придатність людини називають також: ступінь розвитку її індивідуально-психологічних властивостей для

здійснення виробничих функцій на заданому рівні ефективності; оцінку виконання конкретних завдань; психофізіологічну «ціну показників діяльності», тобто ступінь психічної напруги при виконанні роботи. Інколи під критеріями професійної придатності розуміють компоненти діяльності. Так, згідно з концепцією Г.М.Зараковського та В.І.Медведєва [181, 324], у психолого-фізіологічний зміст діяльності включається чотири компоненти, які регулюють процес праці: інтенціональний, що актуалізує мотиви і формує цілі; операційний, котрий являє собою перетворення інформації та енергії; активаційно-регуляторний, який за допомогою активності вольових зусиль управляє першими двома компонентами; базовий, що включає у себе функції, які забезпечують життєдіяльність організму і які пов'язані з характером роботи.

Заслуговує на увагу точка зору В.А. Бодрова [86, 88, 85], згідно з якою, важливими критеріями професійної придатності виступають: стан психічних і фізіологічних функцій, що визначає рівень працездатності особистості; її функціональна надійність, яка визначає стійкість, стабільність і пластичність властивостей, що дасть змогу пристосуватися до факторів діяльності; психічний образ діяльності, що виконує корегуючу функцію поведінки індивіда. Цитований автор, виділяючи у діяльності моторні, когнітивні та регулятивні ланки, одним з основних критеріїв професійної придатності називає рівень їх розвитку. Є також точка зору [230], згідно з якою, до критеріїв придатності належить функціональний блок (оцінка результатів), який включає результативність праці.

У психологічній літературі розробляється проблема видів професійної придатності. У цьому аспекті заслуговує на увагу класифікація Є.А. Клімова [214], який, на основі психологічних і медичних показників, виділяє: придатність індивіда до діяльності; непридатність; відповідність певній області роботи; покликання людини до конкретного виду праці.

У наукових джерелах [442] є спроби розробити методи психологічної оцінки професійної придатності, але ця проблема знаходиться скорше в стадії становлення та потребує експериментального підтвердження.

У ряді робіт вивчаються суб'єкт-об'єктні фактори, що формують професійну придатність [88, 386, 235, 136, 214, 23, 25, 210, 581, 152, 14, 21, 112, 179, 334 та ін.]. Як вказує В.А. Бодров [86] придатність до конкретної діяльності зумовлюється синтезом можливостей, здібностей і активності індивіда, а також вимогами діяльності, її змістом, засобами, умовами і організацією. У вищевказаних джерелах до суб'єкт-об'єктних чинників відносять: індивідуальні психофізіологічні властивості людини, генетично закладені та сформовані у процесі виховання, навчання і умов життя; професійно значимі для конкретних видів діяльності якості; необхідна структура особистості; рівень функціональної готовності; професійна підготовленість; стан здоров'я та фізіологічних функцій; фізичний розвиток; престиж професії; навички, отримані в процесі навчання; ступінь адекватності відображення особистості об'єкта праці; індивідуальний стиль трудової діяльності, який визначає індивідуально-своєрідний спосіб вирішення виробничих завдань, система самооцінок; стратегія поведінки; ступінь задоволеності конкретною роботою; емоційно-вольові якості; ставлення до праці і професії; оперативна готовність до екстрених дій.

Перш за все дослідники [235, 331, 86] відводять значну роль особистісним характеристикам людини, від яких залежить її професійна придатність. Так, на думку Б.Г. Ананьєва [49], успішність роботи залежить від: структури здібностей і обдарованості; сенсомоторики; мнемічних, логічних і емоційно-вольових компонентів, які розвиваються у різних видах діяльності. Дослідник ризиконебезпечних професій В.А. Бодров [86] у структуру професійної придатності фахівця включає: сукупність характеристик, що визначають придатність до конкретної роботи; сформовані професійні знання, вміння та навички; психологічні та психофізіологічні властивості, що забезпечують ефективність діяльності; підготовленість,

досвід, індивідуальні стратегії і способи вирішення трудових завдань. Цитований автор вказує також на наявність тісного зв'язку професійної придатності з вольовою саморегуляцією, індивідуальними особливостями людини, адаптації, мотивами досягнення успіху і уникнення невдач, активністю. У сучасних розробках [581, 212, 86, 136, 386, 191, 243, 214] вивчається вплив на професійну придатність загального типу вищої нервової діяльності – особливостей темпераменту, екстраверсії та інтроверсії, нейротизму емоційної реактивності. Досліджується також стан психофізіологічних функцій, вегетативної і соматичної нервової системи, представників різних спеціальностей, у тому числі пов'язаних з ризиком, які відображають ступінь втоми і психоемоційної напруги та впливають на професійну придатність. Розроблені методики їх діагностики та отримані значні експериментальні дані. При цьому, як вказує Є.А. Клімов [214], при оцінці профпридатності потрібно враховувати стан компонентів психологічної структури особистості та взаємну відповідність особистісних властивостей вимогам, які пред'являють обставини роботи. Так, активно досліджується зв'язок професійної придатності з професійними здібностями [86, 316], професійною мотивацією [351, 152, 14, 21, 112, 179], професійним самовизначенням [292, 211, 466], професійним розвитком та становленням індивіда [414, 334]. Психологами і професіологами [581, 211, 214, 235, 261] аналізується вплив на формування професійної придатності особистості, стресостійкості, як одного з основних факторів професійної успішності та надійності. Так доказано, що стресостійкість визначає емоційно-поведінкові реакції в екстремальних умовах та якість діяльності у ризиконебезпечних ситуаціях. Теоретичні розробки і експериментальні дані дали змогу запропонувати і апробувати методичні підходи і оцінкові шкали для визначення рівня стресостійкості, як показника професійної придатності особистості. Так, виявлено, що у осіб зі схильністю до нейротизму і високою емоційною лабільністю спостерігається несприятлива компенсація та тривожність. У таких фахівців будуть з'являтися функціональні зміни,

пов'язані зі швидкою втомою і в екстремальних умовах діяльності буде підвищуватися рівень активації і напруги ЦНС, що знизить ефективність їх діяльності.

У спеціальній літературі [414, 211, 171, 317, 470, 469] вивчається взаємозв'язок професійної придатності людини зі стійкими професійно-важливими психічними якостями, які виступають предумовами успішності навчання, забезпечують ефективність, надійність, безпеку діяльності та професійне самовизначення. Психологи розуміють індивідуально-психологічні особливості людини, що впливають на успішність її діяльності. На думку деяких авторів [561, 483, 372] найбільшу питому вагу серед цих якостей мають психічні властивості, психічні стани і актуалізовані психічні реакції. Вони, згідно з поглядами Л.М.Шафрана [581], формують характерологічні властивості людини, її психосоціальну активність і визначають професійну придатність.

За даними дослідників [136, 189, 199, 116, 260, 227, 240, 295, 297], чітку точку зору ми розділяємо, у структуру професійно-важливих якостей входять: психічні процеси; мотиваційно-потребнісна сфера; когнітивно-психомоторні функції; емоційно-вольові якості; показники фізіологічних функцій організму; соматичне здоров'я; індивідуально-типологічні властивості вищої нервової діяльності, згідно з вимогами, які пред'являє професія.

У спеціальній літературі є спроби вивчити професійні здібності, що детермінують професійну придатність, під якими дослідники [88, 386, 136, 235, 214] розуміють комплекс індивідуально-типологічних і психологічних особливостей індивіда, які є умовою виконання тієї або іншої продуктивної діяльності.

В ряді досліджень [581, 290] виявлено також, що індивідуально-психологічними якостями, які знижують професійну придатність особистості і які діагностуються при профвідборі є: емоційна нестійкість, патологічна пасивність, шизоїдні риси, низький рівень розумового розвитку. У той же час є ряд аспектів проблеми професійної придатності, які ще мало розроблені. Так

не досліджуються психологічна компенсація та мобілізаційні особливості особистості, хоча їх роль при оволодінні професією досить значна. Не враховується процес навчання, не вивчаються прогнози розвитку професійно-важливих якостей у майбутньому. Ці положення відносяться також до діяльності психолога ДСНС. І хоча ці питання мають важливе значення у розкритті проблеми, їм приділяється недостатня увага.

Існують розробки, в яких наведені класифікації етапів професійної придатності особистості. Єдиної точки зору серед психологів на дану проблему не існує. Так, В.А. Бодров [86, 88, 89] у своїх роботах визначає такі етапи становлення спеціаліста, що формують його придатність: професійна підготовка, адаптація, реальна трудова діяльність. Представлені у спеціальних джерелах і інші класифікації. Так, Клімов Е.А. [214] виділяє такі етапи: трудове виховання і навчання, що готує індивіда до вибору професії; професійна орієнтація, яка передбачає допомогу у виборі спеціальності; професійний відбір, при якому визначається ступінь придатності особистості до конкретного виду діяльності; професійна підготовка, що включає програми, методики, засоби навчання і передбачає критерії оцінки професійної підготовленості; професійна адаптація, яка характеризує пристосування суб'єктом діяльності до її конкретних умов; професійна діяльність, що включає організацію праці, її умови, зміст, якість, безпеку, задоволеність, професіональне самовдосконалення; професійна атестація, що являє собою періодичну оцінку професійної кваліфікації; професійна реабілітація, спрямована на поновлення функціонального стану організму.

У спеціальній літературі вивчаються рівні професійної придатності. Ряд робіт з цієї проблеми виконані при дослідженні становлення спеціаліста з екстремальних видів діяльності. Дослідники [86, 56] найчастіше виділяють три рівні: перший – відповідає вимогам нормативної роботи, її максимальній ефективності і надійності, включаючи екстремальні умови. Другий рівень – ефективне виконання типових штатних завдань діяльності в умовах, що виключають нештатні і екстремальні ситуації. Третій рівень – ефективне

виконання окремих завдань впродовж певного часу. При цьому автори [56, 86], чію точку зору ми розділяємо, виділяють три групи осіб за критерієм придатності: безумовно придатні, які за своїми здібностями і професійними якостями повністю відповідають вимогам конкретної діяльності; умовно придатні, особи у роботі яких будуть з'являтися незначні похибки; непридатні, які за своїми здібностями і індивідуально-психологічними властивостями повністю не відповідають вимогам професії. При цьому, характеристиками для визначення рівня придатності являються психологічні, освітні, професійні і медичні.

Професійна придатність, на думку В.А.Бодрова [86], до конкретної трудової діяльності перш за все відображає процес вибору майбутньої професії на основі діагностики можливостей особистості успішно її засвоїти, а також розвитку комплексу професійно важливих якостей, які формуються у процесі підготовки. Саме тому професійна придатність тісно пов'язана з професійним відбором персоналу на ту, або іншу спеціальність. На сьогодні проблемі професійного відбору відводиться важливе місце, як у теоретичних дослідженнях, та і в практиці повсякденної роботи. Перш за все розглядається питання професійно-психологічного відбору до конкретних видів діяльності. Розроблені системи та стандартизовані процедури професійного відбору [136, 178, 7, 16], його етапи [214], визначені принципи та методи [88, 386, 470, 319, 296], складаються психограми [463, 437, 65, 520, 129, 342, 500], аналізуються критерії [168, 450, 451, 319]. Особлива увага у спеціальній літературі відводиться етапам професійного відбору. Досить ґрунтовно ця проблема висвітлена в роботах В.А. Бодрова [86, 87, 88, 89, 85]. Дослідник виділяє два етапи професійного відбору. На першому – проводиться кваліфікований екзамен, який визначає загальну придатність особистості до відповідного виду роботи. На другому – претендент на ту чи іншу діяльність обстежується за допомогою апаратних і бланкових тестів, спрямованих на комплексне вивчення фізіологічних і психологічних показників. У спеціальних джерелах представлений досить широкий набір методів, збору емпіричних даних, їх

аналізу та психологічної інтерпретації. У комплекс методів професійного відбору психологи [86, 414, 65] включають: вивчення документації; спостереження; аналіз продуктів діяльності; методи біографічного і трудового експерименту та експіктації і оцінки; статистичний, структурно-системний і функціонально-структурний аналіз; опитування, у тому числі і формалізоване інтерв'ю та співбесіду з психологами, психіатрами і спеціалістами відділу роботи з персоналу. Є спроби використати у профвідборі і недостатньо обґрунтовані методики дерматогліфічної і іридоскопічної діагностики [411]. Кількість методик дуже велика і різнопланова. Так, значного розповсюдження набули психологічні тестові методики, хоча багато авторів [292, 411, 86, 581, 50] і вказує на їх недоліки, оскільки вони мають характер субективізму. До того ж ряд тестів має низьку прогностичність, а деякі не володіють необхідною валідністю. Тести, які використовують у практиці професійного відбору, визначають рівень знань і навичок, наявну підготовку особистості та ймовірний прогноз успіхів у навчанні до відповідного виду діяльності. Психологи [258, 319] зазначають, що важливе значення мають тести інтересів та здібностей. На сьогоднішній день: розроблені те експериментально втілені методики діагностики психофізіологічних якостей; визначені критерії оцінки актуалізованих функціональних станів; впроваджуються тести для визначення рівня адаптованості організму до конкретних видів діяльності [211 581, 189].

У плані професійного відбору для забезпечення відповідності людини певній професії використовується також метод професіографії. У психологічній літературі існують різні точки зору щодо використання цього методу. Так І.О. Баклицький [65] під професіографією розуміє технологію вивчення вимог, які пред'являє спеціальність до індивідуально-психологічних і психофізіологічних якостей особистості. Інші автори [35, 462, 476, 479, 480] у професіографічне дослідження включають перелік технічних, технологічних, санітарно-гігієнічних, психологічних, психофізіологічних вимог професії, організації умова праці. Існує точка зору [65], що під професіографічним аналізом діяльності розуміється процедура обліку збору даних про основні

операції, які здійснює працівник за разовий робочий період, а також час, який тратиться на кожну операцію. Незважаючи на різні погляди на дефініцію методу «професіографія», можна заключити, що ця технологія охоплює різні аспекти професійної діяльності особистості- соціальні, соціально-психологічні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, психофізіологічні. У психологічних джерелах аналізуються види професіограм та їх структура. Єдиної точки зору серед психологів на цю проблему не існує. Деякі автори [493] виділяють комплексні професіограми, окремі, універсальні та спеціальні. Останні враховують оптимізацію праці та її організацію, розміщення кадрів, професійне навчання, підвищення рівня безпеки діяльності, її нормування та оцінку.

А.В. Петровський у «Психологічному словнику» [253] виділяє інформаційні, корекційні, діагностичні та формуючі професіограми. Формуюча – використовується у навчальному процесі і детально характеризує технічні і технологічні сторони концепційної професійної діяльності. Інформаційна – охоплює профорієнтаційну роботу і дає характеристики професії. Корекційна – аналізує індивідуально-психологічні властивості людини, які є загрозливими для її поведінки і знижують безпеку діяльності. Діагностична – забезпечує професійну психодіагностику особливостей діяльності з боку технічних, правових, технологічних, психофізіологічних, психологічних, соціально-психологічних показників від яких залежить кінцевий результат роботи та комплексне вивчення її особливостей. Серед дослідників немає єдиної точки зору щодо структури самої професіограми. Аналіз, представлений у психологічній літературі [86, 163, 185, 186, 65, 187, 592, 581, 210] професіограм, дав нам змогу виділити основні компоненти професіографічної моделі, які складають професіограму та психограму, як її елементи. Професіограма включає: опис умов професійної діяльності спеціаліста; об'єктивні вимоги до його якостей; психологічне вивчення діяльності; загальну характеристику професій; основні виробничі операції та умови праці. У психограму входять: вимоги до психологічних функцій і

аналізаторних систем, задіяних у процесі діяльності; вид настанови; швидкість формування навичок; вимоги до пам'яті та мислення; надійність роботи; типові помилки у діяльності; емоційна здатність регулювати ситуації, що викликають психологічну напругу; професійну комунікативність. Так В.А. Бодров [86] вважає, що у психограму потрібно вносити психологічні якості, які мають вирішальне значення у цьому виді діяльності і визначають її успішний результат. Розробники професіограм [35] виділяють необхідні, бажані і несумісні з професією якості та комплекси психічних елементів. Л.М. Шафран [581] психограму називає «психологічним портретом професії», оскільки вона відіграє значну роль при проведенні професійного відбору та на етапі цілеспрямованого формування виробничих навичок і практичних умінь. У системі професійного навчання психограма повинна відображати в якій мірі працездатність особистості залежить від її індивідуально-психологічних властивостей і в якій мірі можливі їх компенсація і розвиток.

На сьогодні день розробляються професіограми фахівців різних видів екстремальної діяльності. Так, проведений професіограмічний аналіз діяльності працівників Міністерства внутрішніх справ. Розроблені професіограми слідчого, судді, адвоката, прокурора, інспектора карного розшуку, експерта-криміналіста [106, 245, 195, 256]. Вказані автори у професіограмах працівників правоохоронних органів відмічають необхідність таких компонентів, як: правова регламентованість; владний характер професійних повноважень; процесуальність; професійно-необхідні якості, зокрема, дисциплінованість, інтелект, нервово-психічна стійкість, сміливість, здатність брати на себе відповідальність, швидкість реакції в умовах дефіциту часу, високий рівень розвитку уваги, комунікативність. У проаналізованих роботах вказані також протипокази до правоохоронної діяльності, такі як: схильність до обману; безвідповідальність; емоційна нестійкість; владолюбство; низька розумова працездатність; тривожність; жорстокість; агресивність; довірливість. У професіограмі працівників державної служби охорони [256] увага розробника акцентується на психофізіологічних

показниках та психологічних процесах, зокрема, простій зорово-моторній реакції, складній зорово-моторній реакції, оперативній пам'яті, переключенні та розподілу уваги, інтелекті, емоційній стійкості та самоконтролі. У спеціальній літературі представлені також професіограми офіцерів підрозділу конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних[169], де професійно значимими властивостями, перш за все, виступають: здатність викликати у підсудного почуття покори та установити з ним контакт; уміння швидко приймати рішення при дефіциті інформації та висока стресостійкість. У розроблених професіограмах військовослужбовців Національної гвардії України з охорони атомних станцій [398] визначені основні структурні компоненти професійно-важливих якостей, такі як: когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний та комунікативний. У професіограмі офіцерів технічного профілю [263] дослідником робиться акцент на професійній мотивації, професійному мисленні, емоційно-вольовій сфері та комунікативних здібностях. У структурі професіограм офіцера-прикордонника [552] головна увага приділяється: професійній спрямованості; компетентності та її видам (спеціальній, екстремальній, аутокомпетенції); психофізіологічним властивостям (сенсорно-перцептивним та психомоторним); інтелектуальним функціям та емоційній стійкості. При створенні психорами офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України Ю.В. Ковальчук [222], аналізуючи «Я-концепцію», називає три компоненти їх професійної складової – когнітивний, емоційний і поведінковий, які впливають на діяльність. При цьому цитований автор виділяє позитивні психологічні особливості і негативні. До перших належать: успішність, моральне задоволення, самореалізація, адекватність рівня домагань та самооцінки, критичне ставлення до помилок, швидке відновлення, відсутність депресії. До других особливостей відноситься: отримання вигоди від роботи; самовпевненість; категоричність; демонстративність; зарозумілість; егоцентризм; схильність до ризику; відсутність зацікавленості та задоволеності від праці; невміння організувати свій час і роботу. Є також

спроби зробити професіографічний аналіз ряду військових спеціальностей, хоча він і має скорше фрагментарний характер. Так Д.І. Сохадзе [502] у професіограмі миротворців серед професійно-важливих якостей, в першу чергу називає емоційно-вольову стійкість, високу адаптивність та мотивацію досягнення успіху. Ковальчук О.П. [221] у професіограмі офіцерів Повітряних збройних сил України основне місце відводить професійній мотивації та факторам, що її регулюють, зокрема регулятивному, ціннісно-смысловому та діяльнісному. Черняк А.І. [577] вивчаючи професійну придатність військовослужбовця-контрактника, у професіограмі акцент робить на рівні інтелектуального розвитку, екстравертованості, соціабельності, емоційній стійкості, високому рівні самоконтролю, схильності до лідерства.

На сьогодні проведений також професіографічний аналіз різних спеціальностей ДСНС. Ця проблема розробляється у дослідженнях В.М. Корольчука [239], С.М. Миронця [333], Л.О. Гонтаренко [129] С.М. Мордюшенка [342], А.Г. Снісаренка [500]. Так у професіограмі рятувальника, дослідники [239, 333] основними якостями, що визначають фахову придатність, вважають: лабільність; низьку агресивність; стресостійкість; впевненість у собі; хороші увагу, пам'ять і мислення, волю; стійкість до монотонії; відсутність імпульсивності; самоконтроль; комунікабельність; психофізіологічні властивості, зокрема сила нервової системи. У професіограмі працівників чергово-диспетчерської служби [129], в першу чергу, виділяється максимально значущі мнемічні, моторні, атенційні, імаженативні, вольові, емоційні, мовні та комунікативні властивості. У структуру професіограми кінологів-рятувальників [342] входять, в першу чергу, мотиваційний, моторний, вольовий, когнітивний, емоційний та типологічний компоненти. У професіограмі начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту [500] включені такі показники дефіцит часу при прийнятті рішення, нервово-психічна напруга, загроза для життя та здоров'я; великі фізичні та психічні навантаження; перешкоди; робота в обмеженому та небезпечному просторі з високим темпом. Для цього, на

думку цитованого автора, необхідна багаторівнева структура професійних якостей – управлінських, інтелектуальних, емоційно-вольових, мнемічних.

Для психологічного аналізу професії практичного психолога деякі автори [185, 186, 34] використовували також методи професіографії, персонографії та акмеографії. Професіографія, як сукупність моделюючих методів дослідження компонентів професійної системи, дає змогу вивчити особистість психолога, професійну діяльність, умови праці, фактори її ефективності і дає можливість побудувати професіограму. За допомогою персонографії формується персонограма, яка описує всі індивідуальні характеристики і параметри особистості. Акмеографія виявляє фактори розвитку професіонала-психолога, головні детермінанти, які допомагають досягти професійної майстерності. У спеціальній літературі є спроби проаналізувати принципи професіографії при вивченні професії психолога. На думку І.О. Баклицького [65] такими принципами виступають: специфічність діяльності; поетапність її аналізу; цілеспрямованість опису; селективність об'єкта вивчення; багаторівневність суб'єкт-об'єктних зв'язків, динамічність вивчення; системність – дослідження компонентів діяльності на всіх її рівнях; ідентичність методичних прийомів і програм вивчення; використання якісно-кількісних методів. Згідно з психологічною класифікацією професій, розробленій в психологічній науці [86, 65, 212], при професіологічному аналізі діяльності психолога-практика потрібно враховувати: конкретні компоненти діяльності; характеристики суб'єкта праці; зміст трудових завдань та їх мету; характер робочого навантаження; умови роботи, її організацію.

Згідно з чотирьохярусною класифікацією професій Є.А.Клімова [212], виділених на основі багатофакторного принципу, професія практичного психолога належить до першого ярусу підсистеми «людина-людина». Другий ярус виділяє професію за ознакою «мета діяльності», в якому професія практичного психолога належить до підсистеми «гностичні професії». Третій ярус структурує професії залежно від знарядь праці, де професія практичного психолога знаходиться у відділі функціональних засобів діяльності.

Четвертий ярус, критерієм якого є «умови праці», діяльність психолога характеризується як така, що протікає в умовах підвищеної моральної відповідальності.

На сьогодні робляться спроби створити професіограму діяльності практичного психолога у різних галузях практики, зокрема юриспруденції [460, 163, 161, 165, 162, 582], освіти [317, 117, 568, 572, 303, 392, 395, 396, 433, 453, 322], спорті [575, 287], ДСНС [185, 186]. Але дані дослідження носять фрагментарний характер. Так у професіограмі особистості практичного психолога Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель [572] включають наступні складові: мотиваційно-цільову, когнітивну, операційно-технологічну, комунікативно-рольову та регуляційну. У мотиваційно-цільовій складовій виокремлюються такі важливі якості, як: вміння сприйняти іншу людину; здатність до рефлексії, орієнтація на досягнення розуміння. У когнітивну – включено: гнучкість, спостережливість, професійний інтелект. Операційно-технологічна стосується набутих знань, умінь та навичок. Комунікативно-рольова поєднує соціально-когнітивні та комунікативні компоненти. Регуляційна складова визначає здатність особистості до саморегуляції власних емоцій та її емоційну стабільність.

У професіограму діяльності психолога в юриспруденції дослідники [460, 163, 161, 165, 162] включають, перш за все, вимоги до його професійної компетентності, у структуру якої входять ергономічна, когнітивна і мотиваційна складова, та ряд важливих якостей, зокрема, врівноваженість, енергійність, вміння швидко оцінювати ситуацію. Заслуговує на увагу психограма діяльності психолога пожежно-рятувальної служби, розроблена С.П. Івановою [185, 186]. Автор указує на амбівалентність ролі психолога, як спеціаліста і як посадової особи, та виділяє професійно важливі якості, які необхідні для кожної ролі. Такими властивостями є емпатія, рефлексивність, комунікабельність, незалежність. У той же час психолог повинен уміти підпорядковуватись, дотримуватись норм поведінки, мати хороші організаторські здібності, бути авторитарним та домінантним. Як показав

аналіз наукових розробок, і досі відсутні професіограми, які б були універсальними і повністю охоплювали діяльність та особистість, тому із складанням професіограм виникло ряд труднощів. Перш за все, на працездатність та стан здоров'я психологів впливає ряд факторів, у тому числі, ергономічних, психофізіологічних, соціально-психологічних і психологічних, які обов'язково необхідно враховувати при професіографічному дослідженні. Оцінка цих факторів в основному проводиться за допомогою методів спостереження, експертних оцінок, опитування та анкетування. Але описані у психологічній літературі методики не завжди дають змогу надійно діагностувати ці фактори. Не використовується при цьому формуючий психологічний експеримент та методи багатофакторної статистики. До того ж проблематично діагностувати важкість і напруженість праці психологів ДСНС, яка коливається у межах оптимально-сприятлива, несприятлива, дуже несприятлива, або ж екстремальна. При цьому повинна враховуватись індивідуальна реактивність організму, оскільки одні і ті ж фактори діяльності різними людьми оцінюються по-різному.

У той же час у доступній автору літературі не досліджувались психологічні проблеми професійної придатності психологів ДСНС. Так, недостатньо вивчались індивідуальні якості психолога, які негативно впливають на ефективність діяльності в екстремальних умовах. Зокрема, не розкрито особливості характеру та його зрушення, так звані психопатії та акцентуації у психологів аварійно-рятувальних служб. Мало вивчена проблема формування професіонала-психолога та його професійна підготовленість, знання, уміння, навички, досвід роботи, здатність до ефективної взаємодії, емоційного співпереживання і емпатійності та їх зв'язок з професійною придатністю. На сьогодні гостро стоїть питання створення системи професійного відбору психологів структури ДСНС, визначення його завдань, етапів, критеріїв оцінки придатності і факторів, що її детермінують, розробки методичного забезпечення. Проведений нами аналіз спеціальної літератури і

практичного досвіду показав, що цій проблемі приділяється невинноврвдано мало уваги.

Не використовуються експертні системи профвідбору при оцінці стану професійного здоров'я психологів, зокрема абітурієнтів спеціалізованих вищих навчальних закладів. Оскільки практичні психологи, як і всі працівники ризиконебезпечних професій, піддаються впливу складного комплексу несприятливих природних, виробничих, фізичних, хімічних, біологічних і психосоціальних чинників, тому науково-практичні розробки з проблем професійної підготовки цих спеціалістів повинні трансформуватися у науково-обгрунтовану систему відбору кандидатів та оцінку їх індивідуально-психологічних властивостей, емоційних станів, психічного здоров'я та протипоказань до професії.

На даний час у психологічній літературі відсутні фундаментальні праці, які б дали комплексний аналіз проблеми професійного відбору абітурієнтів до навчання на факультетах психології відомчих ВНЗ і могли б виступити як методологічні підходи до його проведення. Відомі автору дослідження виконані на базі різних інших професій, часто не пов'язаних з системою ДСНС, що створює труднощі для використання їх теоретико-методологічних положень.

1.2.3. Сучасний стан психопрофілактичної та психокорекційної роботи в структурі професійної підготовки психологів оперативно-рятувальної служби.

У нинішніх соціально-політичних та економічних умовах розвитку суспільства почастишали випадки техногенних катастроф та збільшилась кількість локальних військових конфліктів, що призводить до значних людських втрат та погіршення фізичного і психічного стану людей, що побували в екстремальних ситуаціях.

У зв'язку з цим проблема збереження здоров'я особистості, її життя і працездатності є на сьогодні особливо актуальною. Для її розв'язання

необхідно створити систему своєчасної психологічної допомоги людям, що постраждали або працюють в екстремальних умовах. Таку допомогу можуть і повинні надавати спеціально підготовлені психологи, які мають високий рівень фахових знань і достатні практичні навички для роботи в стресогенних умовах, оскільки психологічний супровід є ефективним засобом розв'язання психологічних проблем особистості. Для підготовки таких кадрів були створені спеціальні факультети у відомчих навчальних закладах та прийняті програми розвитку психологічної служби в системі ДСНС МВС та Міністерства оборони України, хоча їх потенціал на сьогодні реалізується недостатньою мірою [355, 356, 232].

Особливої актуальності набирає проблема психокорекційної підготовки практичних психологів, що сформує їх емоційну толерантність до стресових ситуацій та дасть змогу ефективно використовувати психокорекційні засоби в майбутній діяльності.

Сьогодні психокорекційна допомога усе більше поширюється в багатьох галузях життєдіяльності особистості. Так, в ряді досліджень [560, 275, 279, 280, 281, 271] доказано, що в сучасних умовах психокорекційні технології є найбільш важливою складовою професійного становлення майбутнього спеціаліста. Тренінгова психокорекція знайшла застосування у професійній підготовці кадрів, їх відбору, консультації та навчанні [367, 191, 439, 14, 21, 236]. Так гуманістичні психокорекційні засоби використовуються при підготовці рятувальників [79, 91], в системі середньої, вищої та післявузівської освіти [348, 346, 327, 347], у сфері бізнесу зокрема підбору і якісного навчання консультантів та менеджерів [458, 203, 312].

Психокорекційні методи впливу використовуються при роботі зі спеціалістами, задіяними в екстремальних ситуаціях, діяльність яких пов'язана з ризиком, напруженістю, значними фізичними навантаженнями. Існує досвід використання психокорекційних при забезпеченні оперативно-службової діяльності силових структур, Служби безпеки України. [275, 273, 279, 347, 271, 160].

Аналізуються методи психокорекційних технологій при підготовці парцівників ОВС [585]. При цьому значна увага приділяється психологічному моделюванню умов і труднощів оперативно-службової діяльності та видам тренінгу в корекційному процесі. Досліджується також роль психокорекційних методів впливу у професійному становленні спеціалістів пожежно-рятувальної служби [160, 273, 279, 262, 259, 327, 347, 345]. Так, у Державній службі України з питань надзвичайних ситуацій та у спеціалізованих навчальних закладах цього відомства використовуються тренінгові психокорекційні технології з розвитку навичок комунікації, саморегуляції та професійних умінь [185, 186].

На сьогодні проблемі психокорекції приділяється значна увага в психологічній літературі. Розробляються методологічні та прикладні засади психокорекційних технологій [276, 279, 271, 274, 382, 567, 265, 97, 407, 407, 406, 399, 537, 555, 554, 9, 13, 315, 312, 282]. У різних психологічних напрямках теоретично обґрунтовано та практично втілено моделі та методи психологічного тренінгу [275, 514, 77, 76, 454, 59, 58, 556, 557, 404, 357, 326, 343, 405, 429, 489, 516, 585, 600, 8] . У сучасній вітчизняній психології ці питання досліджувались В.О. Лефтеровим [273, 279, 271, 275, 272, 276, 274], В.І. Барко [74, 73], О.Ф.Бондаренком [92], В.О.Тімченком [529, 530, 534, 535.] С.І.Яковенком [597.], Т.С.Яценко [600, 599, 601], О.Г.Морозом [347, 345], В.П.Казміренком [198],

На сьогодні на теренах України сформована національна школа психокорекції. Є велика кількість психологів, які практикують у сфері психокорекційного тренінгу. В той же час недостатньо проаналізовані концептуальні і методичні основи застосування психокорекції в екстремальних видах діяльності, зокрема при фаховій підготовці психологів ДСНС. Помітний брак експериментальних досліджень, які би повністю розкрили цю проблему. Не відкриті відомчі спеціалізовані психокорекційні центри, в яких би безпосередньо використовувались психокорекційні засоби

відносно працюючого персоналу і його підготовки. Не розроблені питання стандартизації та сертифікації психокорекційних програм.

При аналізі категорії «психокорекції», на наш погляд, увага повинна акцентуватися на її дефініції, методологічних підходах, принципах, видах, методах та визначенні їх ефективності, психокорекційних ефектах.

В психологічних джерелах відсутня єдина трактовка феномену «психокорекція». Так в сучасному психологічному словнику під редакцією Б.Г.Мещерякова та В.П.Зінченка [501, с. 302] психокорекція визначається як виправлення порушеного гармонійного розвитку, його оптимізація засобом формування психологічних новоутворень. Є точка зору, згідно з якою, під психокорекцією розуміється система заходів, спрямованих на виправлення недоліків поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [382]. Дослідник екстремальних ситуацій О.В.Лефтеров [279, 271] розглядає психокорекцію як форму індивідуального та групового навчання і розвитку, в основі якого лежать спеціальні тренінги. Таким чином, проаналізувавши існуючі дефініції психокорекційного процесу, доходимо висновку, що психологічна корекція – це комплекс заходів, спрямованих на удосконалення і оптимізацію систем психічного регулювання функцій організму, його психічних резервів і поведінки особистості з урахуванням завдань її майбутньої діяльності.

Одним з понять методологічного апарату психокорекційних тренінгів є їх принципи, які базуються на основних положеннях психолого-філософських підходів – психодинамічному, поведінковому, гуманістичному та еkleктивному (або інтегративному). Єдиної точки зору на принципи психокорекційного процесу не існує. Так, А.А Осипова [382], виділяє шість принципів психокорекційної роботи, до яких відносить: діяльнісний, єдності діагностики і корекції; нормативності розвитку; згори-вниз; знизу-вгору; системності розвитку психічної діяльності. Інші дослідники [159, 174, 313, 366, 438, 448, 467, 488] одностайні в тому, що в основу принципів проведення психокорекційних тренінгів, перш за все, повинні бути покладені принципи

роботи груп, використання яких призводить до формування групи та її розвитку, а також корекції поведінки окремих осіб. Такими принципами являються: активності, дослідницької позиції, об'єктивації поведінки, доступності, партнерського спілкування, «тут і зараз», щирості, самодіагностики, добровільності, постійності, занурення, конфіденційності, принцип «Я». В.О. Лефтеров [279] виділяє також методологічні та організаційні принципи, до яких належать: принцип індивідуального, групового розвитку та взаємодії.

В літературних джерелах розробляється також проблема цілей психокорекційного процесу. Єдиної класифікації їх не існує. Різні автори пропонують свої комплекси цілей. Так, одні дослідники [554, 209] називають цілями тренінгу вдосконалення особистості в якійсь галузі діяльності або ж ефективного виконання роботи. Є також точка зору [90], згідно з якою, виділяється три групи цілей: психотерапія, навчання і збагачення індивіда досвідом. В інших розробках [159, 110, 108] цілі тренінгу визначаються як дресура, здійснення особистих реконструкцій, поглиблення розуміння соціальних ситуацій. Так І.В. Вачков - спеціаліст психотренінгів [107, 110, 108, 109], називає цілями психокорекційного процесу тренування, активне навчання, створення умов для саморозкриття індивіда і вирішення власних психологічних проблем. В.О. Лефтеров [279], як розробник проблем тренінгу та його використання в екстремальних ситуаціях, до цілей відносить: набуття особистісно-психологічного балансу; розвиток комунікативних здібностей; оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками; удосконалення інтелекту; формування емоційно-вольових якостей; усвідомлення і вирішення особистісних і професійних проблем. Виходячи з аналізу проблеми цілей, представлених в літературних джерелах, бачимо, що основна ціль психокорекційного процесу - це активізація резервних здібностей і потенційних властивостей людини.

У психокорекційному процесі активно використовуються всі базові методи психологічної науки, оскільки вони виступають саме тим знаряддям,

завдяки якому можливе ефективне втручання в будь-які психологічні феномени та деструкти. Але одним з основних методів психокорекції, є тренінги, які виникли в основних напрямках психологічної науки: психоаналізі, гештальтпсихології, гуманістичній психології, біхевіоризмі. На сьогодні розроблені підходи до корекційно-тренінгових технологій, такі як: психодинамічний, психодраматичний та інтегративний. Дано їх теоретико-методологічне обґрунтування. В різних психологічних напрямках і підходах, увага акцентується на діагностичних, впливових, моделювальних та поведінкових аспектах. Так в межах психодинамічного підходу та його напрямках - трансактному аналізу [77, 76], тілесно орієнтованій психотерапії [555, 585, 312], психосинтезі [59, 58], психоаналізі [556, 557] - акцент робиться на несвідомих психічних потягах, як основному чиннику розвитку та можливостях його корекції.

В концепції психоаналізу в основу корекційного тренінгу покладені феномени групової взаємодії [557, 556, 110, 109, 101, 8], при якій відбувається групова інтеракція і через заохочення членів групи формується комунікація та розвиваються їх специфічні способи поведінки.

В тілесно-орієнтованому напрямі [555, 585, 312] при розробці проблем психокорекції акцентується увага на взаємовпливі тілесного і психологічного компонентів особистості. При цьому під впливом тренінгу відбувається розсмоктування психологічного і фізичного, тобто зняття психічних комплексів.

Основним методом корекції у трансактному аналізі [77, 76] є сценарій, який допомагає особистості раціонально проаналізувати поведінку, усвідомити і відкоригувати непродуктивні її компоненти. Шляхом програвання рольової гри формуються нові способи поведінки і реакції індивіда, необхідні для його успішної взаємодії з іншими людьми.

В школі біхевіоризму [177, 326] розроблені тренінги умінь, спрямовані на поведінкові моделі навчання, при яких в процесі психокорекції особистість

відчується від неефективної поведінки і виробляє адекватні реакції на соціальне середовище.

В гуманістичній психології [90, 310, 406, 458, 312] в основу психотренінгу покладений постулат самоцінності людської особистості.

В теорії поля К. Левіна [265] основою психокорекційного тренінгу являються потреби, що створюють певну напругу, яка прагне до розрядки в так званому психологічному полі. Розрядка найбільш ефективно проходить у тренінгових групах, де учасники змінюють погляди та настанови, формують комунікативні навички та вміння, набувають досвіду, усвідомлюють свої потреби, корегують самооцінку.

У гештальттерапії [425, 404, 357, 405] в техніці психотренінгу поведінка особистості корегується через побудову нового цілісного образу, що складається з окремих гештальтів. Представники цього напрямку виділяють три стадії тренінгу: діагностико-констатуючу, спрямовану на виявлення проблеми та неадекватних моделей поведінки; моделюючо-еталонну, на якій будується модель ідеальної поведінки; завершальну, на якій формуються і закріплюються навички бажаної поведінки як індивідуальної, так і групової.

Психодраматичний підхід [343, 327, 344, 486] більш глибокий і включає в себе: соціометрію, психодраму, які в результаті ігрового моделювання важливих життєвих ситуацій викликають глибокі емоційні переживання та кардинальні зміни особистості. Механізмом таких змін являється катарсис, через який переосмислюються і вирішуються проблеми членів групи, пов'язані з несприятливими ситуаціями або ж подіями. При цьому знижується ригідність соціально-рольової поведінки індивіда, яка стає більш пластичною.

В сучасних умовах широко використовується також інтергративний підхід [250, 429, 467, 487, 9, 13, 249, 448, 495, 497], представники якого застосовують з метою психокорекції різноманітні методи та прийоми, в яких обов'язково мають бути присутні ігрові компоненти. При цьому орієнтуються на ресурсний потенціал особистості з метою її інтеграції.

В ряді досліджень [8, 344, 273, 282] вивчались функції психокорекційного впливу, хоча їх єдиної класифікації не існує. Аналіз численних досліджень дав нам змогу виділити такі функції психотренінгу: діагностична, яка включає виявлення індивідуально-психологічних властивостей особистості; розвивальна, що полягає у всебічному розвитку індивіда; навчальна, яка допомагає набути знання, вміння та навички; евристична, що формує здатність людини будувати нові елементи поведінки на основі усвідомлення своєї сутності; психокорекційна, яка являє собою виправлення недоліків психічного розвитку; саморегулятивна, що сприяє формуванню навичок самоконтролю та саморефлексії; праксеологічна, що характеризує вплив корекційного тренінгу на підвищення ефективності практичної діяльності; терапевтична, що допомагає людині лікувати психологічні деструкти; реадaptaційна, яка спрямована на адаптацію психіки особистості до умов навколишнього середовища, або на формування необхідних шаблонів поведінки; функція ресоціалізації, спрямована на відновлення порушених соціальних контактів індивіда.

В спеціальній літературі розробляється проблема критеріїв та видів психокорекційних заходів та вимоги, які ставляться перед спеціалістом, що здійснює психокорекційні заходи [133, 282, 234, 537, 554].

Єдиної класифікації видів психокорекції не існує, як і єдиної системи її критеріїв. Так, О.В. Лефтеров [273] за критерієм адекватності самосвідомості виділяє інтрапсихічну і поведінкову психокорекцію. Інтрапсихічна психокорекція здійснюється в групах зустрічей, якими являються групи трансактного аналізу, психоаналітичні, арт-терапевтичні, психосинтезу та гештальт-групи. До поведінкової корекції, на думку авторів [343, 429, 585, 344, 133], відносяться також групи тілесно-орієнтованої, танцювальної терапії, психодраматичної, тренінгу умінь та НЛП-групи.

Вдала класифікація видів психокорекції, на наш погляд, наведена в роботах А.А.Осипової [382], яка зроблена на основі аналізу відомих у психологічній науці розробок. Вказаний автор виділяє такі критерії

психокорекційних заходів: їх спрямованість; зміст і форма роботи; наявність програм; характер управління коригуючими впливами; тривалість психокорекційного процесу; масштаб вирішуваних завдань.

За критерієм «спрямованість» дослідниця розрізняє казуальну, спрямовану на джерела і причини відхилень, корекцію, та симптоматичну, скеровану на зняття гострих симптомів. За критерієм «зміст і форма роботи» виділяється корекція спрямована на пізнавальну, афективно-вольову сфери, особистості в цілому та її поведінкові аспекти, міжособистісні, внутрішньо-групові та сімейні відносини. При цьому розрізняють: індивідуальну, групову та змішану форми корекції. За критерієм «наявність програм» виділяється корекція програмована та імпрізована. За критерієм «характер управління коригуючими впливами» виділяється директивна і недирективна психокорекція. За критерієм «тривалість психокорекційного процесу» розрізняють надтривалі, тривалі, короткі і надкороткі форми корекції. За критерієм «масштаб вирішуваних завдань» розрізняють загальну, часткову та спеціальну психокорекцію [382, с.8-10].

Проведений нами аналіз сучасних форм психокорекційної роботи дає можливість стверджувати, що на сьогодні в науково-практичних розробках достатньо обґрунтовані і широко використовуються індивідуальні та групові форми психокорекції. Серед останніх особливої уваги заслуговує психотренінг, як одна з найбільш ефективних і перспективних технологій корекції індивідуальних властивостей і психічних станів особистості.

У спеціальній літературі тренінг найчастіше визначається як: підготовка [81], тренування [412], розвиток здібностей до навчання та оволодіння різними видами діяльності [159, 327], метод групової психотерапії [101, 109], спосіб перепрограмування моделей управління поведінкою [516], активність, спрямовану на набуття професійних знань і умінь [347, 73, 529, 78]. Під тренінгом розуміють також сукупність психотерапевтичних і навчальних методів [448], ігрове моделювання психогенних ситуацій з метою розвитку

психологічної компетенції [366], дію, яка змінює стару поведінку особистості [174]; засвоєння нових способів спілкування [312, 313].

В літературних джерелах також відсутня єдина класифікація психокорекційних тренінгів. Критеріями для класифікації тренінгу можуть виступати: його цілі, рівень впливу на особистість, організаційні аспекти, спеціалізація та універсалізація [600], роль тренера [110, 554, 537]. Так, за критерієм «спрямованість» дослідники [159, 310, 312] виділяють соціально-психологічний, інтелектуальний та тренінги інтра-особистісної спрямованості. До останніх відносяться, зокрема, групи особистісного зростання, тренінги сенситивності, інтелектуальні тренінги, спрямовані на розвиток інтелектуальних здібностей та прогностичності мислення, перцептивні тренінги, тренінги впевненості в собі та формування відвертості в міжособистісних відносинах [279]. Згідно з вищевказаними критеріями виділяються любительський, інституціалізований і психокорекційний тренінги. За ступенями «здійснення провідної ролі тренера» виділяються групи центровані на тренерові, або ж на учасниках. За критерієм «раціонального стимулювання» формуються групи трансактного аналізу, тренінгу умінь та центрованої взаємодії. За критерієм «емоційного стимулювання» розрізняються групи зустрічей, тілесно-орієнтованої, танцювальної, атр-терапії та психодрами. Дослідники аналізують також ділові тренінги; тренінги прийняття рішень для підготовки фахівців у сфері управління, антистресові тренінги, спрямовані на формування умінь, корекцію негативних емоційних станів та подолання посттравматичних стресових розладів; тренінг щеплення стресу, суть якого полягає у моделюванні стресогенних ситуацій [273].

Існує точка зору, згідно з якою виділяються базові тренінги з розвитку професійно-значущих якостей спеціаліста. Фахівці [310, 406, 110, 108, 109, 600] до базових тренінгів відносять: групову дискусію; ситуативно-рольові ігри; психогімнастику; методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції; дихальну гімнастику та тілесно-орієнтовану психотерапію; медитативну

техніку; способи роботи з минулими, випадковими та з подіями, що конструюються; організаційно-ділові ігри спрямовані на використання інтенсивних форм інтелектуальної діяльності.

Значна увага в спеціальній літературі приділяється соціально-психологічним тренінгам, метою яких є: оволодіння психологічними знаннями; формування комунікативних навичок і рефлексії; корекція комунікативних настанов та міжособистісних відносин; розвиток здібностей пізнання та самопізнання; підвищення соціальної та індивідуальної активності особистості. Автор [315] соціально-психологічним тренінгом називає активні методи групової роботи та практичної психології; галузь діяльності, орієнтована на розвиток групової компетентності; активне соціально-психологічне навчання. Базовими засобами таких тренінгів являються групова дискусія та рольова гра.

Проведений ряд досліджень [567, 110, 108, 399, 516] в яких розглядається проблеми ментальних тренінгів, аутотренінгів, психічної саморегуляції, використання гіпнозу, методи емоційно-вольової підготовки та їх роль в психокорекційній практиці.

У спеціальних джерелах розробляється також питання стадій проведення психокорекційних тренінгів. Є різні точки зору на їх кількість [345, 399]. Так, спеціаліст з проблем тренінгових технологій О.В. Лефтеров в своєму дисертаційному дослідженні [273] виділяє три стадії психокорекційного процесу: підведення, вкладання нового, закріплення. [279, 275]

В різних школах і різних напрямках психологічної науки [109, 110, 108, 557, 567] розроблялись складові психокорекційних тренінгів. Структура тренінгів для екстремальних видів діяльності найбільш повно розкрита в роботах О.В. Лефтерова [273] та [279].

Універсальними складовими структури тренінгу є зміст, предмет, цілі, методи та «психотехнічний міф», як елемент методології психотехніки. Зміст тренінгу визначається певними компонентами психічних явищ, які підлягають

розвитку або психокорекції. У діяльності психолога ДСНС такими компонентами виступають: психоемоційна сфера особистості; її знання зі спеціальних психологічних дисциплін; комінукативні вміння і навички; рефлексія та соціальна перцепція; деструкти поведінки.

Є роботи в яких проаналізовані тренінгові впливи та їх механізми, хоча фундаментальних досліджень з цієї проблеми у відомій автору літературі зустрічається мало. В основному дослідники [273, 110, 279, 601, 352] виділяють два види тренінгових впливів: індивідуально-специфічний і функціонально-рольовий. Індивідуально-специфічний реалізується завдяки трансляції іншим людям своїх характеристик і активності суб'єкта впливу. Функціонально-рольовий відбувається завдяки трансляції рольової поведінки та способів дії. Механізмами тренінгових впливів на думку В.О.Лефтерова [273] є: переконання, навіювання, зараження і наслідування. При цьому змінюються умовно-рефлекторні зв'язки, що лежать в основі динамічного стереотипу і обумовлюють прояви психіки і поведінки особистості в процесі її життєдіяльності. Під час корекційного процесу ці умовно-рефлекторні зв'язки піддаються ревізії, розриваються або ж трансформуються, утворюючи нові стереотипи. Погоджуючись у цілому з точкою зору В.О. Лефтерова щодо механізмів психокорекційного процесу, вважаємо, що тренінгові впливи слід завжди пов'язувати із поняттями трансляція, трансформація та маніпуляція, які переносять у свідомість та підсвідомість людини нові конструкти. Психологи [273, 110] розрізняють маніпуляції прогресивні та регресивні. Прогресивні - спрямовані на навчання та розвиток, набуття особистістю різноманітних компетенцій та досвіду. В сучасній літературі вони називаються прогресивними транспсихічними маніпуляціями [273]. Ці маніпуляції виявляють такі тенденції розвитку, як: поступове ускладнення форм поведінки та мислення; формування здатності до навчання; ускладнення форм віддзеркалення психічного. В результаті психокорекційного тренінгу утворюються групові феномени. До них належить групова динаміка, елементами якої являються за К.Левіним [265] цілі, норми, структура,

згуртованість та фази розвитку групи, внаслідок чого проявляється групова синергія, як результат психотерапевтичного та розвиваючого ефекту.

Психотренінг – один із найбільш поширених методів психокорекції, тому в сучасній психологічній літературі значна увага приділяється аналізу методів психокорекційного тренінгу. Є ряд досліджень, де автори методами тренінгу називають прийоми і техніки набуття навчального досвіду [64], процедури засвоєння знань та умінь [64, 282], розвивальні технології [345]. Є точка зору, згідно з якою виділяють шість основних методів психокорекції: лекція, рольова гра, метод Кейсі, метод «папки для вхідних документів», мозковий штурм і дискусія [282]. За Б.Ф.Ломовим [292, с.407] у науково-практичній інструментарій входять методи психологічної діагностики, прогнозу, проектування, моделювання та впливу. Найбільш повно до систематизації методів тренінгу підійшов О.В. Лефтеров [273], який під методом розуміє сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, спрямованих на реалізацію цілей і завдань певної тренінгової програми. Цитований автор виділяє основні групи тренінгових методів таким чином: ігрові, дискусійні, презентаційні, методи зворотнього зв'язку та психодіагностики, психотехнічні, експериментальні. У спеціальній літературі деякі з цих методів описані досить повно. Так, глибоко проаналізована модель професійно-психологічного тренінгу для працівників МВС [276, 73, 345, 535, 78].

У психологічних джерелах охарактеризовані також чинники, які визначають використання певного тренінгового методу в психокорекційному процесі. До таких факторів психологи [282] в першу чергу відносять: теоретико-методологічну основу тренінгу; його спрямованість; види; цілі; завдання; тривалість і час проведення; доцільність; якісний і кількісний склад групи; завдання і тривалість програми; рівень підготовки учасників; їх попередній досвід; ступінь міжособистісної взаємодії та активність; допоміжні засоби.

Для проведення психокорекційних тренінгів існує широкий вибір прийомів, методик і технік. Одним з таких основних прийомів виступають ігрові методи. Гра як метод психокорекційного тренінгу розглядається в усіх психологічних підходах, вивчаються форми ігрової діяльності, її функції, впливи на особистість [366, 467, 77, 76].

На сьогодні проаналізовані види ігрових методів, серед яких дослідники [273, 194] виділяють: атестаційні, дидактичні, імітаційні, інноваційні, дослідницькі, операційні, організаційно-діяльнісні, проблемно-орієнтовані, профорієнтаційні, рольові, розминочні, ситуативно-рольові, творчі, управлінські, навчальні. Найбільш повно в спеціальних джерелах проаналізована рольова гра [78, 90, 366, 343, 467, 77], встановлені її ознаки, переваги та недоліки, показана роль у динамічних групових процесах, таких як: структуризація, груповий тиск і конформізм, лідерство і керівництво, конфлікти. Вивчається також роль ігрової діяльності у формуванні моделі поведінки особистості та її життєвих стратегій. Перевага рольових ігор, на думку дослідників [194], полягає в отриманні особистістю задоволення при засвоєнні нових знань, умінь і навичок, нейтралізації негативних переживань, у можливостях перебудови психічних властивостей, самооцінці і саморозумінні своєї поведінки. Основним засобом роботи цих тренінгів є недирективна ігротерапія та клієнтоцентрована терапія, при яких людина повністю відповідає за вибір своєї поведінки. В результаті тренінгу індивід стає самодостатнім і позбавляється неконструктивних дій та невротичних проявів, розвивається та формує нові моделі відносин і поведінкових актів.

В спеціальній літературі значна увага приділяється також діловим іграм, як методу психокорекційних тренінгів [194]. Аналізується мета ділових ігор, етапи їх проведення, мотивація, діловий і емоційний статус учасників гри. Метою проведення ділових ігор вважається набування нових знань та професійний розвиток фахівця в результаті засвоєння компетентних професійних дій та норм соціальних відносин малої групи. Дослідники в організацію проведення ділових ігор включають різну кількість етапів,

найчастіше три [194], якими являються: етап підготовки; етап проведення гри; етап аналізу та узагальнення. На першому етапі розробляються компоненти гри: вступ до гри, при якому ставляться проблеми, цілі, визначаються умови, регламент, правила, даються інструктаж та консультації, розподіляються ролі та формуються групи. На другому етапі проводиться групова робота над завданнями та міжгрупова дискусія. Учасники працюють з джерелами; беруть участь у тренінгах; засвоюють правила дискусій, мозкової атаки; захищають результати. Значна роль при цьому відводиться роботі експертів. На третьому етапі – аналізу та узагальнення – здійснюється вихід з гри, рефлексія, оцінювання та самооцінювання роботи; робляться висновки, узагальнення та даються рекомендації.

Серед найпоширеніших форм психокорекційного тренінгу дослідники [567] виділяють також психотехнічні ігри, основними видами яких є: ігри-вирішення конфлікту; ігри-захисту від маніпулювання; ігри-комунікації; ігри-розвитку інтуїції, перспективні ігри. Детальна процедура проведення психотехнічних ігор описана в роботах І.О.Баклицького та О.В. Лефтерова [65, 276]. Психотехнічні ігри включають ряд вправ, які дають змогу індивіду адекватно себе оцінити та навчитися керувати своєю поведінкою. Найбільш розроблені в психологічній практиці вправи, спрямовані на формування уміння проявляти і оцінювати емоційні стани, передавати інформацію, розвивати емпатійні здібності та емпатійне сприйняття іншої людини.

В спеціальних джерелах аналізуються також психотехнічні методи, спрямовані на формування групової атмосфери, зміну емоційного стану і корекцію особистісних та комунікативних властивостей, підвищення чутливості і сприйнятті. Основна мета таких тренінгів - сформувати здатність особистості розуміти інших людей. До психотехнічних методів психологи [448, 467, 250, 429, 249, 497, 585, 312] відносять: психогімнастику, дихальні техніки, релаксаційну психокорекцію, танцювально-рухову терапію, спрямовані в основному на релаксацію та підтримку працездатності. До цієї групи також належать аутогенне тренування, призначене для м'язової

релаксації та оволодіння контролем над психофізіологічними функціями і процесами, що приводить до їх нормалізації.

Існують і інші методи психокорекційного тренінгу, зокрема метод продуктивної метафори [108], який дає змогу працювати з неусвідомленими думками і почуттями, і спрямований на формування катарсису та інсайту проблеми, що досліджується. В літературі також аналізується психомалюнок, як проєктивний метод групової роботи [601, 600].

Є розробки, де характеризується метод вільної дискусії [448, 467, 279]. Так встановлені види групової дискусії, такі як: метод аналізу конкретних ситуацій та груповий самоаналіз. Розглядаються умови дискусії, якими являються: наявність контролю над групою; врахування рівня підготовленості учасників до теми дискусії; регламентація часу виступів.

Психологами [276, 64, 347, 345] аналізуються також презентаційні методи, спрямовані для посилення ефектів сприйняття і осмислення питань за темою тренінгу. До них дослідники відносять: лекції, доповіді, бесіди, презентації групової роботи, наочні демонстрації.

В спеціальній літературі віднаходимо джерела [587, 550, 37, 551, 60, 124], присвячені технікам м'язевої релаксації, до яких належать: техніка прогресивної релаксації, розроблена Е.Джекобсоном; аутогенне тренування за методикою Й.Шульца, медитація; гетерогення тренування. Усі відомі форми аутогенного тренування являють собою модифіковані прийоми методики Й.Шульца [587 с. 52-56]. Це набір вправ свідомої психічної саморегуляції, спрямованих на опанування власної емоційної сфери. Так, техніка прогресивної релаксації, спрямована на розслаблення м'язів тіла на основі систематичного тренування. Оскільки між тонусом скелетної мускулатури і рівнем емоційного напруження існує пряма залежність, то послідовна довільна релаксація м'язової системи, яка досягається в результаті самонавіювання призведе до зниження емоційної напруги та відновлення активності і працездатності організму. Методика аутогенного тренування розрахована також на зняття емоційної напруги, формування стійкості до стресу та

фрустрації, нормалізації психофізіологічних функцій організму. В техніках аутогенного тренування, які сприяють відновленню нервово-психічних функцій людини використовують вправи з: візуалізації уявлень; інтенсивного занурення в образи або поняття; сновидного розщеплення свідомості.

Є спеціальні дослідження, в яких аналізуються психотренінгові методи корекції несприятливих психічних станів особистості, які виникають в екстремальних життєвих ситуаціях [65, 136, 49]. До них дослідники [65, 136, 49] відносять: індивідуальну регламентацію професійної діяльності; активний відпочинок; фізіолого-гігієнічні, електрофізіологічні, фармакологічні, фізичні та психологічні засоби. Так, організація активного відпочинку може використовуватися як засіб відновлення розумової та емоційної працездатності при невротичних розладах, що завжди супроводжують кризові стани особистості. В ряді робіт розглядаються [65] форми та зміст активного відпочинку, їх вплив на психіку індивіда та формування фізичних якостей. Наукове обґрунтування отримали також методики електростимуляції нервово-м'язевого апарату, методи впливу на біологічно-активні точки організму, використання функціональної музики. Зокрема, доведено, що музика позитивно впливає на життєдіяльність організму, відновлює нормальний функціональний стан, активізує діяльність психічних процесів. Метод керованої багатофункціональної електростимуляції, як вказує І.О. Баклицький [65] підвищує фізичну працездатність, зменшує втому, активізує психічні функції, регулює діяльність вегетативної нервової системи, артеріальний кровообіг, знижує нервову та м'язову напругу.

На сьогодні психологічна наука має також інші методики, спрямовані на корекцію психічного стану особистості, такі як: прийоми розробки запасних стратегій; способи знецінення ситуації; комп'ютерні ігри з використанням систем спеціального тренування; нейролінгвістичне програмування. Психологи [133] вказують, що за допомогою вищевказаних методів і засобів в корі головного мозку формується новий домінуючий центр збудження, який пригнічує вогнище збудження, пов'язане з дією стресогенних факторів. Так,

один з найбільш відомих сучасних напрямів прикладної психології - нейролінгвістичне програмування та його модифікації [133], оснований на ефективній комунікації, що викликає у структурі особистості бажані зміни, використовуючи резерви її психіки. За цим методом завдяки мовному впливу створюються раціональні програми поведінки, при відкиданні небажаних стереотипів дій. Необхідна програма закріплюється на рівні вищої нервової діяльності у вигляді образу, який приймається на віру і не корегується. Особистість має переконатися, що проблеми у комунікації залежать саме від неї, а не від інших людей, або ситуації. На основі попереднього досвіду, свідомості і підсвідомості, яка розблоковується в екстремальних ситуаціях, індивід може побудувати нову модель поведінки, яка допоможе змінити ставлення до оточення і позбавити його певних труднощів [273].

В науковій літературі проаналізовані також методи психодіагностики, метою використання яких є встановлення зворотного зв'язку та отримання інформації щодо індивідуальних психологічних властивостей та емоційних станів особистості і корекційних змін, отриманих в результаті тренінгу. До таких процедур в процесі психокорекції належать: спостереження, бесіди, тестові методики, опитування, інтерв'ю та анкетування. До діагностичних засобів О.В.Лефтеров [273] відносить також рефлексію, яка здійснюється у формі самоаналізу, самооцінки, самозвіту та самопізнання і дає можливість індивіду осмислити себе та зміни, що відбулися в процесі психотренінгу.

Проблема коригування своїх психічних станів і властивостей в процесі професійної підготовки практичного психолога, в доступній автору спеціальній літературі не вивчалася. До того ж, як показав аналіз програм ВНЗ з підготовки спеціалістів для надзвичайних ситуацій, психологічна робота з курсантами і студентами, спрямована на зняття психологічної напруги і конструкцію деструктивних настанов є недостатньою.

Ряд науковців проводить дослідження, присвячені значенню психологічного тренінгу у професійному становленні працівників ДСНС України [160, 275, 273, 529, 534]. Так, розробляються розвивальні та

профілактичні психотренінгові програми для фахівців екстремальних видів діяльності [273, 275, 262], проведена оцінка їх ефективності. Розроблені авторські психологічні тренінги, шляхи і засоби моніторингу їх ефективності [273], укомплектовані основні групи психотренінгових методів, прийомів і технік, чинники, які визначають використання того або іншого методу, його місце в структурі тренінгового процесу, результати та механізми.

Рядом авторів виявлені тренінгові ефекти. Так, фахівець з психології діяльності в особливих умовах В.О.Лефтеров [273] такими універсальними ефектами називає: емоційно-енергетичний, пов'язаний із переживаннями членами тренінгової групи своїх емоційних станів; соціально-комунікативний ефект, який сприяє розвитку у особистості комунікативних умінь та навичок взаємодії; ефект прагнення самоактуалізації, що характеризує ціннісно-мотиваційну сферу учасників тренінгу; ефект адекватної саморефлексії, який виробляє у людини позитивне усвідомлення і прийняття своєї індивідуальності; ефект перенесення тренінгових конструктів у практичне життя, при якому тренінгові знання, вміння та навички включаються у повсякденну життєдіяльність, що дає змогу вирішувати особистісні та виробничі проблеми; пролонгований ефект, який свідчить про стійкість позитивних змін індивіда; ефект загального індивідуально-професійного прогресу, суть якого полягає у спонуканні особи до самовдосконалення.

В спеціальних джерелах, присвячених проблемам психокорекції також досліджені позитивні зміни в розвитку особистісних та професійних якостей, які появились в структурі особистості після її участі в психологічних тренінгах. Ряд авторів [273, 276, 279, 275, 535, 73] відмічає, що такими якостями являються: соціально-комунікативні, емоційно-чуттєві, вольові, пізнавальні, мотиваційно-ціннісні, морально-світоглядні, навички професійної взаємодії та особистої безпеки, стресостійкість, та професійні компетенції та професійна мотивованість. Але у відомій нам літературі проблема впливу психотренінгу на становлення особистості студента та курсанта - психолога

ВНЗ для підготовки спеціалістів екстремального профілю не вивчалась. Експериментальні дослідження цього питання також відсутні.

На сьогодні ведуться дослідження з проблеми моніторингу тренінгу [366, 279, 310, 600,], в тому числі і для фахівців екстремальних видів діяльності. Розробляються принципи, яких потрібно дотримуватися під час моніторингу тренінгу [537], методи психодіагностики його результатів [276, 282], стадії здійснення, критерії, фактори та умови [345, 537, 554, 346]. Так є спроби визначити об'єктивні і суб'єктивні критерії ефективності тренінгів [382, 273]. Такими критеріями ефективності А.А. Осипова [382] вважає: емоційну задоволеність особистості участю в колекційному процесі та зміну емоційного балансу на користь емоційних почуттів і переживань. О.В. Лефтеров [273] під критеріями ефективності розуміє: соціально-комунікативні, емоційно-вольові, мотиваційно-ціннісні, когнітивні, професійні зміни особистості, які сформувалися в період тренінгу і визначають її професійну компетентність.

Є точка зору [273], згідно з якою, об'єктивним критерієм успішності тренінгу вважається позитивний психокорекційний результат, суб'єктивними – задоволеність учасників тренінгу самим процесом і підсумками тренінгу. В психологічній літературі розробляються вимоги до критеріїв ефективності тренінгів. На думку деяких авторів [279] такими вимогами є: вірогідність; реалістичність; репрезентативність; зв'язок з іншими критеріями; прийнятність для аналізу; стійкість у різних ситуаціях; прогностичність; економічність; вимірюваність; допустимість; релевантність; об'єктивність; дискримінативність.

На думку В.О.Лефтерова [273] моніторинг ефективності тренінгу включає 4 стадії. Перша – передтренінгова – дає змогу вивчити вихідні показники явища, яке підлягає корекції. Друга стадія - проведення тренінгу. Дає інформацію про його хід і дозволяє вносити корективи у програму. Третя стадія – заключна - на якій оцінюються набуті зміни. Четверта -

посттренингова - дає можливість оцінити, як учасники тренінгу використовують набуті зміни у реальному житті.

В спеціальних джерелах розроблені моделі для опису результатів психокорекційного тренінгу. Найчастіше дослідники [12] використовують трьох вимірну модель, яка включає: рівень вихідної мети; рівень та сферу змін об'єкта. Інша модель системної оцінки ефективності тренінгу запропонована Д. Кіркпатріком [18], включає в себе рівень реакції, що характеризується оцінкою тренінгу учасниками; рівень засвоєння знань і поведінки; результат повернення вкладів.

Є джерела, присвячені факторам, що визначають ефективність психокорекції. Досить повно цю проблему проаналізувала в своїх дослідженнях А.А. Осіпова [382]. Такими факторами вона називає: очікування клієнта; значення для нього позбавлення від проблем; характер проблем; готовність до співпраці; очікування психолога; його професійний і особистісний досвід; специфічність впливів конкретних методів психокорекції.

В літературі розробляються умови ефективності тренінгів для працівників екстремальних видів діяльності. Найбільш повно їх представив В.О.Лефтеров у дисертаційній роботі [273]. Такими умовами, на його думку, являються: наявність потреби у тренінговому навчанні; професіоналізм і досвід тренера; забезпечення організаційних моментів; мотивація учасників тренінгових груп; їх здатність утримуватися від конфліктів; вивчення учасників до і після тренінгів; моніторинги; консультування; післятренінгова підтримка.

В дослідженнях встановлено, що ефективність тренінгу визначається також появою новоутворень в структурі особистості. Так рядом авторів [273, 276, 279, 275] виявлені позитивні зміни в розвитку особистісних та професійних якостей, які появились у індивіда після його участі у психологічних тренінгах. Психологами [274, 505, 515, 504, 160, 279, 273, 158] на основі експериментальних даних визначені також якості, які досить легко піддаються корекції. До них належать: когнітивний образ ситуації; настанови і

мотиви; психічні стани; психічне здоров'я; система відносин особистості; соціально-комунікативні; емоційно чуттєві; вольові; пізнавальні; мотиваційно-ціннісні; морально-світоглядні; навички особистої безпеки та професійної взаємодії; стресостійкість; професійні компетенції; професійна вмотивованість. Є роботи, в яких вивчається вплив тренінгу на формування оптимальних способів подолання тривоги та страхів [296, 254]; розвиток управлінських навичок [483, 74]; покращення комунікабельності [73]. В той же час дослідники [345, 346] відмічають і негативні моменти тренінгу, до яких найчастіше відносять: формування підвищеної конформності; значну емоційну прихильність членів групи, яка не переноситься на повсякденне життя. Але у відомій літературі проблема впливу психокорекційних тренінгів, на становлення спеціалістів-психологів у ВНЗ екстремального профілю вивчалось мало. Фундаментальні експериментальні дослідження з цього питання також відсутні.

В сучасних джерелах є спроби проаналізувати та систематизувати тренінгові ефекти. І хоча відсутні їх повні класифікації, окремі розробки з цієї проблеми існують. При цьому А.А.Осіпова [382] підкреслює, що ефекти корекційної роботи можуть проявлятися як під час самого корекційного процесу, так і після його завершення, коли закріплюються, або ж, навпаки, втрачаються особистістю засвоєні позитивні результати – навички, уміння, дії, емоційно-вольові конструкти.

В.О.Лефтеров [273] такими універсальними ефектами називає: емоційно-енергетичний, пов'язаний із переживаннями членами тренінгової групи емоційних станів; соціально-комунікативний, який сприяє розвитку комунікативних умінь особистості та навичок її взаємодії; ефект прагнення самоактуалізації, що характеризує ціннісно-мотиваційну сферу учасників тренінгу; ефект адекватної саморефлексії, що виробляє у індивіда позитивне усвідомлення і прийняття своєї індивідуальності; ефект перенесення тренінгових конструктів у практичне життя, при якому тренінгові знання, вміння та навички включаються у повсякденну життєдіяльність, що дає змогу

вирішувати особистісні та виробничі проблеми; пролонгований ефект, який свідчить про стійкість позитивних змін; ефект загального індивідуально-професійного прогресу, суть якого полягає у спонуканні людини до самовдосконалення.

Огляд спеціальної літератури [382, 601, 110, 345, 407, 600] дозволив систематизувати ефекти психокорекційного процесу таким чином: психотерапевтичний, організаційний, психокорекційний, соціально-психологічний, навчальний, розвивальний, реабілітаційний, синергічний.

В сучасних наукових дослідженнях значна увага приділяється тренінговим програмам [273, 42, 33, 567, 489, 555, 78, 90, 37, 551, 60, 488]. Розробляються принципи складання психокорекційних програм, їх види, комплекси, складові. Так А.А. Осипова [382] виділяє такі види корекційних програм: загальна, типова, індивідуальна, стандартизована і вільна. Існують також розвивальні та профілактичні психотренінгові авторські програми для фахівців екстремальних видів діяльності. [273, 279].

В спеціальних джерелах є дослідження, де аналізуються принципи складання психокорекційних програм [382]. Так А.А. Осипова [382] називає такі принципи: системності корекційних заходів; єдності корекції та діагностики; пріоритету корекції казуального типу; діяльнісний; врахування вікових і психологічних властивостей особистості.

В.О.Лефтеров [273] до основних принципів тренінгових програм відносить: наявність методологічної основи; предмет (зміст, те, що підлягає психокорекції); методи тренінгів, якими предмет буде корегуватися; цільову віднесеність або ж, іншими словами, функціональну спрямованість тренінгу на вирішення певних завдань; логічність і технологічність конструювання тренінгових процедур; інформаційно-методичне забезпечення; чітке визначення теми і сюжету; схему позиціювання учасників; технології інтерпретації результатів; оптимальне застосування технічних та наочних засобів; наявність каналів зворотнього зв'язку, які повинні бути конкретизовані у програмі тренінгу [601, 600].

На думку А.А.Осипової [382] в програму включається психокорекційний комплекс, який має чотири основних блоки: діагностичний, що досліджує особистість; настановчий, який формує бажання людини брати участь у тренінгу; корекційний, спрямований на оволодіння індивідом способами взаємодії з оточенням; блок оцінки ефективності корекційних впливів.

В психологічній літературі встановлені також вимоги до складання психокорекційних програм [382, 273]. До них належать: чітке формулювання цілей; вияснення завдань тренінгу; вибір стратегії та тактики його проведення; визначення форми роботи; вибір методик і техніки; визначення часу і терміну проведення психокорекції; частота зустрічей; визначення змісту корекційних занять; планування форм участі у корекційному процесі близького кола оточення; контроль динаміки реалізації психокорекційної програми; підготовка необхідних матеріалів та знарядь.

В спеціальній літературі з проблеми психокорекції значна увага дослідників приділяється особистості психолога, який займається психокорекційною практикою [160, 162, 42, 186, 276, 274, 192, 300, 172, 149, 374, 571, 570, 394, 107, 397, 117, 523, 433]. Аналізуються теоретичні та практичні компоненти професійної готовності психолога. Як зазначають автори розробки концепції психокорекційного процесу [382, 110, 108, 347, 345, 97, 273, 276] теоретичні компоненти, перш за все, включають: знання теоретичних основ корекційної роботи та загальних закономірностей розвитку особистості; методи корекції; основні її моделі та типи; відомості про соціально-психологічні особливості групи. До практичних компонентів підготовленості відносяться: уміння володіти конкретними методиками і методами психокорекційного процесу.

Є роботи в яких розглядаються складові компетенції тренера психолога. Серед останніх дослідники [273, 276, 274, 383, 571,], називають: глибокі знання з психології та з практики проведення психотренінгу; здатність до саморегуляції; довіра і партнерство; інтелектуальні якості; креативність;

комунікативні риси; асертивність; емпатійність; компетентність у сфері організації діяльності і відомчої культури; фундаментальна теоретична і методична підготовка; оволодіння пакетом різноманітних тренінгових програм; супервізорство; розроблення, апробація і моніторинг власних тренінгових програм; сертифікація тренерів для надання права самостійного проведення тренінгів; підвищення кваліфікації.

В сучасних літературних джерелах аналізуються уміння тренерів-психологів займатися психокорекційною практикою. До таких умінь дослідники [488, 438, 392, 395, 568, 572, 305] відносять: установлення контактів з постраждалими; здатність вислухати співбесідника, надання консультації; пошук альтернативних рішень проблеми та їх обговорення; здатність дійти до згоди з клієнтом та стимулювати його до виконання рекомендацій; уміння знижувати емоційну напругу під час бесіди; володіння технікою активного слухання та техніками розвитку думки, аргументації та контраргументації; використовувати методи та прийоми саморегуляції; формувати навички рефлексії; створити образ «Я-психолог»; застосувати методи психогієни; здійснювати профілактику емоційного вигорання та ранньої професійної деформації; коригувати актуальні психічні стани.

Отже, одним із чинників, які формують психологічну підготовленість спеціаліста є психокорекційні заходи, але не зважаючи на гостру актуальність цієї проблеми та її практичну необхідність, її концептуальна нерозробленість залишається одним із аспектів психологічної науки.

1.3. Методологічні підходи у вивченні професійної підготовки

1.3.1. Психологічна характеристика діяльності в особливих умовах як передумова формування психолога-професіонала

Праця виступає як засіб самореалізації людини, її розвитку і самоствердження. В спеціальній літературі, присвяченій проблемам діяльності, остання розглядається як соціально-економічна категорія з наявністю різних психологічних, фізіологічних і соціальних характеристик.

В останні роки діяльність є предметом дослідження багатьох вчених, її психологічну теорію розробляють вітчизняні та зарубіжні дослідники різних течій та напрямів [308, 246, 408, 35, 202, 579, 94, 270, 470, 310, 351, 123, 447, 181, 213].

В психології є різні визначення категорії «діяльність». Так, є точка зору, згідно з якою під діяльністю розуміють процес реалізації активності людини, спрямований на досягнення свідомо поставленої цілі [260, с.3; 483, с.9]. Інші автори діяльність визначають як: специфічну людську форму розвитку прийомів і засобів активного ставлення людини до навколишнього світу в результаті якого відбувається його перетворення [132]; спосіб і здатність індивіда свідомо перетворювати дійсність [54, 338]; матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт та їх взаємодія [465]; засіб формування людини, як особистості, та соціального середовища її життя, і соціальної реальності [270, 80, 368, 338].

В роботах зарубіжних та вітчизняних психологів розкриваються сутність та зміст діяльності як психологічної категорії [213, 202, 291, 579, 270, 269, 293, 578, 308, 447, 230, 580, 465, 94, 466, 48, 35, 309, 539, 408]. Розроблюються її концепції та види [292, 196, 65, 308, 89].

В аналізованій нами літературі представлені також підходи до вивчення структури діяльності. Так, ряд дослідників [308, 246, 270, 292, 578, 293, 86] в змісті діяльності виділяють мотиваційну, цільову та інструментальну основи. Мотиваційна підсистема включає мотиваційно-потребову сферу людини; структурним компонентом цільової підсистеми є мета діяльності; інструментальний блок визначає засоби діяльності. Вказані підструктури вимірюють внутрішню та зовнішню організацію діяльності та її структуру.

Провідне місце в діяльності Г.С.Костюк [246] відводить мотиваційній сфері, при цьому поведінка особистості, на погляд автора, пов'язується з виникненням конфліктів між особистісними і суспільно-значимими мотивами.

Існує точка зору, згідно з якою, основним компонентом в структурі діяльності вважається активність та фази, які характеризуються зміною

працездатності і психофізіологічними корелятами. Так Л.М.Шафран і Є.М. Псядло [581, с.116] виділяють такі фази: передстартова, стартова, впрацьовування, стійкої працездатності, втоми і відновлення.

В суб'єктному підході, запропонованому Є.О.Клімовим [214], центральним компонентом структури діяльності являється особистість, яка її актуалізує.

З позицій макроструктурного підходу, запропонованого О.М.Леонтьєвим [270, 269] в структуру діяльності включаються: особлива активність, яка відповідає потребам суб'єкта; дія, як процес, що підкорений свідомій меті; операція, як спосіб реалізації дії. Інші дослідники [56] цього підходу розглядають діяльність як динамічне розгортання фахівця як головної дійової особи праці.

При психологічному аналізі структури діяльності заслуговують на увагу також функціонально-алгоритмічний підхід [181]; структурно-алгоритмічний [520]; суб'єктний [214]; структурно-психологічна концепція системогенезу [579, 578, 580]; концепції аналізу компонентів психологічної системи діяльності [292, 293, 592] та інтегральних психічних процесів [579, 270, 202].

У концепції психофізіологічного змісту діяльності [181] увага дослідників акцентується на її чотири-компонентному складі, що забезпечує рівень регуляції та професійну придатність особистості. При цьому, на думку автора концепції, інтенціональний компонент, актуалізуючи мотиви, формує мету роботи. Операційний компонент, за допомогою знарядь праці, спрямовує інформацію і енергію на предмет праці. Активаційно-регулюючий компонент, використовуючи вольові зусилля, керує процесами, що відбуваються у перших двох компонентах. Базовий компонент включає функціональні процеси, що забезпечують життєдіяльність організму і регуляцію його функцій в процесі діяльності.

В концепції інтегральних психічних процесів [202] діяльність розглядається з позиції макроструктури, елементами якої являються окремі дії та операції, при цьому регулятором і операційним засобом змісту і результатів

діяльності виступають психічні процеси, кожний з яких відповідає певній психічній функції, що задіяна в діяльності.

У функціонально-алгоритмічному підході [68, 579] структура діяльності розглядається з позиції структурного аналізу на декількох рівнях. Такими рівнями, на думку В.Д. Шадрикова [578], являються: рівень особистісно-мотиваційного аналізу, що включає вивчення потреб індивіда і можливостей їх задоволення, які закладені в особливостях професії; рівень компонентно-цільового аналізу, на якому виявляються мета і значення всіх дій і операцій та їх зв'язок з психічними властивостями і процесами, що забезпечують виконання діяльності; рівень структурно-функціонального аналізу на якому вивчають окремі підструктури діяльності, їх взаємодію та значимість і вагомість окремих компонентів; рівень інформаційного аналізу, на якому визначають способи отримання особистістю інформації, необхідної для виконання дій; психофізіологічний рівень аналізу, означає вивчення фізіологічних систем, які опосередковують діяльність.

У концепції системогенези, запропонованій В.Д.Шадриковим [579, 578, 580], діяльність розглядається як цілісна система основних її складових та виступає, як єдність системного, генетичного і власне психологічного її вивчення діяльності.

Психологічний зміст діяльності також досить глибоко проаналізовано в працях Б.Ф.Ломова з позицій системного підходу [292, 293, 291]. Автор виділяє складові компоненти діяльності, такі як мета, мотив, планування, переробка поточної інформації, концептуальна модель, ухвалення рішення, дії, перевірка результатів та їх корекція. Вищевказані компоненти взаємопов'язані і виконують різні регулятивні функції.

В аналізованій нами літературі розробляються різноманітні компоненти діяльності. Так існують розробки, в яких розглядаються засоби виконання діяльності та їх вплив на надійність роботи [30889, 368, 85, 202, 470, 367, 324, 447, 304]. Значна увага психологів приділяється основним функціям діяльності [414, 86, 56, 235, 414, 270, 443, 578, 230, 248, 529, 154, 187, 592, 213].

Проведений нами аналіз розробок з даної проблеми дав змогу виділити три групи таких функцій: перша - пов'язана з виробництвом продукту, та забезпечує продуктивність, надійність і якість роботи; друга – охоплює реалізацією потреб особистості; третя - забезпечує саморозвиток індивіда.

Увага багатьох дослідників у вітчизняній психології приверталась до проблеми мотивації діяльності [308, 89, 565, 351, 196, 465, 466, 48, 384, 409, 304, 447, 207]. Вивчались: види мотивів, їх динаміка і ієрархія, трансформація, зв'язок з досвідом суб'єкта [270, 466, 447, 112, 179, 307, 88 191, 318]; пізнавальні та емоційні компоненти у мотиваційних структурах [332, 324, 180, 191]; детермінація мотиваційних процесів [565, 539, 65, 197, 351, 198]; роль особистісного смислу майбутньої дії в структурі мотивації [191, 532].

В різних галузях психологічної науки посилено вивчається проблема мотивації трудової діяльності [65, 207, 196, 152, 528, 565]. Так плідно розробляються питання динаміки мотивації на різних етапах професійної підготовки [578, 147, 215]; вплив мотивів особистості на процес її адаптації [288, 66]; зовнішні і внутрішні мотиваційні фактори [65, 213, 212, 214]. В психологічній літературі поставлена проблема переорієнтації мотивації, хоча вона ще не достатньо розроблена як у теоретичних викладках, так і у експериментальних дослідженнях.

На сьогодні є спроби аналізу мотиваційних криз та їх детермінант [596, 215]. У вищевказаних роботах детермінантами мотиваційних криз називаються: відстороненість професійної діяльності від смислових структур індивіда; нечіткість формулювання цілей; недостатня сила та стійкість мотивації індивіда, що формує його негативне ставлення до професійної діяльності. Під впливом навчального процесу, входження в майбутню професію, змін в особистому житті структура мотивів може істотно змінюватись. Щоб керувати цією структурою, потрібно дослідити взаємозв'язок між мотивами та їх ієрархією. Але проблема криз і трансформації мотивів вибору професії в період пізньої юності у відомих автору розробках не досліджувалась.

В психологічній літературі є спроби проаналізувати зовнішню організацію діяльності. Остання охоплює предметні та розумові дії, поведінку та операції, які є елементами структури діяльності. Дослідники [309, 246, 308] виділяють зовнішні і внутрішні дії та їх компоненти, такі як: моторні (рухові), сенсорні (чуттєві), центральні (мисленнєві). Ці компоненти виконують контролюючі та регулюючі функції. Дія складається з операцій як елементів для способу її реалізації. Зовнішні дії переходять у внутрішні за допомогою механізмів інтеріоризації та екстериоризації [308, 409, 291]. Проявом зовнішньої організації діяльності являється поведінка як система психічних і фізичних дій, що виявляють суспільну природу особистості і спрямовані на досягнення певної мети.

У низці робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників проаналізована професійна діяльність [264, 496, 563, 20, 324, 205, 517, 530, 529, 307, 188, 592]. Вона потребує фахової освіти, спеціально організованої підготовки та необхідного особистісного потенціалу і виконує спеціальні професійні функції.

Як підкреслює В.А.Бодров [86, с.291] психологічний аналіз трудової діяльності в системі вивчення професійної придатності виступає засобом, інструментом обґрунтування вимог до професійно важливих якостей особистості. В доступній дисертанту літературі вивчаються психологічні аспекти професійної діяльності учителів [334, 207, 524, 538, 247], викладачів вищої школи [96, 422, 298, 349, 498, 148, 561] та інших.

Аналізуються: зміст діяльності та її надійність в різних професіях [85, 332, 368, 470, 367, 167, 105, 199, 513]; професійна придатність до окремих видів праці [86, 136, 464, 171, 439, 38, 502, 577, 245, 195, 242, 296, 449]. Вивчаються: профієсно значимі якості професіонала та його становлення [316, 439, 261, 56]; здібності [578] та готовність людини до різних видів праці [135, 79, 413, 541, 482, 548].

Особливу увагу дослідників привертають до себе діяльність різних спеціалістів в екстремальних умовах [496, 264, 530, 529, 55, 444, 545, 503, 517,

237, 57, 389, 273, 182, 390, 239, 241, 377, 376, 252, 142, 206, 598], а саме: конструкторів та операторів [88, 450, 105, 199, 295, 518, 180, 248, 153, 563, 288, 295], працівників авіації [442, 423, 519, 251, 372], співробітників ОВС [68, 413, 278, 145, 495, 497, 286, 277, 236, 69, 72, 193, 279, 535, 325, 169, 398, 263, 256, 478], рятувальників [225, 40, 79, 91, 220, 226, 474, 473, 583, 544, 540, 157, 542, 385, 158, 437, 441, 597, 262, 259, 333, 129, 342, 500, 255, 434, 224], військових [103, 102, 152, 184, 365, 425, 459, 595, 104, 254, 296, 594, 511, 339, 428, 320, 427, 477, 321, 388, 536, 114, 380], моряків [243, 581, 364, 450, 451, 258], прикордонників [170, 552], спортсменів [120, 122, 287], фахівців залізничного та автомобільного транспорту [210, 319, 363, 100].

Визначені її складові, до яких розробники цієї проблеми [225, с.39] відносять комплекс «фахівець – ситуація - інформація». В останні роки аналіз екстремальних видів діяльності проводиться, виходячи з позицій психологічної концепції діяльності [563], згідно з якою, умови і характер праці впливають на поведінку людини через її внутрішню організацію.

Досліджується також професійна діяльність психологів, що задіюються в екстремальних ситуаціях [383, 575, 172, 276, 274, 164, 185, 186, 163, 161, 165, 162, 160, 460, 287]. Доказано, що така діяльність потребує максимального психічного і фізичного напруження; ставить високі вимоги до рівня професійної підготовленості та до особистісних і професійних якостей спеціаліста.

Дослідники [86, 87, 496, 190, 529, 225, 517, 389] підкреслюють, що стійкість до екстремальних умов залежить від виду, тривалості і інтенсивності дії екстремального фактора і характеру діяльності; попереднього досвіду та індивідуальних властивостей людини, таких як нервово-психічна стійкість, домінуючі акцентуації, які призводять до порушення поведінки та психогенних деструкцій. Нервово-психічна нестійкість заважає здійсненню діяльності в екстремальних ситуаціях, оскільки порушує адаптаційні резерви організму та формує негативне ставлення до виконуваної роботи.

На сьогодні вивчаються загальні закономірності діяльності, яка протікає в екстремальній ситуації та окремі її аспекти.

Заслуговує на увагу також точка зору на структуру екстремальної діяльності М.М. Козяра [225], який виділяє такі її основні компоненти: інтенційний або потребнісно-мотиваційний; операційний; активаційно-регуляторний; базовий, який регулює стан фізіологічних функцій і забезпечує неспецифічну напругу; організаційно-управлінський; виховний; комунікативний, причому останній присутній в усіх видах роботи працівників ДСНС. Цитований автор виділяє також елементи діяльності фахівців оперативно-рятувальних підрозділів, такі як: змістовні, інформаційні, організаційні та оперативно-дійові. Змістовні елементи включають: тип діяльності; мету; завдання; загрози; міру ризику для життя; можливі наслідки; готовність до подолання перешкод; відповідальність; самостійність у прийнятті рішення. Інформаційні елементи являють собою інформаційне перевантаження або недостатність інформації, що створює панічні слухи. До організаційних елементів екстремальної діяльності належать: ступінь її організованості; компетентність керівництва та його авторитет. До операційних елементів відносять: труднощі розуміння обстановки, які зумовлені багатогранністю розвитку подій; інформаційне перевантаження; дефіцит часу; погане засвоєння дій та операцій, їх високий темп та невдачі при виконанні; наявність операційної (виробничої), емоційної (афективної) та змішаної напруги; специфічність реакцій психологічного захисту; підвищені вимоги до розумових ресурсів і часто до психомоторних функцій; сильна емоційна напруга, яка викликає коливання працездатності особистості, або ж її зниження; значна залежність ефективності праці від властивостей нервової системи, які визначають витривалість до екстремальної напруги; зв'язок результатів роботи з попереднім досвідом, при якому людина звикає до екстремальних ситуацій; необхідність в структурі особистості сильного волевого потенціалу, що визначає надійність діяльності; зміна психічної напруги від високого до низького рівнів, що іноді призводить до помилок

навіть після припинення дії стресогенного фактора; немонотонна і нелінійна залежність якості діяльності в екстремальних умовах від інтенсивності і тривалості екстремальних впливів.

Діяльність в екстремальних умовах пов'язана з різноманітними стихійними і техногенними аваріями і катастрофами, бойовими діями, масовими заворушеннями, що характеризується максимальним перевантаженням або ж, навпаки, недовантаженням психічних функцій особистості.

Огляд спеціальної літератури з проблеми екстремальної діяльності [225, 517, 545, 86, 237, 17, 19, 503, 40, 102, 273, 496, 443, 248] дав змогу виділити її основні специфічні особливості, до яких належать: стихійність і непередбачуваність; недостатня прогнозованість та багатоаспектність; відсутність виробленого алгоритму дій та їх нестандартність; загроза для здоров'я та життя; монотонність в умовах очікування сигналу до екстрених дій; переробка значного об'єму інформації, яку потрібно сприйняти в умовах дефіциту часу; невизначеність результатів; обмежений час прийняття рішення; відсутність достовірної інформації, велике психічне і фізіологічне навантаження на психофізіологічні функції і психічні процеси; наявність ризику та постійних або епізодичних стресогенних ситуацій і багаточисельних психотравмуючих стрес-факторів, які виникають в результаті стихійних лих, воєн і катастроф, що створює загрозу для життя людей; порушення звичного режиму праці і відпочинку; можливість появи негативних масовидних психічних станів - паніки, мародерства, гніву, жаху та інше.

Від спеціаліста вимагається: уміння працювати у команді, що потребує значної сумісності; високий рівень професійної придатності; пізнавальна активність та здатність до швидкого логічного аналізу; можливість швидкої адаптації у нових умовах; працездатність, яка буде позбавляти втоми працівника; здатність контролювати свою поведінку, та відповідальність за прийняте рішення.

Інколи спеціалісти вимушені працювати у надзвичайних ситуаціях у безперервному режимі, при підвищеній активності організму, значному інформаційному навантаженні, при сумісних взаємодіях, виконуючи одразу декілька функцій, що потребує сильного напруження. При цьому, як відмічають дослідники [86, 153, 268, 496, 205], виникають зрушення як у показниках діяльності, так і у психофізіологічних функціях.

Зміна поведінки в екстремальних умовах проявляється в її дезорганізації; гальмуванні набутих навичок; неадекватних реакціях на подразники; зниженні працездатності; погіршенні переключення і розподілу уваги; звуження обсягу сприйняття; провалах пам'яті; появі імпульсивних дій; погіршенні продуктивного мислення; порушенні моторики. З'являються також вегетативні, психофізіологічні та біохімічні зсуви, зокрема, збільшення у сечі лейкоцитів, аскорбінової кислоти, кортикостероїдів; порушення частоти серцевих скорочень, дихання, кров'яного тиску. Електрокардіологічні дослідження дали змогу судити також про функціональні зміни міокарда і порушену регуляцію серцевої діяльності людини. Але в доступних дисертанту розробках проблема деструктив психіки спеціаліста ДСНС, в тому числі і психолога не вивчалась, поскільки, дуже важко реєструвати показники діяльності і психоемоційний стан особистості у реальних умовах стихійного лиха чи техногенної катастрофи.

У сучасній психологічній літературі значна увага приділяється проблемі екстремальних факторів, як складовим елементам екстремальної ситуації. Класифікацію надзвичайних ситуацій в Україні подано у Постанові Кабінету Міністрів України від 15 липня 1998 року №1099 (1099\98-п) «Про порядок класифікації надзвичайних ситуацій» [426, 360].

На сьогодні визначено поняття екстремальної ситуації, виділені критерії їх класифікацій, категорії і рівні. Так, О.М.Столяренко [517, с.16], думку якого ми поділяємо, екстремальними називає ситуації, які ставлять перед людиною великі об'єктивні і суб'єктивні труднощі, зобов'язують її до повного напруження сил і найкращого використання можливостей для досягнення

успіху і безпеки. При цьому критеріями їх класифікації [225, 517] являються: ступінь труднощів, характер загрози і можливі наслідки.

Єдиної точки зору щодо класифікації надзвичайних ситуацій не існує. Так, досить глибоко, у спеціалізованій літературі проаналізовані екстремальні ситуації за причинами виникнення. Серед них виділяють екстремальні ситуації техногенного, природного, соціально-політичного та воєнного характеру [545, 225, 426, 360, 496, 530, 517, 529].

За критерієм «ймовірність загрози для життя фахівців» М.М. Козяр [225, с.63-64] поділяє всі надзвичайні ситуації на п'ять категорій. Так надзвичайна ситуація 5-ї категорії лежить у межах від 0 до 0,2 бала і характеризується незначною ймовірністю загрози для індивіда. При цьому умови діяльності не є небезпечними і не супроводжуються значним психічним напруженням. Надзвичайна ситуація 4-ї категорії (0,21-0,4 бали) оцінюється низькою загрозою для життя фахівців і низьким психічним напруженням. Надзвичайна ситуація 3-ї категорії, при якій ймовірність загрози лежить в межах від 0,41-0,6 балів, пов'язана з досить складними умовами діяльності і може призвести до травмування та каліцтва працівників. Надзвичайна ситуація 2-ї категорії (0,61-0,8 бала) включає умови та обставини високого рівня складності з потенційними загрозами для життя і значною напругою психічних резервів особистості. Надзвичайна ситуація 1-ї категорії (у межах від 0,81-1,0 бала) являє найвищий рівень складності і представляє реальну загрозу для життя людей.

За ступенем екстремальності Столяренко О.М. [517] розрізняє: нормальні, параекстремальні, екстремальні, гіперекстремальні ситуації. Нормальні ситуації, на думку цитованого автора, не становлять особливих труднощів і зустрічаються у повсякденному житті; параекстремальні - призводять до невдач і викликають сильне внутрішнє напруження, екстремальні – характеризуються межовим напруженням і перенапруженням; гіперекстремальні – викликають великі внутрішні навантаження, перевищують можливості людини і призводять до важких наслідків. Автором

[517] представлена і інша класифікація. Так за критерієм «людина у ситуації», виділяється чотири типи екстремальних ситуацій: об'єктивно-екстремальні, в яких небезпека виникає із зовнішнього середовища; потенційно-екстремальні, що з'являються, як результат прихованої загрози; особисто-спровоковані віктимні, де ризик і небезпеку породжує сама особистість своїми помилковими діями; уявлювані фантазійні екстремальні ситуації, що створює індивід власною уявою і які не містять небезпеки.

Відповідно до територіального поширення [225, 426] розрізняють екстремальні ситуації: загальнодержавного рівня, які розвиваються на території двох та більше областей; регіонального рівня, що розгортаються на території двох та більше адміністративних районів; місцевого рівня, які виходять за межі потенційно небезпечного об'єкта та загрожують поширенням самої ситуації, або її вторинних наслідків, на довкілля; об'єктового рівня, коли ситуація виникає на якомусь об'єкті.

У спеціальних джерелах є спроби класифікації екстремальних факторів, дія яких викликає негативну емоційну реакцію особистості [43]. І хоча відсутня чітка система критеріїв їх виділення, ризиконебезпечні чинники досить повно описані у психолого-педагогічній літературі.

Так досліджуючи правоохоронну діяльність автори [517, 225] виділяють такі стресогенні фактори: за особливостями психосоціальної мотивації (сімейне життя, стан здоров'я і екстремальні умови); тривалістю дії (коротчасні та довготривалі); характером дії на органи чуття (візуально-психологічного, слухового та тактильно-нюхового ряду).

Військові психологи [595, 103], вивчаючи вплив екстремальних факторів на бойову готовність військ, виділяють такі їх види: специфічні-неспецифічні для бойової обстановки; зовнішньо-внутрішні, під якими розуміють соціальні (ставлення народу до війни, своєї армії, ворога, згуртованість військового підрозділу) та бойові (інтенсивність бойових дій, особливості застосування зброї, людські втрати та інше); стресори безпосереднього та опосередкованого впливу.

У спеціальній літературі [248, 496, 205] встановлені психогенні фактори, які діють в екстремальних умовах, що викликає стресові ситуації.

О.М.Столяренко [517] виділяє фактори психогенного ризику, до яких відносить ситуаційні, діяльнісні та особистісні, які, у свою чергу, поділяються на матеріально-ситуативні та соціально-ситуативні, у тому числі і соціально-психологічні. Існують і інші точки зору. Так Б.А.Смірнов і О.В.Долгополова [496] розрізняють три основні групи факторів, які детермінують екстремальну діяльність: зовнішні умови; внутрішні, до яких відносять психічні стани і властивості особистості; показники та результати діяльності. На думку цих авторів визначальними являються суб'єктивні чинники, оскільки зовнішні фактори діють опосередковано через внутрішні.

Вплив зовнішніх умов проявляється у результаті діяльності, її структурі, станах і самопочутті особистості. Виникають протиріччя між завданнями діяльності, цілями і умовами її виконання. У зв'язку з цим Зараковський Г.М. [181] вводить поняття «фізіологічного еквіваленту діяльності», під яким розуміє стан динамічної активності функцій організму, що забезпечують виконання конкретної роботи, активізуючи при цьому різні фізіологічні і біохімічні процеси та забезпечує адаптацію до конкретного виду праці.

Найбільш плідно за останні роки психологами [444, 1, 11, 145, 496, 583, 530, 70, 529, 264, 154, 144, 248, 20, 475] розробляється стрес, як різновид екстремальної ситуації, та його вплив на організм. Проблема стресу аналізується у багатьох аспектах. Так вивчаються види стресу, такі як: емоційний, інформаційний, професійний [496, 248, 475]. Досліджуються конструктивні та деструктивні психічні стани [102, 103, 127, 230, 243, 44, 444, 225] фрустрація та психогенія, як результат ризику, що супроводжує стресогенну діяльність. Аналізується готовність особистості до діяльності в стресових умовах [496, 529, 530, 70, 445, 156, 79, 91, 413, 541, 575, 482] при цьому, появляються емоційне вигорання та специфічні емоційні стани, такі як: страх, фрустрація, психологічна криза; формується напруга та появляється реакція тривоги в надекстремальних суб'єктивно-значимих ситуаціях.

Доказано також, що у екстремальних умовах діяльності страждає багато психічних функцій, зокрема, пам'ять, увага, мислення [496, 154, 181] підвищується тривожність [584]. Досліджуються відтерміновані реакції на стрес [496, 530, 70], які проявляються або ж у формі непатологічних емоційних реакцій, або ж у формі патопсихологічних розладів психіки та соціально-психологічної деформації [382].

Досить плідно проблема стресу розробляється у військовій психології. Ряд авторів [515, 504, 509, 507, 513] відмічають вплив бойових умов на психіку військовослужбовця та на його індивідуальні особливості. Доказано, що бойовий стрес знижує боєздатність і призводить до психічних травм. Так, після закінчення бойових дій, майже у 90 % воїнів проявляються патопсихологічні деструкти у вигляді різноманітних фобій, а у 50 % - спостерігаються важкі психічні розлади [512]. Тому ряд авторів [510, 512, 339] вказують на необхідність психологічного забезпечення збройних сил та надання психологічної допомоги [170, 511, 512] і психологічної підготовки [508, 514, 510, 263, 577] військовослужбовця.

Вивчаються збройні конфлікти, як компонент стресогенної діяльності [511, 512, 513, 339, 509, 515, 507], їх вплив на здоров'я особового складу військових підрозділів та емоційну нестійкість військовослужбовців [509, 507, 513, 428, 515, 427, 254] морально-психологічне забезпечення учасників бойових дій, [594, 339, 514, 510, 512, 320, 321, 477, 388, 536] форми і методи психологічної допомоги [506, 505, 508, 514, 510].

Плідно розробляються проблеми діяльності правоохоронних органів [69, 161, 68, 277, 263, 325, 78, 38, 195, 256, 460, 286, 236, 478]. Аналізуються вимоги до діяльності працівників органів внутрішніх справ [160, 145, 74], специфіка їх адаптаційних процесів [193, 157], як до роботи, так і до навчання у спеціалізованих закладах силових відомств.

Значна увага у психологічній літературі приділяється діяльності спеціалістів ДСНС України [496, 530, 529, 225, 273, 474, 383, 473, 167, 129, 342, 500, 255 та ін.]. Є низка досліджень, в яких розглядаються: ризики роботи

у службі надзвичайних ситуацій [503, 517]; психологічне забезпечення такої праці [385, 259, 158, 541, 377, 376, 441, 436, 434]; стилі спілкування [444, 599] та комунікативні здібності курсантів [220]; патопсихологічні розлади, що виникають у представників цих професій, зокрема синдром вигорання [145, 583, 44, 597, 333, 377, 376, 206]. Аналізуються також процеси адаптації та її закономірності як курсантів спеціалізованих вузів, так і працівників протипожежної служби [390, 544, 540, 353, 193]. Установлено також негативний вплив стресу на адаптаційні механізми працівників ДСНС [496, 530, 529].

Досліджуються особистісні і поведінкові характеристики, які впливають на виникнення професійного стресу під час роботи у ризиконебезпечних ситуаціях. Так вивчається емоційна стійкість, толерантність до стресу [496, 530, 529] та засоби їх формування у військовослужбовців [509, 507, 513, 459].

Вивчаються також професійно важливі якості особистості, що проявляються в екстремальних умовах [272, 160, 165, 316, 470, 579, 459], такі як стресостійкість [68, 277, 542, 541, 240, 239], компетентність [161]. Аналізується також надійність спеціаліста ДСНС, його відповідальність та значимі психологічні властивості, зокрема риси характеру та темпераменту [542, 226, 91, 276, 273, 272, 167] і вольові якості [184, 79]. Так доказано, що слабка нервова система, підвищуючи стійкість до монотонного фактора, є несприятливою для екстремальних умов [86, 191]. У таких особистостей зі слабкою нервовою системою при високій емоційній напрузі раніше порушується діяльність. Встановлено також [190, 86], що у людей зі слабким типом нервової системи та з малою рухливістю нервових процесів у екстремальних умовах знижується загальна надійність виконуваної роботи, оскільки вони більш сприйнятливі до впливу надсильних подразників та частіше допускають помилки. До того ж нещасні випадки найчастіше трапляються з людьми з рухливою і невірноваженою нервовою системою, з слабкою по збудженню і гальмуванню [248]. Причинами, що призводять до помилок, дослідники [86, 2, 270, 292, 269, 293], в першу чергу, називають

емоції, пов'язані з задачами діяльності, професійної ситуації та невизначеності ситуації. Крім індивідуально-психологічних рис деякі автори [144, 578] відмічають вплив на ефективність діяльності настанов індивіда, таких як: наполегливе бажання досягнути мети; готовність до діяльності; бажання зробити кар'єру.

У ряді робіт [86, 202, 204, 579] розглядається вплив на зміст і результати екстремальної діяльності інтегральних психічних процесів та швидкість розумових і фізичних реакцій, як її активних регуляторів.

Встановлений вклад у конкретну діяльність окремих функцій та доказана їх синтезуюча роль у психічній регуляції. Так, загальними показниками схильності до загроз, що призводять до травм, психологи [188, 361, 29, 86, 248] називають: низьку швидкість переключення уваги та її концентрацію; недостатню сенсорну та сенсомоторну координацію; емоційну нестійкість; поверховість суджень та негнучкість мислення; недостатній розвиток здібностей.

На думку В.А. Бодрова [86. ст.. 265], психічні функції, задіяні в екстремальній діяльності можна оцінювати враховуючи такі їх характеристики: міра важливості кожної функції для досягнення кінцевого ефекту при виконанні конкретного виробничого завдання, або операції; тривалість і завантаженість функції впродовж робочого процесу; міра завантаженості функції при здійсненні окремих операцій; ступінь складності реалізації кожної функції.

Особистісні якості розвиваються у діяльності під впливом соціального середовища, у результаті чого формується захищеність людини та її схильність до ризику. Встановлено також [443, 496, 268], що особистісні властивості і процеси взаємодіючи зі структурою і умовами діяльності утворюють функціональні стани особистості, які визначають її готовність до праці, надійність, придатність і психічну ціну роботи. Найбільш активно у фахівців, що задіяні в екстремальних ситуаціях, досліджується стан психічної

напруги [241, 324, 225,], оскільки остання знижує адаптаційні резерви організму та формує негативне ставлення до виконуваної роботи.

У літературних джерелах є спроби розглянути соціальні фактори, які провокують стрес. До них психологи [496, 205, 248] відносять: невизначеність професійної ролі працівника; недооцінка його можливостей; перевантаженість; наявність небезпеки; соціально-психологічні конфлікти. Ці чинники викликаючи стан динамічної неузгодженості, при якому навантаження перебільшують психофізіологічні можливості організму людини і формують стресовий фон.

Є роботи в яких проаналізовані об'єктивні і суб'єктивні фактори екстремальної діяльності [496, 288, 264, 56, 273, 158, 225, 314, 167, 390, 445, 259].

До об'єктивних факторів відносяться: фактори середовища і фактори професійної діяльності. Фактори середовища – це шуми, вібрація, випромінення, загазованість, задимленість, температурні умови, радіація десинхроноз та інше. До факторів професійної діяльності належать: гіподинамія, монотонія, перезавантаженість, дефіцит, або перевантаження інформацією, сенсорний голод, перешкоди; загроза життю та здоров'ю, застосування зброї та спеціальних засобів, забезпечення правопорядку у період масових заходів; ліквідація [314, 167, 390, 445].

До об'єктивних факторів відносяться: фактори середовища і фактори професійної діяльності. Фактори середовища – це шуми, ві наслідків стихійних лих і надзвичайних ситуацій. До внутрішніх чинників екстремальних видів робіт відносять: загальний інтелектуальний рівень; особистісну стабільність, що зумовлює резистентність до стресу, соціабельність; відсутність у структурі особистості напруги, тривоги і психопатичних проявів; психодинамічні властивості, які зумовлюються типом нервової системи; екстра-інтроверсія; нейротизм.

У психологічній літературі [144, 496, 154, 248, 205] аналізуються також так звані «психогенні фактори», що супроводжують екстремальні ситуації.

Досліджуються психічні стани особистості, які виникають під впливом: монотонності; професійної гіпокінезії; режиму очікування; сенсорної депривації; гіподинамії; закритих приміщень; обмеження рухливості; соціальної ізоляції; соціально-психологічної депривації; інтенсивності діяльності; фактора часу; ізолюваності робочих місць; неповноцінних міжособистісних контактів, порушення стереотипної системи праці.

На сьогодні значна увага приділяється проблемі діяльності практичного психолога. Починає формуватися, як зазначає В.Г. Панок [397, с.31], новий напрям вітчизняної психології – проектування результатів науки (наукової психології) на практичну професійну діяльність психологів у різних сферах суспільства. На основі вітчизняних надбань С.Д. Максименка [300, 311, 306, 302, 305], Н. В.Чепелевої [397, 573, 574, 571], В.Г. Панка [183, 393, 394, 392, 395], Н.І. Пов'якель [415, 574], Т.М. Титаренко [532, 533, 531], Ж.П. Вірної [117, 118] визначені вихідні принципи практичної психології, її теоретичні засади та організаційні форми. Такою основною формою є психологічна, соціальна, або соціально-психологічна служба, яка створена у системі освіти [421], органах внутрішніх справ [354], збройних силах [232], державній службі України з надзвичайних ситуацій [356, 355].

Визначено основні цілі, завдання і функції психологічних служб. Вийшло ряд нормативно-правових постанов, законів, концепцій і положень, які регулюють діяльність практичного психолога в різних ситуаціях [183, 393, 232, 166, 421, 354, 356, 355].

Створені галузі екстремальної психології у системі ДСНС та МВС, визначені напрями їх роботи. Активно вивчається специфіка діяльності психолога в екстремальних умовах. [530, 529, 496, 163, 70, 504, 511, 383, 259, 158, 575, 276, 274, 164, 122, 185, 186, 163, 161, 165, 460, 287] та її структура [457, 468, 149, 431, 93, 574, 456, 302]. Розроблені організаційні форми роботи практичного психолога та досліджені методи [397, 93, 233, 253, 42, 457, 33, 493, 107, 151, 149, 374, 192, 172, 42, 452, 305, 335, 433]. Визначені засади підготовки та професійного становлення спеціалістів – психологів [574, 415,

569, 571, 570, 394, 185, 186, 164, 532, 523, 317, 117, 118, 229, 568, 572, 303, 392, 395, 453, 322, 378, 51].

Діяльність практичного психолога базується на ряді методологічних принципів, розроблених у психологічній науці Б.Г. Ананьєвим [49, 48], А.В. Петровським [408, 253], Л.Ф. Бурлачуком [99, 97, 98], С.Д. Максименком [310, 304, 307], Г.С. Костюком [447]. Це зокрема принципи: гуманістичного підходу до людини; детермінізму; відображення; розвитку. Ці загально методологічні положення доповнені принципами, які відносяться безпосередньо до роботи психолога. Аналіз робіт, присвячених професійній діяльності практичного психолога показав, що такими принципами являються: принцип синтетичного підходу до практичної психології; професійні етичні принципи та стандарти роботи з клієнтами, зокрема, правила роботи психолога та нормативні приписи для розробників і користувачів психодіагностичними методиками; принцип спеціальної підготовленості, який передбачає оволодіння психодіагностичними методами та теоретико-практичними знаннями про об'єкт аналізу; принцип компетентності, що дає змогу встановлювати психологічний діагноз та розробляти рекомендації щодо корекції психологічних диструктів обстежуваних; принцип юридичної та етичної правочинності, що унеможлиблює вирішення завдань, які виходять за межі професійних можливостей практикуючого психолога; принцип благополуччя клієнта, який полягає у ненанесенні шкоди його психічному здоров'ю, або соціальному статусу; принцип інформування обстежуваного про мету діагностики та отримання його згоди на використання інформації у наукових і практичних цілях; принцип дотримання суверенних прав особистості, який передбачає згоду індивіда або його опікунів на проведення психодіагностичного обстеження; принцип конфіденційності, який полягає у повній проінформованості обстежуваного та його згоді про подальше використання результатів; вищезгаданий принцип може бути порушений, якщо виникає загроза інтересам суспільства, окремої групи людей, чи здоров'я обстежуваного; принцип обмеженого розповсюдження методик, згідно з

яким, обмежується доступ до психологічного інструментарію некомпетентних осіб з причини його неправильного використання; принцип морально-позитивного ефекту дослідження, дотримання якого полягає у представленні результатів психодіагностики у психологічних термінах та конкретній і доступній для обстежуваного формі; принцип відповідальності, при якому психолог має юридичну і моральну відповідальність за коректність психодіагностичних методик, якість інтерпретації експериментальних даних, достовірність результатів та ефективність рекомендацій; принцип кваліфікованої пропаганди психології, дотримання якого полягає у наданні інформації населенню про свою галузь діяльності, на основі науково-обґрунтованих даних та на високому рівні професіоналізму; принцип професійної кооперації, при якому передбачається для розв'язання конкретних діагностичних завдань залучати фахівців інших професій, але без дискредитації їх діяльності.

Існують і інші класифікації принципів практичної психології. На думку В.Ф.Єнгаличева [164, 163, 161, 165, 162, 160] та, С.В. Іванової [185, 186] такими є принципи: ефективності, рефлексивності, відкритості, активності, антиципативності, динамічності і професіоналізму.

На сьогодні у спеціальних джерелах [185, 589, 163, 164, 33, 432] виділені напрями діяльності практичного психолога, основними з яких є: психодіагностичний, психоконсультативний, психотерапевтичний, психопрофілактичний, психокорекційний, профорієнтаційний та просвітницький.

Значна увага у психологічній літературі приділяється функціям психологів, які працюють у різних сферах суспільства: в освіті [150, 151, 149, 374, 431, 468, 457, 41, 432, та ін.], спорті [575, 122, 287 та ін.], юриспруденції [276383, 274, 164, 161, 165, 279, 460 та ін.], промисловості [192, 150 та ін.], збройних силах [594, 512, 339, 254], ДСНС [383, 150, 185, 186, 541, 259 та ін.] Загальними для всіх видів діяльності функціями практичного психолога є: психодіагностична, консультативна, просвітницька, функція психологічного

відбору, психокорекційна, дослідницька. Є точка зору [305], згідно з якою, психолог має виконувати такі функції: інформаційну, аналітичну, прогностичну, виховну, організаційну, нормативну, планування, управління, контролю, діагностування, прийняття рішень. Типові задачі, які має виконувати практичний психолог: проведення співбесіди, розробка психологічних рекомендацій, збір первинної інформації, оцінка психічного стану людини, обстеження, просвітництво, профілактика, корекція, групова робота та ін. Ці функції відносяться також до діяльності спеціаліста-психолога з надзвичайних ситуацій.

Окрім загальних виділяються також специфічні функції практичного психолога у системі ДСНС. Такими специфічними функціями є наступні.

Адаптаційна функція, яка полягає у покращенні процесу входження працівників у специфіку службової діяльності.

Реадаптаційна функція, яка спрямована на полегшення процесу входження постраждалих від дій екстремальних чинників у систему соціальних зв'язків. З цією метою у план професійної підготовки психолога-практика потрібно ввести психотренінги та консультації, метою яких є формування моделі поведінки осіб, яким надається психологічна допомога.

Функція екстреної психологічної допомоги населенню, при якій проводиться експрес-діагностика, психологічне сортування потерпілих та надання їм необхідної допомоги.

Функція немедикаментозної корекції психічних постратматичних розладів, яка полягає у наданні своєчасної психологічної допомоги працівникам, які брали участь у ліквідації наслідків дій екстремальних факторів, та навчає оволодінню методами психосаморегуляції. При цьому під корекцією розуміється комплекс соціальних, психологічних, організаційних заходів, спрямованих на подолання психотравмуючих обставин та відновлення психічного здоров'я.

Функція медіатора при вирішенні конфліктних ситуацій, як одиничних, так і при роботі з натовпом. На наш погляд одним з аспектів діяльності психолога ДСНС являється також його участь у антипанічних бригадах.

Просвітницька функція, завдання якої полягає у психологічній підготовці та її організації для працівників ДСНС та членів їх сімей, розробці критеріїв оцінки психологічної готовності особового складу.

Психопрофілактична функція, яка полягає у психопрофілактиці і психогієні психічного здоров'я працівників ризиконебезпечних професій та їх сімей. Для цього у майбутніх психологів необхідно сформувати навички профілактики емоційного самовигорання. З метою боротьби з ранньою професійною деформацією і з психосоматичними захворюваннями значну увагу у підготовці психолога потрібно приділити отриманню знань з медичних дисциплін. У таких спеціалістів мають бути сформовані практичні навички і теоретичні знання щодо надання психологічної допомоги та здійснення психологічного супроводу повсякденної діяльності працівників ДСНС.

У рамках діагностичної функції психолог виконує психодіагностику психічних станів, індивідуально-психологічних властивостей, психічного здоров'я, здійснює моніторинг психологічного статусу.

Функція психологічного супроводу повсякденної діяльності працівників ДСНС - при забезпеченні робіт з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

У сучасних умовах, на думку В.В. Стасюка [511, 512, 339, 509,507, 504, 513, 508, 506, 505, 515, 514, 510], який вивчав систему соціально-психологічного забезпечення функціонування військових підрозділів, у психологів, задіяних в екстремальних ситуаціях, з'явилися нові функції зокрема технологія протидії інформаційно-психологічному впливу противника, завчасне формування настанов військовослужбовців та населення щодо психологічного впливу інформації противника, збереження психічного здоров'я в екстремальній ситуації. Найважливіша функція психологічної служби – здійснення заходів реадaptaційного психокорекційного напрямку з метою психологічної реабілітації працівників ДСНС та військовослужбовців,

надання реадaptaційної допомоги населенню у зоні стихійних лих та локальних військових конфліктів.

На сьогодні найбільш плідно досліджена діяльність практичного психолога у правоохоронних органах [495, 497, 277, 68, 69, 276383, 274, 164, 161, 165, 279, 460 та ін.]. Так, аналізуються її теоретико-методологічні основи, основні підходи, види, функції, дається загальна характеристика. Виділені галузі психологічної складової, які відповідають видам діяльності спеціалістів МВС, такі як: правова, кримінальна, превентивна, судова, пенітенціарна, правозахисна психологія. Є дослідження, в яких проаналізовані форми здійснення психологічного забезпечення правоохоронної діяльності. Найбільш вдала їх класифікація та характеристика дана в роботах В.Ф. Єнгаличева [164, 163, 161, 165, 162, 160 та ін.]. Цитований автор до таких форм відносить: консультативну допомогу психолога; проведення оперативних психологічних досліджень; судово-психологічну експертизу; психологічний супровід. У спеціальній літературі також є спроби розробити напрями роботи юридичних психологів. В.Ф. Єнгаличев [164], думку якого ми розділяємо, виділяє такі з них: кадрово-атистаційний, поведінковий, інформаційно-аналітичний, експертно-консультаційний, комунікативно-фасилітарний, реабілітаційно-терапевтичний.

У той же час проблема діяльності психолога ДСНС, хоча і є однією з важливих, залишається маловивченою як у теоретичній, так і у практичній психології.

Діяльність психолога ДСНС, як підкреслює С.В.Іванова [185, с.14] належить до типу професій «людина-людина», тому висуваються високі вимоги до соціально-психологічних підструктур його особистості. Оскільки на думку В.А.Бодрова [86] в процесі професійної підготовки беруть участь всі психічні явища, такі як процеси, стани і властивості, методологічно доцільно розглянути як вони, синтезуючись і створюючи складні структурні утворення індивіда, впливають на ефективність роботи. Що стосується особистості психолога, то у спеціальній літературі ставиться питання вирішення цієї

проблеми, але глибокого теоретичного осмислення і багатовимірних практичних результатів ще недостатньо.

Діяльність працівників ДСНС, в тому числі і психологів, які її супроводжують, являє собою закриту систему, яка нормативно регламентується характером службових обов'язків. Огляд спеціальних робіт і власне вивчення практичного досвіду роботи психологів ДСНС [185, 225, 186, 385, 259, 158 543, 541 та ін.] дав змогу визначити основні характеристики їх діяльності. Крім вищеперерахованих ознак, характерних для всіх видів робіт ДСНС, до них іще належать: специфічна структура діяльності та складність виконуваних завдань, які не мають єдиного алгоритму; різноплановість та багатофункціональність. Для діяльності психолога ДСНС характерні також: амбівалентність ролі, при якій зіштовхуються підпорядкованість керівництву з етичним кодексом психолога у питаннях конфіденційності інформації, отриманої від обстежуваного; робота з масами і натовпом та надання їм спеціальної психотерапевтичної допомоги; праця в умовах воєнних конфліктів, надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру, що призводить до вітальної загрози власному життю; підвищена відповідальність за свої дії в умовах ризику, оскільки діяльність психолога пов'язана з людьми, які мають невротичні та психотичні відхилення і вимагають відповідного ставлення до себе. Це пов'язано з небезпекою, дискомфортом, переживанням поведінки постраждалих в екстремальному середовищі та необхідністю надання їм допомоги і візуальної діагностики їх станів.

Наявність небезпеки та довготривалі психічні навантаження формують стан психічного напруження та перенапруження, дестабілізують психічні процеси, що призводить до зміни у структурі мотивації та діяльності і негативно впливає на адаптацію до соціального середовища. До того ж умови роботи психолога ДСНС характеризуються: ризиком емоційного вигорання; професійною деформацією; психосоматичними захворюваннями; частою появою стресових розладів, як реакцією організму на психічну травму.

У діяльності психологів ДСНС існує проблема організації постійної взаємодії співпрацівників, частин, служб, підрозділів, успіх якої залежить від ефективності міжособистісних комунікацій. Цей компонент спілкування передбачає готовність психолога до взаємодії, дотримання субординації, ієрархії, формалізованості службових відносин, уміння здійснювати управлінські впливи на різні категорії людей. У зв'язку з цим необхідно формувати у курсантів і студентів здібності до керівництва, підлеглих і субординації, готовність до підтримання службової дистанції, такту у спілкуванні.

Посадовий статус психологів ДСНС, наявність у них владних повноважень, соціальна значимість діяльності потребує від особистості розуміння норм права, етичних цінностей та сформованих комунікативних умінь і навичок та дотримання їх на практиці.

У той же час, як показав практичний досвід автора роботи, спілкування психологів ДСНС характеризується рядом негативних моментів. До них належать:

- Наявність постійних екстремальних ситуацій, що вимагає від психолога уміння не тільки організувати комунікацію, а й побудувати її таким чином, щоб вплинути на іншу людину, заспокоїти, надати психотерапевтичну допомогу. У зв'язку з цим, комунікативний процес повинен включати в себе компоненти волевиявлення, конформізму, емпатії, що вимагає відповідних здібностей і якостей. Тому у змісті реабілітаційно-терапевтичних заходів при становленні фахівця психолога повинні бути присутні: психологічна підготовка до дій в екстремальних умовах; психотренінг професійно-важливих якостей; навчання психофізичній саморегуляції; формування емоційно-вольової стійкості; психокорекційні процедури.
- Вимушений характер професійного спілкування, що може супроводжуватися конфліктними відносинами і протидіями. При цьому психолог, виконуючи свою діяльність, зобов'язаний спілкуватися з

людьми, які йому неприємні, або яким важко надати психологічну допомогу. У зв'язку з цим у нього мають бути розвинуті адаптивні можливості психіки, що дасть змогу вирішувати конфліктні ситуації, долати психологічні бар'єри у комунікативному процесі, адаптуватися не тільки до співпрацівників, але й до різних верств населення.

- Рольовий характер спілкування, який передбачає, залежно від соціально-професійної ситуації, виконання психологом різних соціальних ролей - керівника групи, психотерапевта, організатора. Це вимагає від нього мобільності у спілкуванні і готовності до рольових перестановок. Але на практиці особистість часто діє шаблонно, виходячи з вроджених властивостей психіки і сформованих комунікативних навичок. У подоланні цієї ситуації істотне значення має формування у курсантів і студентів комунікативних здібностей.
- Виконання великого обсягу роботи в умовах дефіциту інформації і часу та наростаючої стресогенності часто призводить до формального спілкування, неврахування індивідуально-психологічних властивостей особистості, якій надається допомога, або з якою психолог спілкується, недостатнього контролю самого комунікативного процесу. У зв'язку з цим у майбутніх спеціалістів потрібно формувати функціональну варіативність професійного спілкування, яка передбачає готовність до маневровості та маніпулятивності у взаємодіях.

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів показав, що сьогодні розробляються деякі аспекти психолога-практика ДСНС. Так вивчається психоемоційна та розумова напруга психолога, що виникає в умовах професійного стресу [185]. Аналізується проблема психологічної підтримки психологів під час діяльності в екстремальних умовах, та фактори, що її детермінують. Така підтримка, на думку Б.А. Смірнова [496], повинна розпочинатися ще в період професійної підготовки та надаватися в трьох аспектах- діяльнісному, корекційному, соціально-особистісному.

В опрацьованих нами джерелах трапляються спроби вивчити мотиви вибору професій психолога ДСНС та проаналізувати їх психологічну підготовку до праці в екстремальних умовах [496, 517, 530, 529]. У разі низького рівня психологічної готовності фахівця, як підкреслюють дослідники [496, 517, 530, 529], знижується загальний рівень психічної діяльності та появляється синдром посттравматичних стресових порушень.

У той же час існує ряд проблем, які на сьогодні вивчені ще недостатньо. Так, не проаналізований зв'язок професійно-важливих якостей з обмеженнями, пов'язаними з індивідуально-психологічними властивостями психолога, так званими лімітуючими факторами. Ця проблема краще розроблена у професіях військових спеціалістів, операторів, працівників мореплавства. Так, В.А.Бодров [86], провівши глибокий аналіз літературних джерел, наводить таку класифікацію лімітуючих факторів: група обмежуючих показників, пов'язаних з пізнавальними психомоторними і емоційно-вольовими характеристиками людини; психічні стани, які порушують психосоматичний статус і працездатність особистості; особливості темпераменту, характеру і мотивації, які не відповідають конкретним професійним вимогам; психологічні якості, які негативно впливають на сам процес підготовки спеціаліста. Цитований автор відмічає також практично не компенсовані якості. Але по відношенню до психолога ДСНС ця проблема не розроблялась.

Існує ряд робіт в яких визначається ефективність роботи практичного психолога та її критерії. Так Є.Аллен [47] виділяє такі критерії оцінки ефективності професійної діяльності психолога: завдання психологічної допомоги; його рекреації; світогляд; культурна продуктивність; конфіденційність; обмеження; міжособистісний вплив; людська гідність; ставлення; узагальнена теорія.

На думку Р.С. Кочунаса [249], ефективність консультування та психотерапії, як однієї з основних функцій роботи психолога, визначається можливістю формування усвідомленої самоефективності індивіда, що сприяє позбавленню його від страхів, фобій і залежностей та формує позитивну

життєву настанову. Цитований автор виділяє сім критерії в оцінці професійної діяльності психолога, а саме: його інтенціональність, здатність до творчого прийняття рішень, володіння психологічними техніками, індивідуальна та культурна емпатія, навички спостереження за клієнтом, уміння інтегруватися з ним. Наявність сукупності таких ознак є передумовою психологічної готовності до професійної діяльності. Т.М. Титаренко [533] вказує, що ефективність праці психолога вимірюються показниками його благополуччя та самоактуалізації, потребою в пізнанні, аутосимпатією, контактністю, психологічною готовністю.

1.3.2. Теоретичний аналіз структури особистості фахівця психолога в контексті професійної підготовки

Одне з завдань наукового дослідження полягає у вивченні індивідуально-психологічних характеристик майбутніх психологів ДСНС. У зв'язку з цим у методологічному плані потрібно визначити підхід до розуміння структури особистості, яка б найбільше відповідала поставленому завданню. Теоретична розробка та експериментальна перевірка структури особистості досліджувалась майже у всіх напрямках сучасної психології, у загальній, віковій, педагогічній, соціальній як за кордоном, так і на теренах України [48, 49, 267, 270, 292, 411, 466, 94, 308, 525, 15, 558, 593, 200, 269, 566, 384, 447, 329, 408, 246, 309, 458, 318, 208, 549]. У сучасний період розроблено ряд теоретичних положень, та структурних моделей особистості, методологічні підходи до її аналізу. Представлена також типологія методів діагностики особистості [244, 99, 341, 340]. В усіх психологічних напрямках вивчаються елементи, що входять у структуру особистості, але загальноприйнятої структури не існує. Як правило, дослідники вводять велику кількість різноманітних показників, які об'єднуються у певну систему, взаємодіють і замикаються у реальній структурі особистості. І хоча розроблений значний арсенал вимірювальних методів, при вивченні професійної підготовки та придатності психолога до діяльності в екстремальних умовах постає питання

визначення набору елементів необхідних для опису структури особистості та їх виміру.

У представлених у літературних джерелах теоріях і підходах відсутнє єдине розуміння структури особистості. Так, у психодинамічній теорії, розробленій З.Фрейдом [558, 556, 557], модель структури особистості базується на трьох концептуальних блоках: несвідомих потягах та захисних механізмах; свідомих психічних функціях; соціальних нормах і ціннісних орієнтаціях. За цитованим автором структура особистості складається з Ід (Воно), Его (Я) та Супер-Его (над Я). В аналітичному підході К.Юнга [593] концептуальними блоками у структурі особистості являються: колективне несвідоме, яке базується на культурно-історичному досвіді людства і складається з так званих архетипів; індивідуальне несвідоме, що являє собою сукупність емоційно-заряджених комплексів, які витіснені зі свідомості; індивідуальне свідоме або самосвідомість. У гуманістичній концепції особистості К.Роджерса [458] в її структуру входять: підструктури «ідеального-Я» і «реального-Я», які утворюють відповідний рівень гармонії та конгруентності. У теорії самоактуалізації А.Маслоу [318] у структуру особистості входить ієрархія потреб, основними з яких є «дефіцитарні» і «ростові» потреби, що лежать в основі розвитку індивіда та утворюють блоки його мотивації. У когнітивній теорії, основоположником якої є Дж.Келлі [208], структуру особистості утворює ряд конструктів, які характеризують особливості всіх пізнавальних процесів та властивостей, сприйняття себе і інших людей. У поведінковій теорії, представленій в роботах А.Бандури та Дж.Роттера [525, 326, 566], у структуру особистості входять блоки суб'єктивної значимості і доступності, які оцінюють очікуване підкріплення на основі минулого досвіду. У результаті зв'язку цих підструктур автори цієї концепції виділяють дві групи людей. Перші, які не бачать зв'язку між своєю поведінкою і підкріпленням, мають «екстернальний локус-контроль» та не можуть в достатній мірі управляти ситуацією. Другі – бачать чіткий зв'язок між своєю поведінкою і її результатами, мають внутрішній «інтернальний

локус-контроль» та керують своїми діями. У диспозиційних теоріях [39, 257, 375, 5] у модель структури особистості входять такі фундаментальні властивості, як екстра-інтраверсія; нейротизм-емоційна стійкість; психотизм. На думку Г.Олпорта [375], у модель включаються також: кардинальні риси, що притаманні одному індивіду; загальні, що характерні для більшості людей даного суспільства; стійкі вторинні властивості. У формально-динамічному напрямі диспозиційної теорії особистості дослідники [469, 361] виділяють формально-динамічний рівень особистісних властивостей, які зумовлені протіканням нервових процесів, та змістовний рівень, що включає знання, уміння, навички, інтелект, характер, настанови.

У зарубіжній літературі досить широко представлені також поліфакторні моделі структури особистості, які базуються на оцінкових шкалах індивідуальних властивостей та мають важливе значення для експериментальних досліджень. При цьому автори вказують [5, 24, 358], що структура особистості складається з окремих рис, які можна виміряти математико-статистичними методами.

На теренах країн СНГ, зокрема і в Україні, найбільш представлена діяльнісна теорія особистості, структура якої знайшла свою інтерпретацію у працях С.Л.Рубінштейна [465, 466], О.М.Леонтьєва [270, 269], К.К.Платонова [411], Г.С.Костюка [246], С.Д.Максименка [308, 309], В.А.Роменця [461]. У цьому підході особистість найчастіше представлена чотирма структурними блоками – спрямованістю, здібностями, характером і самоконтролем – які утворюються у результаті діяльності у конкретних суспільно-історичних умовах. При такому підході, кількість рис може бути безмежна і залежатиме від виду діяльності, якою займається людина. Так, С.Л.Рубінштейн [465, 466] у структурі особистості виділяє підструктури: спрямованості, що виражає «Я-концепцію»; знань, умінь та навичок, як продуктів і елементів діяльності; індивідуально-типологічних особливостей, які забезпечують типові способи поведінки і до яких належать темперамент, характер і здібності.

К.К.Платонов [411] у запропоновану ним структуру особистості включив чотири основні підсистеми: біологічно-зумовлену, до якої належать типологічні особливості людини (темперамент, статеві та вікові ознаки); форм відображення (індивідуальні особливості окремих психічних процесів); соціального досвіду, що включає знання, уміння, навички та звички; спрямованості, яка характеризує ставлення індивіда до світу і його моральні риси.

В.С.Мерлін [328] при характеристиці структури особистості висунув власну теорію інтегральної індивідуальності, яка включає такі системи: індивідуальні особливості організму, такі як: біохімічні, загально-соматичні і нейродинамічні; індивідуальні психічні риси, що являють собою особливості темпераменту; соціально-психологічні індивідуальні властивості, які характеризують соціальні ролі як у групі, так і у суспільстві. Тоді, на думку цитованого автора, у структуру особистості входять: темперамент, характер, здібності, спрямованість, її функції, взаємодія і інтеграція.

В.М.Русалов [469] виділяє формально-динамічні властивості, які проявляються у психомоторній, інтелектуальній і комунікативній сферах особистості та детермінують її поведінку. На його думку, до них належать: ергічність, або рівень психічної напруги; пластичність, або легкість переключення у програмах поведінки; швидкість, що визначає її індивідуальний темп; емоційний поріг, який характеризує чутливість до розбіжностей реальної та незапланованої поведінки.

Г.С.Костюк [246] у структурі особистості виділяє загальні, особливі та індивідуальні риси, які тісно взаємодіють між собою і визначають її поведінку, свідомість та діяльність. В.А.Роменець [461] доповнив структуру особистості Г.С.Костюка категорією «вчинку», як детермінанту діяльності, характеру і поведінки. С.Д.Максименко [308, 311, 304, 309], розділяючи точку зору психологів діяльнісного підходу, та розробляючи генетичні аспекти, акцентує увагу на виділенні типового та індивідуального у структурі особистості.

На рівні загальної методології в основу дослідження практичного психолога ДСНС нами покладене вчення про структуру особистості, розроблене Б.Г.Ананьєвим [48] та доповнене Г.С.Костюком [246] та С.Д.Максименком [308]. Б.Г.Ананьєв [48, с.178], який розглядає структуру людини з позицій системно-структурного та діяльнісного підходів, виділяє поняття «індивід», «особистість» та «індивідуальність», як суб'єкта діяльності, який має повний набір характеристик. При цьому до індивідних властивостей цитований автор [48] відносить статево-вікові та індивідуально-типологічні конституційні особливості, взаємодія яких визначає динаміку психофізіологічних функцій. До структурно-динамічних характеристик людини - її статус у суспільстві, який характеризує виконання ролей, економічне, політичне, правове та ідеологічне становище, цілі та ціннісні орієнтації. До рис суб'єкта діяльності Б.Г.Ананьєв [48] відносить: свідомість і діяльність; знання та вміння, що дають змогу оперувати знаковими системами і виступають перетворювачами діяльності. Згідно з цією теорією, у структуру особистості входить комплекс корельованих властивостей, таких як: віково-статеві, нейродинамічні, конституційно-біохімічні. На думку цитованого автора структура особистості повинна будуватися одночасно на двох принципах – субординаційному та координаційному. У такому випадку більш складні соціальні властивості підкоряють собі більш прості елементарні соціальні та психофізіологічні функції, а їх взаємодія здійснюється на паритетних засадах, при цьому допускається певний ступінь свободи, тобто відповідна автономія для кожної з них.

При вивченні структури особистості майбутнього фахівця-психолога ДСНС у методологічному плані необхідно проаналізувати студентську молодь, як об'єкт системи професійної підготовки. Проблема студентства активно розробляється багатьма дослідниками, у тому числі і українськими психологами [341, 418, 126, 266, 284, 387, 67, 348, 125, 349, 95 та ін.]. Існують теоретичні та практичні розробки з визначення специфіки студентського віку, його психологічних особливостей [126, 266, 284, 418, 387, 471, 590, 584].

У сучасній науці плідно вивчається рання юність, а щодо пізнього юнацького віку, задіяного у системі ДСНС, то у відомій автору літературі, існують тільки окремі напрацювання, присвячені цій проблемі, які не висвітлюють її багатоаспектність.

Дослідники розглядають студентство як молодь, що проходить стадію персоналізації, засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій та набуття професійних якостей [418]. Так, Б.Г.Ананьєв [48] підкреслює, що студентський вік є сенситивним періодом для розвитку соціогенних потенцій особистості. До останніх належать: професійні та світоглядні настанови; громадянські якості; професійні здібності; інтелектуальні властивості; стабілізовані риси характеру; система ціннісних орієнтацій та мотивів; формування індивідуального стилю діяльності; розвиток моральної свідомості. Клімов Є. А.[213, 212] акцентує увагу на формуванні професійних здібностей. Психологи [214, 235, 261, 92, 418, 574, 95, 498, 83], вивчаючи студентську молодь, підкреслюють, що цій категорії населення притаманні: вищий рівень освіти; велике прагнення до знань; висока соціальна активність; гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. У той же час для студентів характерні: максималізм; підвищена потреба у самоствердженні; боротьба за статус; нігілізм; надмірна самовпевненість; індиферентність; інфантильність та підвищений рівень конформізму; мажорність. Але ці проблеми знаходяться скоріше в стадії розробки ніж експериментального дослідження, а також мало розроблені шляхи їх корекції. Значна увага у спеціальній літературі приділяється, перш за все, мотивації навчальної діяльності студента, професійній спрямованості, її моделям та рівням, фаховій компетентності та проблемам адаптації. Так визначені головні сфери життєдіяльності студентів, такі як: самоствердження; розвиток інтелектуального потенціалу; фізичне, духовне, моральне та естетичне становлення; формування інтересу до протилежної статі; потреба у самоактуалізації; професійна спрямованість; автономна мораль; наявність криз; юридична і економічна відповідальність, включення в усі види

соціальної активності, аж до державного рівня [418, 61]. У цей період особистість оволодіває соціальними ролями дорослої людини. Дослідниками виділяються стандартні та нестандартні періоди студентського віку. У деяких розробках вивчаються риси особистості, які допоможуть студенту у майбутньому досягти успіху. До них автори [349, 350, 46, 348, 471, 387, 126, 418, 414, 334, 146, 213, 316], насамперед, відносять практичність, організованість і цілеспрямованість. Розглядаються психічні стани та їх динаміка в умовах навчального процесу [266, 284, 471], але абсолютно не втілені методи їх корекції, які матимуть неоціненне значення у майбутній діяльності спеціалістів.

Значна увага психологами та педагогами приділяється особистісним кризам студентського віку, пов'язаним з потребою самовизначення. Дослідники [418, 387, 584, 61, 590] цієї проблеми виділяють такі кризи: нормативну; соціальної та особистісної ідентичності; професійного вибору; залежності від батьківської родини; інтимно-сексуальних стосунків; навчально-професійної діяльності. Вивчаються варіанти формування ідентичності та її види. Так Подоляк Л.Г., та Юрченко В.І. [418] до таких видів відносять: невизначену розмиту ідентичність; дострокову передчасну ідентичність; етап мораторію; досягнуту, або зрілу ідентичність; неадекватну ідентичність. Цитовані автори [418] розглядають також шляхи подолання кризи ідентичності, до яких належать: посилення рефлексії; стосунки з авторитетами; конструктивність власної позиції; перегляд системи цінностей; уміння керувати емоційними станами.

У психолого-педагогічній літературі є дослідження, присвячені проблемам адаптації студентської молоді та суб'єкт - об'єктивним чинникам, що денетрмінують цей процес [266, 284, 348, 235, 368, 317, 418, 126, 141]. Так, у ряді робіт вивчається адаптація першокурсника до ВНЗ [266, 284, 348], її форми [418, 348, 126, 141, 284], зв'язок з «Я-концепцією», зокрема з самооцінкою і рівнем домагань [141] та психологічними особливостями особистості [348]. Єдиної точки зору на типи та форми адаптації студента не

існує. Так, О.Г.Мороз [348] виділяє формальну, соціально-психологічну, особистісну та дидактичну форми адаптації. При формальній адаптації індивід пристосовується до умов навчального закладу та вимог вищої школи, усвідомлює свої права та обов'язки. У результаті соціально-психологічної адаптації відбувається внутрішня інтеграція студентських груп та пристосування до соціального середовища ВНЗ. У процесі особистісної адаптації студент приймає нову соціальну позицію і нову роль «майбутній спеціаліст», пов'язану з професійно-рольовою ідентифікацією. Дуже важливою є дидактична адаптація, яка формує готовність особистості опанувати різні форми навчання у вищій школі та методи і зміст навчальної діяльності.

Існують і інші точки зору щодо форм адаптації студента. Так, за критерієм «активність студента» Подоляк Л.Г. та Юрченко В.І. [418] виділяють активну форму адаптації та пасивну. Для характеристики незадовільного протікання процесів адаптації, ці ж автори ввели поняття «дидактичного бар'єру», що потребує нових способів пристосування до навчального процесу. За результатами їх дослідження від 20 % до 49% студентів важко адаптуються до різних аспектів студентського життя. За даними Л.В.Литвинової [284] дидактично дезадаптованими являються більше ніж 50% першокурсників. Існують фундаментальні розробки з проблем фізичних та психофізіологічних особливостей студента. Так рядом теоретичних та експериментальних досліджень [316, 43948, 123, 244, 304, 471, 524] доказано, що у студентські роки особистість набуває соматичної, психофізіологічної та статевої зрілості. Так, досліджується фізичний розвиток студентської молоді, зокрема фізіологічні, сенсорні і рухові функції, нейрофізіологічні особливості та фізичне самовдосконалення [48], фізична підготовленість та стан здоров'я [579, 270, 269, 292, 411]. Експериментально доказано [418], що у цьому періоді найкращі показники м'язевої та моторної сили, швидкості реакції, моторної спритності, фізичної витривалості, розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів, найбільша пластичність кори

головного мозку, оптимальна гнучкість утворення психомоторних навичок. У той же час виявлено, що 51% молодих людей у віці 16-19 років характеризується низьким та нижчим від середнього рівнем фізичного розвитку. У віці 20-30 років таких особистостей уже зафіксовано 67% [418].

У сучасній психологічній літературі вивчаються особливості інтелектуальної сфери студентської молоді у тому числі і мислення [418, 415, 336, 470, 138]. Так, дослідники [470, 418], підкреслюють, що однією з найбільш характерних ознак студентського (юнацького) віку є інтенсивне інтелектуальне дозрівання та спостерігається розвиток інтелектуального потенціалу, центральним новоутворенням якого є досягнення інтелектуальної та особистісної зрілості. Установлені показники інтелектуальної зрілості, до яких цитовані автори відносять: широту розумового світогляду; гнучкість і багатоваріативність оцінок; готовність сприймати суперечливу інформацію; уміння установлювати причинно-наслідкові зв'язки та виявляти суттєве; наявність категоріального мислення. Експериментально виявлено, що у цей період у індивіда найбільший обсяг короткочасної та оперативної пам'яті, високі показники уваги, оптимальний розвиток функцій мислення, найбільш високий рівень інтеграції різних видів мислення. Вивчається вплив вищої освіти на розвиток інтелекту, динаміка його становлення від першого до п'ятого курсів, зв'язок з «Я-концепцією» особистості [418, 51]. Досліджується творчий потенціал студентської молоді, роль креативного мислення у навчально-пізнавальній діяльності [138, 336]. Аналізується також самостійна творчо-пізнавальна діяльність студентів та бар'єри, що при цьому виникають [138]. Психологи [418] виділяють п'ять рівнів самостійної навчальної роботи. Перший рівень характеризується копіюванням дій за зразком; другий - представлений репродуктивною діяльністю; третій - продуктивною діяльністю, спрямованою на вирішення проблем за відомими зв'язками; четвертий - є самостійною творчою діяльністю при вирішенні нових ситуацій, використовуючи при цьому наявні знання; п'ятий рівень характеризує стійку потребу в самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні особистості.

Аналізується також проблема професійного мислення психологів [415]. У той же час доказано, що відсутній зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності як з фахових предметів, так і загально-освітніх дисциплін [455]. Так у дослідженні Реан А.А., Бордовської Н.В., та Розума С.Г. [455] встановлено, що лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту, порівняно з першим курсом. Показники інтелектуального розвитку залишаються на тому рівні, з яким вони прийшли до вищого навчального закладу.

На сьогодні у стадії розробки знаходиться проблема визначення психологічної готовності студента до навчання у вищій школі. Висловлюється точка зору [524, 4, 575], згідно з якою, готовність до навчальної діяльності визначається рядом умінь, до яких належать: вміння вчитися самостійно; здатність контролювати і оцінювати себе; розвивати пізнавальні інтереси, рефлексію; бачити особисту перспективу, формувати самостійність у пошуку знань; реалізувати потенційні можливості. На думку ряду психологів [418, 415, 524, 135, та ін.], одним з показників психологічної готовності є фахова компетентність, як здатність особистості успішно виконувати професійні завдання. На основі огляду робіт з цієї проблеми у структуру фахової компетентності можна включити: знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін; оволодіння професійною технологією; високу кваліфікацію; професійну компетентність; здатність до співпраці; професійне мислення та рефлексію.

У спеціальних джерелах [418, 524, 135] є спроби розробити моделі психологічної культури студента - майбутнього фахівця, в яких дослідники виділяють такі компоненти, як: комунікативний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний, досвідний, інтелектуальний, психофізіологічний. Але таких досліджень мало. Ця проблема більше розроблена у теоретичному плані і ще недостатньо підтверджена експериментальними даними. Тут, до того ж, ці питання розробляються в

основному при опануванні професії педагога. По відношенню до професії практичного психолога ця проблема тільки поставлена [524, 135].

Одним з основних новоутворень студентського віку є формування «Я-концепції» майбутнього спеціаліста, як результат процесу його соціалізації. У зв'язку з цим значна увага у спеціальних розробках приділяється проблемі соціалізації студентської молоді. Соціалізація дослідниками [418, 471, 48, 387] визначається, як особлива онтогенетична стадія нових соціальних ролей та набуття професійно-рольової ідентифікації. Соціалізація розглядається як багатоаспектне явище, зумовлене дією суб'єкт-об'єктних факторів, до яких належать: морально-духовні та соціально-психологічні особливості соціальних інститутів (сім'ї, школи); специфіка освітньо-виховного простору в цілому; професійна орієнтація та професійний відбір; домінуючі моделі підготовки фахівців у навчальних закладах; засоби масової інформації, на думку ряду авторів, зокрама Подоляк А.Г. та Юрченко В.І. [418], механізмами соціалізації являються засвоєння нових соціальних ролей, професійно-рольова ідентифікація та формування професійної спрямованості. У результаті соціалізації у особистості трансформується система соціально-професійних цінностей, підвищується соціальна активність, професійний ідеал, професійні, соціально-рольові та сімейні функції, стиль навчально-професійної діяльності, професійно-ділове спілкування, моральна поведінка, з'являється орієнтація на соціальні очікування.

При аналізі структури особистості професіонала значна увага приділяється проблемі самовизначення. У психологічній літературі професійне самовизначення розглядається в єдиному контексті з особистісним самовизначенням і часто трактується як «Я-концепція» та самодетермінація [86, 466].

Вивчаючи «Я-концепцію» студента психологи [418, 34, 51] виділяють такі її складники: «Образ Я» як соціально рольову позицію, що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію соціальних ролей; емоційно-ціннісне ставлення до себе, як самооцінку професійних якостей і

індивідуально-психологічних рис; поведінковий компонент, як самопрезентацію. Дослідники [418, 34] виділяють реальне-Я, динамічне та ідеальне, підкреслюючи, що при формуванні ціннісно-сислового змісту Я-концепції появляється професійна ідентифікація та самоідентифікація особистості на соціально-професійному, соціально-груповому, національно-територіальному та статевому рівнях. При цьому зростає рівень домагань у галузі майбутньої професійної діяльності, формується позитивна самооцінка та зміна мотивів «Я-самопрезентація», пов'язаних з бажанням завоювати авторитет.

У сучасний період визначені основні шляхи і напрями соціалізації студентської молоді. До них дослідники [418] відносять: переконструювання пізнавальної діяльності; формування професійної спрямованості; зміну і формування нових мисленнєвих характеристик; механізми планування своєї діяльності; розвиток професійних здібностей та професійних якостей.

У проаналізованій нами літературі [418, 175, 528, 455] особлива увага приділяється мотиваційній сфері студентів та її змінним. Згідно з концепцією ієрархії потреб особистості А. Маслоу [318], ядро мотиваційної структури студента складають: фізіологічні потреби; потреби у безпеці, захисті та стабільності; належності до групи; прийнятті та любові, самоповаги; самореалізації та самоактуалізації. Вищевказані потреби свідомо регулюють поведінку індивіда. Перш за все досліджується мотивація вибору професії студентської молоді. Позитивними мотивами професійного вибору у студентському віці, на думку ряду авторів [418, 455, 528] є: інтерес до професії; бажання займатися цим видом діяльності у майбутньому та принести користь людям; прагнення самоствердитись. Автори [455], які вивчають цю проблему, відзначають полімотивованість учіння. Так доказано, що для сильних студентів значимою є внутрішня мотивація, пов'язана з досягненням високого рівня професійної майстерності. Для слабких – характерна зовнішня мотивація (ситуативна), критеріями якої є: уникнення покарання за низькі показники успішності та боязнь залишитися без стипендії. На думку Реан

А.О. [455] висока позитивна мотивація виступає компенсаторним фактором при зниженому рівні розвитку інтелекту і, в таких випадках, особистість досягає значних успіхів у діяльності. Доведено також, що високий рівень мотивації досягнення пов'язаний з високим та адекватним рівнем домагань та адекватною високою самооцінкою [528].

Психологи також підкреслюють, що з підвищенням курсу посилюються свідомі мотиви поведінки студента. У проаналізованих нами джерелах [418, 455, 418, 528, 247, 152] розглядаються також психолого-педагогічні умови формування мотивації навчальної діяльності, основними з яких є: корекція ситуативної і особистісної тривожності; підвищення самооцінки; становлення системного мислення і професійної культури; зосередження уваги на вивченні фундаментальних законів розвитку природи і суспільства, пріоритетність у системі освіти науково-дослідницьких компонентів; урахування індивідуальних здібностей студента при виборі темпів навчання; самостійність при виборі понаднормативних дисциплін та при організації самостійної роботи; введення факультативних курсів та семінарів; посилення у програмах і предметах на результати сучасних наукових досліджень.

Мотиваційне ядро особистості, у свою чергу, формує її професійну спрямованість, яка, на думку деяких авторів [418, 261, 348], включає: професійну мотивацію; прийняття професійних завдань; підсилення мотивів самоосвіти і самовиховання; прагнення задовольняти матеріальні та духовні потреби. У вітчизняній психологічній літературі розробляється також проблема рівнів професійної спрямованості, як одного із механізмів професійної спеціалізації. Так А.Г.Подольак та В.І.Юрченко [418] виділяють такі її рівні: високий, коли професія є покликанням; середній, при якому вибір вищого навчального закладу відбувається випадково; низький, при якому професійна спрямованість відсутня. До шляхів розвитку професійної спрямованості цитовані дослідники відносять: формування розуміння соціальної значимості і змісту майбутньої професійної діяльності; активний інтерес до професії; позитивну мотивацію до засвоєння знань; професійну

самооцінку; уміння виконувати соціально-рольові функції; стимулювання самоосвіти; ціннісні орієнтації; соціально-професійний аспект Я-концепції; психологічну готовність до діяльності.

У сучасній психологічній літературі [418, 155, 317] за критеріями професійної спрямованості, соціальної активності та мотивації розробляються соціально-психологічні портрети студентської молоді. Так, за рівнем професійної спрямованості виділяють такі типи студентів: з позитивною професійною спрямованістю; з невизначеною спрямованістю; з негативною спрямованістю [418, 155]. За соціальною активністю розрізняють студентів з орієнтацією на широку спеціалізацію, або ж на вузьку [418]. За критерієм мотивації навчальної діяльності є такі типи студентів: з орієнтацією на різнобічну професійну підготовку; з орієнтацією на вузьку спеціалізацію; з відсутньою внутрішньою мотивацією [418]. А.Г.Подольак та В.І.Юрченко у своїй роботі [418] наводять типологію студентів, запропоновану самими ж студентами: «Відмінники – зубрили», «Відмінники – розумні», «Студенти – трудівники», «Випадкові студенти», «Трутні». У вітчизняній психологічній літературі досліджуються також причини неуспішності студентської молоді, пов'язані з суб'єктивними чинниками. Серед останніх виділяють психологічні, педагогічні та нейрофізіологічні причини. До психологічних причин неуспішності автори [418] відносять: низький самоконтроль; недисциплінованість; неорганізованість; лінощі; високий рівень тривожності; емоційна нестабільність; відсутність самоідентифікації з роллю студента; надання переваги відпочинку. До педагогічних причин належать: наявність прогалин у знаннях; несистематичність самостійної роботи; несформованість навчальних дій та операцій; недооцінка значущості теоретичних знань; невміння використати раціональні методи пізнання; несформованість мисленневих операцій; низька інтенсивність навчально-професійної діяльності; невміння вчитися; пропуски занять; відсутність індивідуального підходу і контролю; важкий матеріальний стан; відсутність допомоги з боку батьків. Нейрофізіологічними причинами неуспішності являються: загальна

ослабленість організму; слабкий тип вищої нервової діяльності; мікропошкодження кори головного мозку; нерозвиненість вольової саморегуляції.

Але по відношенню до особистості майбутнього психолога-практика ДСНС ці питання не досліджувалися.

У вітчизняній літературі загальноприйнятим є положення про розвиток специфічних рис людини у провідному виді діяльності. Питання особистості професіонала розглядається як у вітчизняній [56, 414, 469, 442, 86, 212, 214, 235, 261, 439, 316, 464, 317, 334], так і у зарубіжній [28, 5] психології. Так, досліджуються професійно-важливі якості та умови їх розвитку і формування. У даній проблемі виділяються психологічні, професійні, психофізіологічні, та медичні аспекти.

Психофізіологічні аспекти проблеми становлення спеціаліста [87, 386, 86, 324, 181] включають у себе функціональну адаптацію, психофізіологічні механізми регуляції трудових процесів та резервних можливостей організму. Психологічні аспекти формування професіонала [86, 88, 463, 469, 317, 334, 230, 367, 235, 261, 442, 291, 579, 213, 316, 464, 94, 191, 518, 85] пов'язані з вивченням взаємозв'язку операціональної структури діяльності з його індивідуально-психологічними властивостями, важливими для цього виду роботи, системою мотивів, інтересів та здібностей. Професійні аспекти [56, 86, 414, 470, 213, 49, 293] підготовки фахівця аналізують причинно-наслідкові зв'язки індивідуально-психологічних властивостей з якістю, ефективністю і надійністю його діяльності. Медичні аспекти професійного становлення особистості пов'язані з питанням здоров'я та професійної патології, яка виникає у несприятливих умовах діяльності і впливає на професійну придатність індивіда, його підготовку, психологічну підтримку, переорієнтацію та експертизу.

У психологічній літературі [86, 466] при аналізі структури особистості значна увага приділяється самовизначенню фахівця, яке розглядається в єдиному контексті з особистісним самовизначенням і часто трактується як «Я-

концепція» та самодетермінація. Одна з її форм – саморегуляція – виступає механізмом регуляції рівня профпридатності людини до певного виду діяльності, механізмом професійного розвитку, усвідомлення свого місця у системі відносин [214]. Особистісне самовизначення пов'язане з конструюванням життєвого поля, з побудовою життєвих планів та корекцією розвитку [86].

Критерієм становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності є індивідуальна еталонна модель професіонала. Еталонна модель особистісної і професійної структури професіонала, яка будується на кожному етапі професіоналізації. Показником професійного самовизначення є образ «Я-професіонал». Психологами розроблені його рівні, наприклад, В.А.Бодров [86] виділяє такі з них: мотиваційно-потребнісний, когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий. У цей час формуються також особистісна і соціальна ідентифікація, які характеризують належність індивіда до певної соціальної категорії.

У ряді розробок аналізується також структура особистості спеціаліста з екстремальних видів діяльності. Це, зокрема, роботи, виконані при дослідженні військових [103, 102, 152, 184, 365, 425, 459, 595, 104, 254, 296, 594, 511, 339, 428, 320, 427, 477, 321, 388, 536], льотчиків та космонавтів [442, 423, 519, 251, 372], прикордонників [170, 552], моряків [243, 581, 364, 450, 451, 258], операторів складних інженерних систем [88, 450, 105, 199, 295, 518, 180, 248, 153, 563, 288, 295], машиністів локомотивів [210, 319, 363, 100], співробітників ОВС [68, 413, 278, 145, 495, 497, 286, 277, 236, 69, 72, 193, 279, 535, 325, 169, 398, 263, 256, 478], рятувальників [225, 40, 79, 91, 220, 226, 474, 473, 583, 544, 540, 157, 542, 385, 158, 437, 441, 597, 262, 259, 333, 129, 342, 500, 255, 434], спортсменів [120, 122, 287]. Розробляються різні її підструктури. Так, В.А. Бодров [86, 89, 85], маючи позитивний багаторічний досвід психологічного відбору вивчає роль окремих властивостей особистості, здібностей, характерологічних особливостей для прогнозування професійної придатності, що зробило значний вклад у вивчення цієї проблеми. Доведено

також [361, 465, 49, 466, 86, 325, 44, 428, 591, 105, 262, 145, 314, 583, 170], що в структурі особистості найбільш стабільними є якості, пов'язані з типологічними особливостями вищої нервової діяльності та нейродинаміки – характеристики темпераменту, екстра-інтраверсії, нейротизму, емоційної реактивності, які впливають на освоєння професії. Є спроба вивчити професійні деформації особистості [86]. Досліджується самооцінка та її вплив на успішність в професійній діяльності, динамічність процесу професіоналізації [86]. Досліджується зв'язок професійної діяльності з кризою дорослого життя, так звана «криза народження професіонала» [86]. Психологи підкреслюють, що особистісні якості демонструють змінність в ході професійної діяльності. Вивчаються компенсаторні можливості організму. Так, доказано, що негативні особливості нервової системи можна компенсувати високим рівнем мотивації та професійним досвідом [86].

Є спроби вивчити професійні деформації особистості [86], які полягають у надмірному загостренні рис характеру, що виступає у ролі механізму компенсації. Причиною цього може бути недостатній рівень професійних здібностей, але ця проблема у доступній автору літературі майже не досліджувалась. Є спроби дослідити вплив самооцінки на успішність професійної діяльності та компенсаторні можливості організму [86]. На думку дослідників [86, 213] кожна професія формує тотожні інтереси, установки, манеру поведінки, риси особистості, що визначають її ідентифікацію з професією, а особистісні якості підлягають змінам у ході професійної діяльності.

У той же час у спеціальній літературі мало робіт, присвячених вивченню структури особистості психолога, в тому числі і ризиконебезпечних видів діяльності, хоча і представлені окремі розробки. Так психологами і професіологами [185, 186, 164, 33, 460] виявлені професійно важливі якості практичного психолога, які пов'язані з типологічними особливостями нервової діяльності і якими є: висока працездатність; здатність до швидких багатоваріативних дій, що постійно виникають у екстремальних умовах;

низька втомлюваність, тому у концепції підготовки психологів для системи ДСНС повинні бути представлені методи і засоби, які б формували вищевказані якості. Одним із таких засобів є психологічна саморегуляція. Досліджуються знання, уміння і навички, адекватні діяльності психолога в умовах надзвичайних ситуацій, аналізується його професійна компетентність та її елементи. Під професійною компетентністю дослідники цієї проблеми [571, 185, 545, 161, 551] розуміють розвиток професійно-важливих якостей спеціаліста, спеціальні знання і вміння, формування його професійної мотивації, які відповідають вимогам діяльності. Розробляються психологічні моделі професійної компетентності психолога у сфері юриспруденції [161, 164, 162], освіти [305, 571, 317, 415], спорту [575, 287], системи ДСНС [185, 186], але єдиної точки зору на їх структуру не існує.

Як справедливо вказує І.В. Вачков [107], неможливо втиснути всі характеристики особистісних і професійних якостей та професійної діяльності, у зв'язку з чим не реально побудувати стандартно-показовий профіль фахівця. І тому поняття «модель спеціаліста» часто використовується, як орієнтовне уявлення про те, яким має бути практичний психолог. Традиційно дослідники при розробці моделі структури особистості психолога за допомогою тестів виділяють виявлені особистісні властивості тих спеціалістів, діяльність яких є ефективною. Але не всі якості можна виміряти, до того ж не завжди людина, яка має ці властивості, буде успішною. Так, заслуговує на увагу, запропонована В.Ф. Енгаличевим [164] структура моделі професійної компетентності юридичного психолога, яка включає ергономічний, когнітивний і мотиваційний компоненти.

На думку цитованого автора, ергономічна підструктура складається з професійно важливих рис, які використовуються у ході діяльності, та фундаментальних умінь і навичок, які реалізуються при виконанні всіх трудових дій. Ці якості будуть забезпечувати ефективність діяльності із надання психологічної допомоги в екстремальних умовах.

У рамках мотиваційної підструктура у моделі професійної компетентності досліджується мотиваційний профіль психолога, його професійна соціалізація та адаптація. Мотиваційний аспект спрямований на підвищення навчальної професійної мотивації та формування мотиваційного потенціалу особистості, характерного для практичного психолога, задіяного в екстремальних видах діяльності. Адекватна професійна мотивація повинна полягати у навчанні студентів та курсантів навичкам психологічної рефлексії, осмисленості вибору професії та її основних функцій і завдань, формуванні мотивів професійної кар'єри та службового росту. Компонентами когнітивної підструктури є спеціальні знання, уміння і навички. Для формування таких властивостей у навчальний процес необхідно вводити спеціальні заходи, збільшити обсяг практичних занять та їх кількість, які наблизять і збагатять професійно їх зміст. Потрібно також розробити і реалізувати форми організації позааудиторної активності студентів та курсантів.

А.К Маркова [317] у моделі фахівця-психолога виділяє три складові: професіограму; професійно-посадові вимоги (необхідні знання та уміння при виконанні функціональних обов'язків); кваліфікаційний профіль, який характеризує знання та вміння спеціаліста, відповідно до тарифного розряду оплати праці. Цитований автор розрізняє модель вже працюючого психолога, акцентуючи увагу на його особистості і діяльності, та модель підготовки майбутнього психолога, яка включає аналіз навчальної діяльності та орієнтацію на майбутню професію, виходячи з життєвого та професійного досвіду.

Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель [572, 571, 570, 415] запропонували тривекторну модель структури особистості практичного психолога. При конструюванні моделі такими векторами виступають: взаємодія психолога з природним та соціальним довкіллям, яка здійснюється у напрямках психосоматичного здоров'я, особистісних властивостей, смислоутворення, суб'єктної діяльності, соціальної поведінки; структурна організація суб'єкта, включаючи когнітивну, мотиваційну та операціно-складову сфери; час, що дає

можливість вивчити динаміку особистості і спрогнозувати її розвиток. Тоді модель, на думку цитованих авторів, має включати такі складові: мотиваційно-цільову, яка забезпечує формування позитивної мотивації до діяльності психолога; когнітивну, яка визначає обізнаність фахівця про себе та інших людей, що впливає на становлення «Я-концепції»; операційно-технологічну, що характеризує інтелект та наявність умінь і навичок практичного використання раніше набутих знань; комунікативно-рольову, яка свідчить про комунікативну компетентність фахівця та його професійну ідентифікацію; регуляційну, яка вказує на рівень працездатності, наявність умінь емоційної саморегуляції та забезпечує емоційну стабільність і здоров'я.

Є точка зору [335], згідно у модель психолога-практика повинні входити ряд компетенцій, необхідних для успішної діяльності, якими являються: розуміння предмету діяльності; наявність знань і досвіду; системне мислення; креативність; здатність приймати нестандартні рішення; готовність долати труднощі; уміння конструювати процеси діяльності та здійснювати аналіз ситуації; наявність гнучкої кординації; швидка адаптація; бажання досягнути максимального результату.

С.Д. Максименко [300, 303] у модель практичного психолога вносить ряд умінь, зокрема: гностичні, спрямовані на виявлення проблеми та оптимальних шляхів її вирішення; інтерактивно-комунікативні, які характеризують емпатійні здібності особистості та її здатність володіти методами впливу; діагностичні, які визначають компетентність у психодіагностиці; дидактичні, які дають можливість фахівцю організувати індивідуальні і групові навчальні процеси та ефективно їх проводити; проектувальні, які полягають у плануванні стратегії життя, власної поведінки та поведінки клієнтів; здійснення профілактичних заходів, щодо девіантної поведінки; уміння проводити експертизу та корекцію. Б.Д. Богоявленська [82], аналізуючи структуру особистості практичного психолога, визначила два провідних параметри, які детермінують його професіоналізм: досконале володіння теоретичними знаннями і способами діяльності та здатність швидко

адаптуватися. У такому випадку, на думку цитованого автора, внутрішньо-особистісний потенціал фахівця слід оцінювати: за параметрами фізичного та психічного здоров'я, які виключають соматичні захворювання, вади мови, наявність психічних відхилень; за наявністю нормативного рівня інтелекту, умінь саморегуляції та емоційної витривалості.

У психологічних джерелах виділяються типи психологів. Так, заслуговує на увагу підхід І.В. Вачкова із співавторами [107], який надає таку класифікацію спеціалістів: психолог-загальноновизнаний лідер; психолог, орієнтований на справу, зокрема, генератор ідей та їх систематизатор; психолог, що займає декоративні соціально-професійні позиції; психолог-організатор; психолог-імітатор справжніх професіоналів, які проявляють показну активність; психолог-пацієнт, який сам потребує психологічної допомоги; психолог-актор; справжні психологи, які само реалізуються у професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Існуючі на сьогодні моделі підготовки психологів суттєво відрізняються. Сучасні дослідники сходяться в одному, що фахову підготовку психолога можна визначити як спланований соціально і психологічно детермінований якісний процес професійного становлення особистості, зумовлений суб'єкт-об'єктними чинниками, пов'язаними з навчанням у спеціалізованих закладах освіти, у результаті якого вона набуває фундаментальних знань, умінь і навичок з обраної спеціальності, та комплекси індивідуально-психологічних властивостей, які детермінують її психологічну придатність до системи спеціальностей, напрямку «людина-людина». Здійснено теоретичний аналіз моделей професійної підготовки психологів та проаналізовано основні концептуальні підходи: системо-комплексний, особистісно-діяльнісний, структурно-функціональний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки, інші.

2. Фахову підготовку психологів до особливих умов діяльності необхідно здійснювати з позиції урахування специфіки екстремальної

діяльності, де розглядаються особливості поведінки людини у надзвичайних ситуаціях різного типу техногенних та природних катастроф, стрес-чинники, досліджується психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності персоналу при виконанні задач в умовах, що потребують граничної мобілізації фізичних, психологічних та моральних якостей особистості. На основі наукових надбань визначені вихідні принципи практичної психології, її теоретичні засади та організаційні форми, функції та типові задачі, які має виконувати практичний психолог. Окрім загальних виділяються також специфічні функції практичного психолога у системі ДСНС: адаптаційна, реадaptaційна, функція екстреної психологічної допомоги населенню, функція немедикаментозної корекції психічних посттравматичних розладів; функція медіатора; просвітницька та психопрофілактична; функція психологічного супроводу повсякденної діяльності працівників ДСНС.

3. Вагомим теоретико-емпіричним підходом при підготовці психологів є особистісно-діяльнісний, який дозволяє подолати суперечності між теоретичною і практичною підготовкою, поєднати їх у процесі фахового становлення. Ключовим поняттям дослідники вважають професійну придатність особистості, яка визначається у процесі професійного відбору для забезпечення взаємовідповідності людини професії.

4. Здійснивши аналіз літературних джерел у модель підготовки фахівця-психолога оперативно-рятувальної служби, на наш погляд, можна включити: елементи, мету, зміст, методи, зв'язок, що створює методичну основу навчального процесу.

5. Провідними методами психологічного впливу на професійне становлення майбутнього спеціаліста в сучасних умовах дослідники вважають психотренінг, психокорекція, психотерапію, психопрофілактику. Однією з найбільш ефективних складових психологічної підготовки, як доказано в ряді досліджень, є психологічні тренінги, які використовуються для підготовки персоналу в різних галузях професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

У другому розділі розкрито методологію дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, проаналізовано основні концептуальні підходи; визначено методи та охарактеризовано вибірку експериментального дослідження.

2.1. Методологія дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

Специфіка підготовки психологів екстремального профілю діяльності обумовлює особливі концептуальні підходи. Процес розробки концептуальних, методологічних та організаційних засад професійної підготовки практичного психолога в умовах спеціалізованого ВНЗ неможливий без врахування психологічного виміру його як суб'єкта діяльності, оскільки становлення професіонала – психолога потребує відповідної професійної підготовки у вищій школі, де виділяються два взаємопов'язані аспекти: психолог - як професіонал та психолог - як особистість. Тому основним завданням професійної підготовки психолога є: формування системи знань, вмінь та навичок, які забезпечують ефективне виконання професійних завдань; розвиток професійно-важливих особистісних якостей, які також впливають на результативність діяльності.

Ми дотримуємося методологічного принципу особистісно-діяльнісного підходу при підготовці психологів, розробленого Н.Л.Коломінським [229], застосування якого допомагає подолати суперечність між професіоналом та спрямованістю особистості. В процесі фахової підготовки необхідно врахувати особливості діяльності психолога в екстремальних умовах та особистісні риси фахівця, який цю діяльність повинен здійснювати. Згідно з

вищезазначеним підходом, навчальна діяльність майбутнього психолога є особистісно-орієнтованою, оскільки саме через призму власної особистості психолог реалізує свою професійну діяльність, та, водночас, формується і розвивається сам як особистість. Особистісно-діяльнісний підхід дає змогу подолати суперечності між теоретичною і практичною підготовкою, поєднати їх у процесі фахового становлення.

З іншої сторони, зміст навчання потрібно вибудовувати, враховуючи основні посадові функції, які повинен виконувати психолог екстремального профілю діяльності. Так, при розробці моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми опирались на методологічні положення, пов'язані з дослідженнями екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців ризико-небезпечних професій, які висвітлені у працях Козяра М.М. [225, 226], Тімченка О.В. [158, 534, 535], Потапчука Є.М. [427, 428], Матеюка О.А. [321, 320], Сафіна О.Д. [477], Осьодла В.І. [388]. У концепції контекстного навчання А. А. Вербицького [111] висвітлюються засади моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою дидактичних форм, які накладаються на канву професійної діяльності. Опіраючись на розроблені С.Д.Максименком та Т.Б.Ільїною [305] виробничі функції та типові задачі практичних психологів, ми виділяємо основні завдання діяльності психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій: психодіагностичне, просвітницько-профорієнтаційне, психопрофілактичне, психокорекційне; а також основні напрями роботи: кадрово-атестаційний, психологічної допомоги, аналітично-дослідницький, психотерапевтично-консультаційний.

Центральною ланкою системи підготовки, як вказує В.Г.Панок [397, 394], є особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші. Виходячи із функцій практичного психолога, до його особистості ставляться високі вимоги. Це і наявність академічної освіти, і високий розвиток сенситивної інтуїції та науковий склад мислення, що дасть йому змогу працювати з документами,

розробляти програми і методики, здійснювати регулярні психологічні обстеження, займатися психопрофілактикою та психокорекцією, уміти реалізувати психологічні технології. Тому комплексне моделювання навчального процесу повинно включати засвоєння фахових дисциплін, які формують дослідницько-пізнавальні навички та широкий спектр природничих та гуманітарних наук, які спрямовані на розвиток і саморозвиток особистості, забезпечення умов становлення її творчих здібностей. Не кожний фахівець, навіть з високим рівнем знань, може виконувати професійну діяльність у ризико-небезпечних ситуаціях, тому важливим є наявність у спеціаліста професійно-значимих особистісних рис. Як вказує Т.М.Титаренко [532, 533], психолог має бути особистісно-придатним для надання психологічних послуг. Саме ідея професійного відбору абітурієнтів при вступі у вищий навчальний заклад, де діагностується професійна придатність майбутніх спеціалістів, має неабияке значення.

Згідно з системно-комплексним підходом (Єнгалічев В.Ф.) [164, 161], та концепцією системогенезу до професійної діяльності (Шадріков В.Д.) [579], яка синтезує в собі положення діяльнісного і системного підходів, ми розглядаємо професійну підготовку як комплексну технологічну систему, що призначена для формування фахівця, його психологічного потенціалу для ефективного розв'язання ним професійних завдань.

На основі даних системно-комплексного та особистісно-діяльнісного підходів, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців ризиконебезпечних професій нами розроблена модель професійної підготовки майбутнього психолога оперативно-рятувальної служби (рис. 2.1).

Підготовку майбутнього психолога Державної служби з надзвичайних ситуацій ми розглядаємо як процес професійного становлення особистості, який супроводжується: професійною придатністю особистості до екстремальної діяльності; формуванням установлених знань, вмінь і навичок з конкретної спеціальності; розвитком особистісних рис, завдяки яким вона

стане конкурентоспроможною на ринку праці, успішно функціонуватиме у всіх галузях діяльності та буде готовою до постійного професійного росту.

На основі узагальнення різноманітних точок зору в межах сучасного стану розвитку вчення про професійну підготовку, методологічною схемою нашого прикладного дослідження стало висунуте нами положення про критерії, показники та результати професійної підготовки:

- **особистісно-мотиваційний критерій**, де розглядаються особистісні якості майбутніх спеціалістів та позитивний інтерес до майбутньої діяльності. *Показники:* професійно-значимі якості особистості. *Результат:* динаміка розвитку когнітивних, характерологічних, мотиваційних професійно-важливих якостей в процесі психокорекційної та психопрофілактичної роботи.
- **діяльнісно-операційний критерій**, який враховує специфіку стресогенної діяльності та здатність застосовувати професійні вміння в екстремальних умовах. *Показники:* структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативно-рятувальної служби. *Результат:* належний рівень професійної придатності індивіда до екстремальної діяльності в процесі професійного відбору.
- **змістовно-інформаційний критерій** - інтегрована система професійних знань про сутність роботи психолога в екстремальних умовах. *Показники:* професійні знання, вміння та навички. *Результат:* сформованість загальнонаукових, прикладних та професійно-екстремальних знань в процесі навчальної діяльності.

2.2. Загальна характеристика етапів, методів і методик експериментального дослідження та груп досліджуваних

Організаційний підхід до вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх психологів до діяльності в екстремальних умовах, складався з чотирьох основних етапів.

1. *Аналітичний.* Визначена наукова проблема, стан її розробки,

окреслено підходи щодо її вирішення., сформульовано робочу гіпотезу. Було здійснено планування змісту і методів професійної підготовки на різних етапах навчання.

2. *Констатувальний етап емпіричного дослідження* спрямований на дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів та особливостей їх діяльності в надзвичайних умовах. Підібрані методи та методики експериментального дослідження. Результати цього етапу дали змогу розкрити існуючі недоліки у структурі професійної підготовки та професійному відборі, як її складової.

3. *Формувальний етап емпіричного дослідження.* Експериментальне впровадження моделі професійної підготовки майбутніх психологів у навчальний процес, яка спрямована на формування відповідних знань, вмінь, навичок та професійно-значимих якостей майбутнього психолога.

4. *Контролююче-узагальнюючий.* У межах цього етапу проводився концептуальний аналіз експериментального вивчення предмету, здійснювалась апробація та впровадження основних результатів, визначались подальші перспективи досліджень.

Таблиця 2.1.

Етапи дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби

| Етапи дослідження | Зміст етапів дослідження | Тривалість етапів |
|-------------------|--|-------------------|
| Аналітичний етап | Вибір психолого-педагогічних основ професійної підготовки як предмету дослідження та первинний аналіз їх сутності. Теоретичне дослідження предмету, планування складових, змісту і методів професійної підготовки майбутніх психологів | 2010 р. |

| | | |
|--|--|---------------|
| Констатувальний етап емпіричного дослідження | Емпіричне дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів та особливостей їх діяльності в надзвичайних умовах як критеріїв підготовки. | 2011-2012 рр. |
| Формувальний етап емпіричного дослідження | Розробка та впровадження сукупності заходів психолого-педагогічного характеру в навчальний процес | 2012-2016 рр. |
| Контролююче-узагальнюючий етап | Концептуальний аналіз, інтерпретація та змістова презентація результатів теоретичного і емпіричного вивчення предмету | 2016-2017 р. |

Відповідно до цих етапів дослідження нами були здійснені наступні завдання (табл.2.2.).

Таблиця 2.2

Основні завдання емпіричного дослідження та характеристика вибірки

| № п/п | Основні задачі емпіричного дослідження | Кількість та категорія досліджуваних |
|-------|--|---|
| 1 | Дослідження індивідуально-психологічних характеристик студентів-психологів як особистісно-мотиваційного критерію професійної підготовки. | 245 - студенти-психологи; Загалом 245 осіб |
| 2 | Експериментальне вивчення уявлень про специфіку та стрес-чинники діяльності психолога екстремального профілю як діяльнісно-операційного критерію професійної підготовки. | 121 - студенти-психологи ЛДУ БЖД; 52 - студенти-психологи ЛьвДУВС; 41 - психологи рятувальних підрозділів; Загалом 214 осіб |

| | | |
|---|---|--|
| 3 | Визначення та апробація змісту, форм та методів навчання майбутніх психологів ДСНС України як змістовно-інформаційного критерію професійної підготовки | 13 – науково-педагогічні працівники ЛДУ БЖД; 7 – науково-педагогічні працівники ЛьВДУВС; 7 – керівники та провідні фахівці відділів психологічного забезпечення ДСНС України; Загалом 27 експертів |
| 4 | Емпіричне дослідження існуючої системи професійного відбору фахівців оперативно-рятувальної служби та її апробація для абітурієнтів-психологів як компонент професійної підготовки. | 796 – майбутні фахівців оперативно-рятувальної служби; 79 – майбутні студенти-психологи; Загалом 875 осіб |
| 5 | Розробка та апробація психокорекційних та психопрофілактичних тренінгів як компоненту професійної підготовки, експериментальне дослідження їх психокорекційного ефекту. | 146 – студенти-психологів; Загалом 146 осіб |
| 6 | Формування професійних знань, вмінь та навичок в процесі фахової підготовки у відомчому навчальному закладі та експериментальне дослідження рівень професійної підготовленості спеціаліста. | 31 – студенти-психологи першого року навчання; 32 – студенти-психологи другого року навчання; 27 – студенти-психологи третього року навчання; 27 – студенти-психологи четвертого року навчання; Загалом 117 осіб. |
| | | Загальна гетерогенна вибірка – 1624 особи |

Експериментальний етап апробації моделі професійної підготовки практичних психологів ДСНС України реалізувався у період навчання у відомчих вищих навчальних закладах ДСНС України (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності) та МВС України (Львівський державний університет внутрішніх справ) під час вивчення базових та спеціалізованих дисциплін студентами та курсантами, що склали основну вибірку дисертаційного дослідження. Технології професійного відбору відпрацьовувались під час проведення досліджень з визначення професійної придатності з абітурієнтами Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Вінницького вищого професійного училища.

Сумарна гетерогенна *вибірка* налічувала 1624 особи, (констатувальний експеримент – 1361 особа; формувальний експеримент – 263 особи). Вибірку склали: 875 абітурієнтів, які проходили професійний відбір у відомчі навчальні заклади; 366 студентів-психологів, з якими досліджували професійно-важливі якості майбутнього професіонала та уявлення про специфіку діяльності та 263 студенти та курсанти психологи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, які навчалися за запропонованою нами системою підготовки; 52 студенти Львівського державного університету внутрішніх справ, котрі частково ознайомилися зі специфікою діяльності в особливих умовах впродовж викладання спеціалізованих професійно-екстремальних дисциплін; 41 особа - практичні психологи Державної служби з надзвичайних ситуацій, за допомогою яких вивчалися особливості діяльності психологів ДСНС України; 27 експертів – науково-педагогічний персонал вищих навчальних закладів та практичні працівники психологічної служби ДСНС України, котрі оцінювали змістовно-інформаційне наповнення навчального плану майбутніх психологів.

Вивчення основних параметрів професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби здійснювалося за допомогою різноманітних психологічних методів дослідження.

Метод теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та нормативних документів дав змогу визначити наукову значимість і актуальність дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, теоретично обґрунтувати критерії, показники та складові процесу підготовки. Для розв'язання поставлених завдань були використані методи системно-структурного аналізу, спрямовані на вивчення та узагальнення досвіду роботи факультетів вищих навчальних закладів, які готують психологів до специфіки діяльності в екстремальних умовах, в тому числі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Львівського державного університету внутрішніх справ.

Емпіричні методи використовувалися з метою більш глибокого аналізу предмету професійної підготовки майбутнього психолога оперативно-рятувальної служби. Перш за все, застосовувався **метод експерименту**. Під час дослідження був проведений констатуючий та формуючий експерименти. Констатуючий експеримент полягав у отриманні нових даних про професійно-значимі особистісні якості майбутнього психолога, які впливають на ефективність фахової підготовки; про особливості та стресові чинники професійної діяльності, котрі потрібно враховувати при розробці навчальних курсів. Формуючий експеримент здійснювався шляхом впровадження розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у навчальний процес відомчого навчального закладу, що дало змогу покращити рівень підготовленості студентів та курсантів до ризиконебезпечної діяльності. Результати експерименту оцінювалися за допомогою інших методів: бесіда, анкетування, психодіагностичні методики, експертні оцінки, методи математичної статистики.

Метод спостереження найбільш доцільний для застосування у підготовці студентів до майбутньої ризиконебезпечної діяльності, оскільки дозволяє розглядати поведінкові прояви майбутніх фахівців під час

практичних занять з професійно-екстремальних дисциплін, де змодельовані екстремальні умови. Спостереження здійснювалось систематично впродовж навчальної та тренінгової діяльності, залежно від етапів дослідження спостереження виступало то основним, то допоміжним методом.

Метод бесіди був заснований на отриманні від студентів інформації за допомогою вербальної комунікації про їхні психічні стани та самопочуття під час тренінгових занять, практичної та самостійної роботи. Цінність цього методу полягала у встановленні контакту з досліджуваними, отриманні від них зворотного зв'язку, що допомогло покращити психокорекційний та навчальний ефекти підготовки.

Анкетування як метод дає змогу охопити значну кількість обстежуваних у стислі терміни та отримати кількісні показники про факти, які досліджуються. В процесі експериментального вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх психологів ДСНС України нами розроблені анкети, які характеризуються однорідністю запитань: «Особливості діяльності психологів оперативно-рятувальної служби», «Оцінка ефективності тренінгу», «Анкета самооцінки професійних позицій».

Метод моделювання використовувався нами при побудові процесу професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у відомчому навчальному закладі, що дало можливість систематизувати та визначити основні її компоненти та критерії.

Метод експертних оцінок являє собою процедуру отримання емпіричних даних шляхом дослідження думки спеціально відібраних експертів про об'єкт оцінки. У нашому дослідженні експертами оцінювалося змістовно-інформаційне наповнення навчального плану професійної підготовки майбутніх психологів ДСНС України. Експертами виступили науково-педагогічні працівники випускових кафедр за спеціальністю «Психологія» відомчих навчальних закладів та керівники і провідні фахівці відділів психологічного забезпечення ДСНС України.

Методами математичної статистики. Емпіричні дані оброблялись за допомогою математико-статистичних методів обробки емпіричних даних: описових методів математичної статистики, кореляційного та факторного аналізів. Математично-статистична обробка даних проводилась з використанням пакета прикладних програм SPSS 17.0, що забезпечило розрахунок варіаційних статистичних показників.

На етапі формувального експерименту використовувалися **методи активного соціально-психологічного навчання** (мозкові штурми, групові дискусії, рольові ігри) для підготовки студентів до подальшої професійної діяльності. Також використовувалися методи психокорекційної роботи (на основі когнітивно-поведінкового та психоаналітичного підходів), спрямовані на розвиток професійно-значимих якостей та корекцію негативних психічних станів, які виникають під час діяльності у надзвичайних умовах.

Метод психодіагностичних тестів забезпечував отримання кількісно-якісних показників досліджуваних явищ за допомогою стандартизованих, надійних та валідних вимірювально-описових методик.

У ході проведення дослідження нами використовувався наступний психодіагностичний інструментарій:

1. Методика «Оперативна пам'ять»;
2. Тест «Сенсомоторна реакція»;
3. Тест «Реакція на рухомий об'єкт»;
4. Методика «Вербальне мислення»;
5. Проективна методика дослідження емоційної стійкості (М.Люшер)
6. Методика багатофакторного дослідження особистості 16-PF (Р.Б.Кетелл);
7. Методика визначення акцентуацій характеру (К.Леонгардт і Х.Смішек);
8. Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (К.Томас);
9. Методика діагностики показників і форм агресії (А.Басс, А.Дарка);

10. Методика виміру рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч.Д.Спілбергер, Ю.Л.Ханін);
11. Біографічний запитальник ВІВ (Votcher, Jager, Lisher, адаптація В.А.Чікер);
12. Методика оцінки рівня домагань особистості (В.К.Горбачевський);
13. Багаторівневий особистісний запитальник «Адаптивність» (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянін);
14. Методика моделі поведінки у стресових ситуаціях SACS (С.Норман, Д.Ф.Ендлер, Д.А.Джеймс, М.І.Паркер, адаптований варіант Т.А.Крюкової);
15. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (Дж.Роттер);
16. Самоактуалізований тест (Е.Шостром);
17. Методика діагностики типологій психологічного захисту (Р.Плутчик, Р.Келлерман);
18. Методика самооцінки структури темпераменту (В.М.Русалов);
19. Методика «Теппінг-тест»;
20. Методика «Орієнтаційна анкета» (Б.Басс);
21. Методика діагностики емоційних станів (А.Т.Джерлсайд);
22. Опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойко);
23. Методика «Самооцінка емоційного стану» (А.Уєсман та Д.Рікс);
24. Методика САН (самопочуття, активність, настрої);
25. Анкета для визначення суб'єктивної оцінки втоми;
26. Вимірювання артеріального тиску та частоти пульсу.

Оскільки більшість методик психодіагностичного апарату, використаних в роботі, досить докладно описані у відповідних емпіричних розділах дисертації, у цьому розділі ми наводимо лише їх перелік.

Висновки до другого розділу

1. Для вирішення поставлених у роботі завдань було проведено експериментальне дослідження, яке структурно складалося з чотирьох етапів: *аналітичний* – визначена наукова проблема, стан її розробки, окреслено підходи щодо її вирішення, сформульовано робочу гіпотезу; *констатувальний етап емпіричного дослідження* – емпіричне дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів та особливостей їх діяльності в надзвичайних умовах як критеріїв професійної підготовки; *формувальний етап емпіричного дослідження* – експериментально впроваджено модель професійної підготовки майбутніх психологів у навчальний процес відомчого навчального закладу; *контролююче-узагальнюючий* – проведено концептуальний аналіз експериментального вивчення предмету, підведено підсумки наукової роботи і розроблено практичні рекомендації, визначено подальші перспективи досліджень.

2. Загальну вибірку дисертаційного дослідження склали 1624 особи, у тому числі три експериментальні групи: 263 студенти та курсанти психологи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, які навчалися за запропонованою нами системою підготовки; 52 студенти Львівського державного університету внутрішніх справ, котрі частково ознайомилися зі специфікою діяльності в особливих умовах впродовж викладання спеціалізованих професійно-екстремальних дисциплін; 41 особа - практичні психологи Державної служби з надзвичайних ситуацій, за допомогою яких вивчалися особливості діяльності психологів ДСНС України, що забезпечило достатню репрезентативність вибірки. Для оцінки змістовно-інформаційного наповнення навчального плану майбутніх психологів використовувались експертні висновки 27 експертів – науково-педагогічного персоналу відомчих вищих навчальних закладів, керівників і провідних фахівців відділів психологічного забезпечення ДСНС України.

3. Для проведення дослідження використовувалось 26 тестових методик та три розроблені автором анкети. При виборі методик дослідження

враховувалися дані про їх валідність та надійність, що дало змогу обґрунтовано вивчити критерії професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби.

4. Математично-статистична обробка даних проводилась з використанням пакета прикладних програм SPSS 17.0, що забезпечило розрахунок варіаційних статистичних показників. Емпіричні дані оброблялись за допомогою описових методів математичної статистики, кореляційного та факторного аналізів.

Таким чином, кількісний та якісний склад вибірки, використання під час експериментального дослідження різноманітних методів та різнопланових психодіагностичних методик, а також особистісно-діяльнісний, системно-комплексний підходи та дослідження з екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки, забезпечили достатній ступінь надійності дослідження та дали змогу ефективно підійти до вирішення поставлених завдань.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.

У третьому розділі проаналізовано індивідуально-психологічні характеристики особистості, що детермінують успішність професійної підготовки спеціаліста-психолога; наведено результати констатуючого експерименту з дослідження особистісних факторів, що зумовлюють професійну підготовленість психолога до діяльності в екстремальних умовах.

3.1. Дослідження індивідуально-психологічних характеристик особистості, що детермінують успішність професійної підготовки спеціаліста-психолога

Одним із завдань наукового дослідження було вивчення особливостей структури особистості студента-психолога та динаміки її формування в процесі фахової підготовки.

Професійна підготовка майбутнього психолога на стадії освіти неможлива без наукового уявлення про психологічну структуру особистості працівника та її дослідження, адже лише цілісне структуроване розуміння його психіки змістовно репрезентує трудовий потенціал. Філософсько-психологічне розуміння сутності особистості викладене у науковій концепції С.Д.Максименка [301]. Виходячи із засад генетично-психологічної концепції [301]. ми розглядали особистість майбутнього практичного психолога як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання і розвитку.

В своєму дослідженні ми відстежували, виходячи з експериментально-генетичного методу, розробленого С.Д.Максименком [301] особистість як інтегровану єдність у процесі її неперервного становлення і розвитку. В такому випадку система методів наукового пізнання структури особистості повинна включати розгалужений спектр соціально-психологічних феноменів, які характеризують індивіда, як реалізатора і активізатора процесу виконання діяльності, яка формує психічні якості самої людини.

Емпіричне дослідження структури особистості майбутніх психологів – курсантів та студентів спеціалізованих вищих навчальних закладів системи ДСНС – передбачає використання природних експериментальних умов та дає змогу проаналізувати ті чи інші психічні феномени та фактори, що їх детермінують. Також при емпіричному вивченні психологічних особливостей структури особистості ми дотримувались принципу застосування статистичних норм, як діагностичних, та зведення всіх емпіричних розподілів до нормальної моделі [99, 98].

На експериментальному етапі дослідження значна увага автора була приділена підбору методів, які б дали змогу якомога повніше охопити психологічні характеристики майбутнього психолога. Особистість – це складне поняття і відповідно немає методики, яка б давала можливість різностороннього і різнорівневого її вивчення. З допомогою експериментального дослідження можна отримати лише часткову характеристику особистості, яка визначає її прояви в конкретній ситуації. Тому, при вивченні структури особистості практичного психолога, орієнтуючись на означене генетично-психологічне розуміння природи особистості [301], необхідна діагностика індивідних, особистісних і соціально-психологічних особливостей студентів та курсантів. У зв'язку з цим нами був укладений пакет валідних психодіагностичних методик, які б давали якомога повнішу інформацію як про вибірку в цілому, так і про окрему обстежувану особистість. Використані в експериментальному дослідженні методи враховували положення про цілісність і ефективність діагностики [301, 299]. Ми дотримувались вимог найважливіших характеристик тестових методик: надійності, валідності, дискримінативності та стандартизації [301, 299].

Основний акцент був зроблений на порівнянні результатів якісної інтерпретації отриманих даних проаналізованої нами вибірки. Отримані емпіричні показники інтерпретувалися нами як результат взаємодії всіх компонентів особистості. Для виділення основних змінних, які формують відповідний рівень готовності курсантів та студентів психологів до діяльності

в екстремальних умовах, був використаний апарат математичної статистики: кореляційний та факторний аналіз. Факторна модель дала змогу описати структуру особистості в термінах порівняно невеликої кількості психологічних ознак. У використовуваних нами методиках деякі показники вивчають споріднені індивідуально-психологічні характеристики, а використання їх у комплексі передбачає взаємоперевірку отриманих результатів.

До психодіагностичного пакета були включені нижчезазначені методики.

Методика багатофакторного дослідження особистості 16-PF (Р.Б.Кетелл) [430, с.413-428], призначена для вимірювання шістнадцяти факторів, які дають інформацію про конституційні властивості індивіда. До них належать: «замкнутість-комунікабельність», спрямовані на визначення комунікативних особливостей особистості в групі; «рівень інтелекту»; «емоційна стійкість–нестійкість», що характеризує толерантність індивіда стосовно фрустрації; «підкореність–домінантність», що визначає навіюваність та незалежність курсантів та студентів; «стриманість-експресивність», що діагностує енергійність, експансивність та розсудливість людини; «нормативність поведінки», що характеризує усвідомлене дотримання правил та норм соціуму, наполегливість у досягненні цілей або ж, навпаки, неорганізованість та безвідповідальність; «боягузливість-сміливість», що діагностує соціальну сміливість, активність, схильність до ризику та реактивність в соціальних ситуаціях; «жорсткість-чутливість», що вказує на самовпевненість, реалістичність, практичність або ж черствість стосовно оточення; «довірливість–підозрливість», що характеризує терпимість, контактність, внутрішню напругу та захист особистості; «практичність-розвинута уява», який визначає сумлінність, наслідування загально прийнятих норм або ж розвинутість уяви індивіда; «прямолінійність-дипломатичність», що характеризує відкритість та уміння вести себе в товаристві; «упевненість в собі–тривожність», що визначає самовпевненість індивіда або ж почуття його

провини, депресивність; «консерватизм–радикалізм», що характеризує установки особистості на традиції та її схильність до моралізації та повчання; «конформізм-нонконформізм», що свідчить про залежність від групи або самодостатність та самостійність; «низький-високий самоконтроль», що визначає рівень самоконтролю, внутрішню конфліктність та чіткість виконання соціальних вимог; «розслабленість–напруженість», що діагностує енергійність та рівень фрустрованості особистості, наявність збудження та хвилювання; «адекватність самооцінки», що визначає здатність особистості реально оцінювати себе.

Методика визначення акцентуацій характеру (К.Леонгардт і Х.Смішек) [241, с.449-.454] діагностує наявність у особистості акцентуацій за десятьма шкалами: гіпертимності, демонстративності, афективно-екзальтованості, збудливості, тривожності, педантичності, застрягаючості, дистимності, циклотимності, емотивності.

Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (К.Томас) [430, с.709-716], яка визначає домінуючі способи регулювання індивідом конфліктів. Ними виступають: конкуренція, як прагнення задовольнити свої потреби на шкоду іншим людям; пристосування, під яким розуміють здатність індивіда жертвувати власними інтересами; компроміс; уникнення, при якому відсутні як прагнення до кооперації, так і до досягнення власних цілей; співробітництво, коли задовольняються інтереси всіх учасників взаємодії.

Методика діагностики показників і форм агресії (А.Басс, А.Дарка) [430, с.379-384], яка визначає фізичну, вербальну, непрямі форми агресії, негативізм, дратівливість, підозріливість, образу та почуття провини.

Методика оцінювання рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч.Д.Спілбергер, Ю.Л.Ханін) [430, с.369-373], спрямована на визначення рівня вродженої та ситуативної тривожності людини.

Біографічний запитальник BIV (Bottcher, Jager, Lisher, адаптація В.А.Чікер) [440, с15-35], який діагностує деякі аспекти біографії та структури

особистості, фактори соціального середовища, дослідження яких дає можливість виділити основні чинники, що впливають на становлення індивіда, а саме: сімейна ситуація, сила «Я», соціальне становище, стиль виховання, нейротизм, соціальна активність, психофізична конституція, екстраверсія.

Методика оцінки рівня домагань особистості (В.К.Горбачевський) [430, с.558-563], яка визначає рівень домагань, як компонент мотиваційної структури індивіда. При цьому досліджується: внутрішній, пізнавальний, змагальний мотиви, мотиви уникнення, зміни діяльності, самоповаги, значимість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутого та свого потенціалу, запланований рівень мобілізації зусиль, оцінка рівня досягнутих та очікуваних результатів, закономірність результатів та ініціативність.

Багаторівневий особистісний запитальник «Адаптивність» (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянін) [440, с.269], який діагностує такі шкали: «брехня», що виявляє тенденцію обстежуваного представити себе в більш вигідному світлі; «надійність», «корекція», що визначають захисну реакцію особистості; шкала «депресії», яка відображає песимізм та незадоволеність; «емоційна лабільність», що діагностує чутливість індивіда на реакцію інших людей; «імпульсивність», що характеризує розкутість та спонтанність поведінки; шкала «маскулінність-фемінність», яка визначає жіночий або чоловічий тип соціальної адаптації та особливості характеру; шкала «ригідність», що свідчить про рухливість психічних процесів, головним чином в емоційно-вольовій сфері; «тривожність», що встановлює міру прояву реакції тривоги, як ситуаційно-зумовленого стану психіки; «індивідуалістичність», яка відображає міру суб'єктивного в адаптаційному процесі людини; «оптимізм і активність», що діагностує енергетичний потенціал і тонус особистості; «інтроверсія–екстраверсія», визначає міру включення особи в соціальне середовище.

Методика моделі поведінки у стресових ситуаціях SACS (С.Норман, Д.Ф.Ендлер, Д.А.Джеймс, М.І.Паркер, адаптований варіант Т.А.Крюкової)

[440, с.311-314] для діагностики стратегій подолання особистістю екстремальних умов. Методика представлена такими шкалами: асертивні, імпульсивні, обережні, агресивні, непрямі, асоціальні дії; вступ у соціальний контакт; пошук соціальної підтримки та уникнення.

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (Дж.Роттер) [430, с. 585-593], за якою визначаємо локалізацію екстремального та інфернального самоконтролю особистості на основі таких шкал, як загальна інтернальність; інтернальність в досягненнях та невдачах, сімейних, виробничих, міжособистісних відносинах, в здоров'ї та хворобах.

Самоактуалізований тест (Е.Шостром) [440, с.198-213], що визначає самоактуалізацію особистості як багатовимірну величину. Методика спрямована на діагностику: ціннісних орієнтацій; гнучкості поведінки; сенситивності; самосприйняття; уявлення про природу людини; синергії; прийняття агресії; контактності; пізнавальних потреб та креативності.

Методика діагностики типологій психологічного захисту (Р.Плутчик, Р.Келлерман) [440, с.218-225], визначає підсвідомі захисні механізми психіки, які застосовує особистість у стресогенних ситуаціях. Тест включає такі шкали: заперечення реальності; раціоналізація; проєкція; реактивне утворення; компенсація; заміна; регресія; витіснення.

Методика самооцінки структури темпераменту (В.М.Русалов) [430, с.521-524], яка дає змогу діагностувати такі його полярні властивості: екстраверсію-інтроверсію, ригідність-пластичність, емоційну збудливість-емоційну врівноваженість, темп реакцій, активність.

Методика «Теппінг-тест» [430, с.339], яка дозволяє визначити силу та слабкість нервової системи особистості та її лабільність.

Методика «Орієнтаційна анкета» (Б.Басс) [430, с.535-540], яка діагностує спрямованість особистості на себе, на спілкування або ж на діяльність.

Методика діагностики емоційних станів (А.Т.Джерлсайд) [362, с.455-462], яка вимірює ступінь прояву таких негативних актуальних станів, як

одинокість; беззмістовність існування; свобода вибору; статевий конфлікт; ворожість; розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»; свобода волі; безнадія; почуття неприкаяності.

Базовим експериментальним майданчиком було обрано Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. У дослідженні брали участь 245 осіб юнацького віку, які навчаються за спеціальністю «практична психологія».

Гендерний розподіл по вибірці в цілому становив: 84,4% (207 осіб) є особами жіночої статі, а 15,6% (38 осіб) – чоловічої (табл. 3.1). Така тенденція є негативною, оскільки до діяльності в особливих умовах, яка характеризується як значною емоційною напруженістю, так і фізичними навантаженнями, чоловіки пристосовані краще. Крім того, з кожним роком знижується кількість юнаків, які обирають професію психолога. Так, при наборі 2012 року вступили на навчання 25,5% юнаків і 76,5% дівчат, а при наборі 2015 – вже лише 15,4% осіб чоловічої статі та 84,6% - жіночої. Цей факт свідчить про те, що не зважаючи на специфіку вищого навчального закладу, який пов'язаний з чоловічими видами діяльності, психологія, навіть екстремальна, сприймається як суто жіноча професія.

Таблиця 3.1

Характеристика вибірки за гендерною ознакою

| Курс навчання | Жінки, кількість (% від кількості на курсі) | Чоловіки, кількість (% від кількості на курсі) | Всього, кількість (% від вибірки в цілому) |
|---------------|---|--|--|
| 1 курс | 44 (84,6) | 8 (15,4) | 52 (21,2) |
| 2 курс | 50 (87,7) | 7 (12,2) | 57 (23,3) |
| 3 курс | 52 (88,1) | 7 (11,9) | 59 (24,1) |
| 4 курс | 36 (75,5) | 11 (23,5) | 47 (19,2) |

| | | | |
|--------|------------|-----------|-----------|
| 5 курс | 25 (84,4) | 38 (15,6) | 30 (12,2) |
| Всього | 207 (84,4) | 38 (15,6) | 245 (100) |

На основі показника «середній бал успішності», який визначався за допомогою аналізу навчальної документації, обстежувані поділені на дві групи: з високим рівнем успішності, результати екзаменаційної сесії яких становили 4,0-5,0 балів, та з низьким – від 2,0 до 3,9 балів включно. По вибірці в цілому високий рівень успішності зафіксований у 56,7% осіб, низький – у 43,3% досліджуваних (табл. 3.2). Потрібно зазначити, що найгірші показники діагностовано у першокурсників: серед них лише 26,9% мають високий рівень успішності, а 73,1% - низький. Така ситуація пояснюється складностями адаптації до специфіки відомчого навчального закладу та суттєвими відмінностями навчального процесу порівняно зі школою. Юнаки та дівчата вчаться пристосовуватися до нової форми організації занять, відсутності щоденних завдань, збільшення кількості та складності навчального матеріалу. На наступних курсах успішність обстежуваних покращилась втричі: кількість низько-успішних осіб зменшилась з 73,1% на першому курсі до 23,4% - на випускному.

Таблиця 3.2

Характеристика вибірки за рівнем успішності у навчанні

| Курс навчання | Високо успішні, кількість (% від кількості на курсі) | Низько успішні, кількість (% від кількості на курсі) | Всього, кількість (% від вибірки в цілому) |
|---------------|---|---|--|
| 1 курс | 14 (26,9) | 38 (75,1) | 52 (21,2) |
| 2 курс | 35 (61,4) | 22 (38,6) | 57 (23,3) |
| 3 курс | 34 (57,6) | 25 (42,4) | 59 (24,1) |

| | | | |
|--------|------------|------------|-----------|
| 4 курс | 33 (70,2) | 14 (29,8) | 47 (19,2) |
| 5 курс | 23 (76,6) | 7 (23,4) | 30 (12,2) |
| Всього | 139 (56,7) | 106 (43,3) | 245 (100) |

В спеціалізованих закладах системи ДСНС України використовується державна форма навчання (курсанти) та платна форма навчання (студенти). В дослідженні брали участь 33 курсанти (13,5%) та 212 студентів (86,5%). Потрібно зазначити, що обидві групи працюють за однаковою навчальною програмою та планом, проте суттєво відрізняються за умовами вступу до вищого навчального закладу. Так, студенти зараховувались на навчання на конкурсній основі за результатами незалежного тестування. Курсанти ж склали додатковий іспит з фізичної підготовки, проходили медичний огляд, психологічний відбір та психофізіологічне тестування. Такі додаткові обстеження дають можливість підібрати здорових, фізично розвинутих осіб зі стійкою психікою та високим потенціальним рівнем, що, в свою чергу, впливає на успішність у професійно-екстремальній діяльності.

Існують також відмінності серед вищеозначених груп в умовах життєдіяльності. По-перше, курсанти знаходяться під більш жорстким контролем, оскільки проживають на казарменому становищі та виконують домашні завдання під наглядом викладачів або офіцерів. По-друге, курсанти, згідно з державною формою замовлення, після закінчення навчального закладу забезпечуються роботою, що є значним мотиваційним стимулом до навчальної діяльності. Студенти ж, навпаки, не впевнені, що в сучасних соціально-економічних умовах знайдуть роботу за спеціальністю. Саме тому при порівнянні успішності цих двох груп виявлені суттєві відмінності. У групі курсантів зафіксований високий рівень успішності у 78,8% осіб, а у студентів – лише у 53,3%. При цьому у курсантів успішність тримається на однаковому рівні впродовж всіх років навчання, а у студентів до випускного курсу рівень

успішності знижується, оскільки частина з них розпочинає трудову діяльність, але не за спеціальністю.

Математичній обробці піддавались 130 показників. До них належать: курс навчання (1), група успішності (2), середній бал успішності (3); реактивне утворення (4); заперечення реальності (5); заміна (6); регресія (7); компенсація (8); проекція (9); витіснення (10); раціоналізація (11); асертивні дії (12); вступ у соціальний контакт (13); пошук соціальної підтримки (14); обережні дії (15); імпульсивні дії (16); уникнення (17); непрямі дії (18); асоціальні дії (19); агресивні дії (20); екстраверсія (21); ригідність (22); нейротизм (23); темп реакцій (24); активність (25); лабільність (26); сила нервової системи (27); гіпертимність (28); застрягаючіть (29); емотивність (30); педантичність (31); тривожність (32); циклотимність (33); демонстративність (34); дистимність (35); афективність (36); збудливість (37); зверхконтроль (38); депресія (39); емоційна лабільність (40); імпульсивність (41); маскуліність-фемінність (42); ригідність (43); тривожність (44); індивідуалістичність (45); оптимізм (46); інтроверсія (47); внутрішній мотив (48); пізнавальний мотив (49); мотив уникнення (50); мотив змагання (51); мотив зміни діяльності (52); мотив самоповаги (53); значимість результатів (54); складність завдання (55); вольові зусилля (56); оцінка рівня досягнутих результатів (57); оцінка свого потенціалу (58); назначений рівень мобілізації зусиль (59); очікуваний рівень результатів (60); закономірність результатів (61); ініціативність (62); загальний індекс інтернальності (63); інтернальність досягнень (64); інтернальність невдач (65); інтернальність в сімейних стосунках (66); інтернальність продуктивних відносин (67); інтернальність у здоров'ї та хворобах (68); орієнтація в часі (69); цінності (70); погляд на природу людини (71); потреба в пізнанні (72); креативність (73); автономність (74); спонтанність (75); саморозуміння (76); аутосимпатія (77); контактність (78); гнучкість спілкування (79); комунікабельність (80); інтелект (81); емоційна стійкість (82); домінантність (83); експресивність (84); нормативність поведінки (85); сміливість (86); чуйність (87); підозріливість (88); творчість

(89); дипломатичність (90); тривожність (91); радикалізм (92); нонконформізм (93); самоконтроль (94); напруженість в системі контактів (95); реактивна тривожність (96); особистісна тривожність (97); фізична агресія (98); непрямая агресія (99); роздратування (100); негативізм (101); образа (102); підозріливість (103); вербальна агресія (104); почуття провини (105); спрямованість на себе (106); спрямованість на спілкування (107); спрямованість на діяльність (108); самотність (109); беззмістовність існування (110); свобода вибору (111); статевий конфлікт (112); ворожість (113); розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (114); свобода волі (115); безнадія (116); почуття неприкаяності (117); суперництво (118); співробітництво (119); компроміс (120); уникнення (121); пристосування (122); сімейна ситуація (123); сила «Я» (124); соціальне положення (125); стиль виховання (126); нейротизм (127); соціальна активність (128); психофізична конституція (129); екстраверсія (130).

Аналіз експериментального матеріалу дав змогу виділити якісні особливості респондентів високого і низького рівнів успішності і зробити висновки про істотні відмінності в їх особистісних характеристиках (табл. 3.3. та табл. 3.4).

Таблиця 3.3

Психологічні особливості респондентів високого рівня успішності

| № | Назва показника | 1 курс (%) | 2 курс (%) | 3 курс (%) | 4 курс (%) | 5 курс (%) | Всього (%) |
|---|---------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 4 | Реактивне утворення | 28,5 | 25,7 | 23,5 | 30,3 | 13,0 | 24,4 |
| 5 | Заперечення реальності | 50,0 | 28,5 | 20,5 | 30,3 | 13,0 | 26,6 |
| 6 | Заміна | 7,1 | 5,7 | 2,9 | 6,0 | -- | 4,3 |
| 7 | Регресія | 42,8 | 4,0 | 32,3 | 27,2 | 34,7 | 34,5 |
| 8 | Компенсація | 42,8 | 28,5 | 11,7 | 12,1 | 8,6 | 18,7 |
| 9 | Проекція | 50,0 | 60,0 | 44,1 | 45,5 | 39,1 | 48,2 |

| | | | | | | | |
|----|----------------------------|-------|------|------|------|------|------|
| 10 | Витіснення | -- | 5,7 | -- | 3,0 | -- | 2,15 |
| 11 | Раціоналізація | 85,7 | 65,7 | 76,5 | 60,6 | 43,4 | 65,4 |
| 12 | Асертивні дії | 100,0 | 68,5 | 70,7 | 75,7 | 69,5 | 74,1 |
| 13 | Вступ у соціальний контакт | 100,0 | 85,7 | 76,4 | 72,7 | 65,2 | 78,4 |
| 14 | Пошук соціальної підтримки | 100,0 | 94,2 | 82,3 | 93,9 | 69,5 | 87,7 |
| 15 | Обережні дії | 42,8 | 42,8 | 73,5 | 57,5 | 34,7 | 52,5 |
| 16 | Імпульсивні дії | 35,7 | 37,1 | 50,0 | 48,4 | 30,4 | 41,7 |
| 17 | Уникнення | -- | 14,2 | 35,2 | 24,2 | 21,7 | 21,5 |
| 18 | Непрямі дії | 7,1 | 42,8 | 44,1 | 51,5 | 47,8 | 42,4 |
| 19 | Асоціальні дії | -- | 31,4 | 32,3 | 24,2 | 21,7 | 25,1 |
| 20 | Агресивні дії | 57,1 | 71,4 | 50,0 | 54,5 | 60,8 | 58,9 |
| 21 | Екстраверсія | 64,2 | 65,7 | 88,2 | 72,7 | 78,2 | 74,8 |
| 22 | Ригідність | 35,7 | 25,7 | 38,2 | 36,3 | 26,0 | 32,3 |
| 23 | Нейротизм | 57,1 | 51,4 | 38,2 | 42,4 | 69,5 | 49,6 |
| 24 | Темп реакцій | 100,0 | 74,2 | 79,4 | 75,7 | 65,2 | 76,0 |
| 25 | Активність | 35,7 | 51,4 | 55,8 | 63,6 | 47,8 | 53,2 |
| 26 | Лабільність | 92,2 | 97,1 | 79,4 | 78,7 | 78,2 | 84,8 |
| 27 | Сила нервової системи | -- | 17,1 | 5,8 | 27,2 | 34,7 | 17,9 |
| 28 | Гіпертимність | 21,4 | 40,0 | 55,8 | 48,4 | 39,1 | 43,8 |
| 29 | Застраючіть | 71,4 | 40,0 | 32,3 | 36,3 | 26,0 | 38,1 |
| 30 | Емотивність | 14,2 | 40,0 | 41,1 | 27,2 | 26,0 | 30,2 |
| 31 | Педантичність | -- | -- | 32,3 | 42,4 | 17,3 | 20,8 |
| 32 | Тривожність | 7,1 | 5,7 | 5,8 | 12,1 | 13,0 | 8,6 |
| 33 | Циклотимність | 92,8 | 77,1 | 41,1 | 39,3 | 26,0 | 52,5 |
| 34 | Демонстративність | 57,1 | 48,5 | 44,1 | 42,4 | 30,4 | 43,8 |
| 35 | Дистимність | 50,0 | 22,8 | 5,8 | 24,2 | 8,6 | 19,4 |
| 36 | Афективність | 78,5 | 65,7 | 5,8 | 12,1 | 52,1 | 37,4 |

| | | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|------|
| 37 | Збудливість | 50,0 | 40,0 | 55,8 | 51,5 | 4,3 | 41,7 |
| 38 | Зверхконтроль | -- | -- | 5,8 | 3,0 | -- | 2,1 |
| 39 | Депресія | 50,0 | 42,8 | 26,4 | 39,3 | 34,7 | 37,4 |
| 40 | Емоційна лабільність | -- | 5,7 | -- | 6,0 | 4,3 | 2,8 |
| 41 | Імпульсивність | 7,1 | 11,4 | 14,7 | 33,3 | 21,7 | 18,7 |
| 42 | Маскулінність- фемінність | 35,7 | 42,8 | 50,0 | 48,4 | 69,5 | 49,6 |
| 43 | Ригідність | -- | -- | 11,7 | 15,1 | -- | 6,4 |
| 44 | Тривожність | 21,4 | 22,8 | 20,5 | 6,0 | 13,0 | 16,5 |
| 45 | Індивідуалістичність | 57,1 | 54,2 | 50,0 | 66,6 | 39,1 | 53,9 |
| 46 | Оптимізм | 21,4 | 34,2 | 41,1 | 51,5 | 52,1 | 41,7 |
| 47 | Інтроверсія | 28,5 | 2,8 | 5,8 | 15,1 | 4,3 | 9,3 |
| 48 | Внутрішній мотив | 42,8 | 22,8 | 41,2 | 15,1 | 4,3 | 24,4 |
| 49 | Пізнавальний мотив | 71,4 | 71,4 | 61,7 | 63,6 | 43,4 | 62,5 |
| 50 | Мотив уникнення | -- | 11,4 | 5,8 | 12,1 | 8,6 | 8,6 |
| 51 | Мотив змагання | 28,5 | 22,8 | 29,4 | 45,4 | 4,3 | 27,3 |
| 52 | Мотив зміни діяльності | -- | 5,7 | 29,4 | 18,1 | 39,1 | 19,4 |
| 53 | Мотив самоповаги | 28,5 | 37,1 | 20,5 | 72,7 | 26,0 | 38,8 |
| 54 | Значимість результатів | -- | 2,8 | 2,9 | -- | -- | 1,4 |
| 55 | Складність завдання | -- | 2,8 | 5,8 | -- | -- | 2,1 |
| 56 | Вольові зусилля | 42,8 | 14,2 | 29,4 | 3,0 | -- | 15,8 |
| 57 | Оцінка досягнутих результатів | -- | 2,8 | -- | -- | 4,3 | 1,4 |
| 58 | Оцінка свого потенціалу | -- | 25,7 | 41,2 | 48,4 | 4,3 | 29,4 |
| 59 | Назначений рівень мобілізації зусиль | 28,5 | 28,5 | 64,7 | 63,6 | 34,7 | 46,7 |

| | | | | | | | |
|----|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 60 | Очікуваний рівень результатів | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 61 | Закономірність результатів | 28,5 | 20,0 | 23,5 | 39,3 | 17,3 | 25,8 |
| 62 | Ініціативність | 28,5 | 20,0 | 35,2 | 12,1 | 17,3 | 22,3 |
| 63 | Загальний індекс інтернальності | 64,2 | 80,0 | 70,5 | 57,5 | 86,9 | 71,9 |
| 64 | Інтернальність досягнень | 92,8 | 94,2 | 88,2 | 93,9 | 57,5 | 90,6 |
| 65 | Інтернальність невдач | 78,5 | 80,0 | 58,8 | 87,8 | 78,2 | 76,2 |
| 66 | Інтернальність в сімейних стосунках | 35,7 | 48,5 | 26,4 | 90,9 | 43,4 | 51,0 |
| 67 | Інтернальність продуктивних відносин | 42,8 | 45,7 | 26,4 | 69,6 | 13,0 | 41,0 |
| 68 | Інтернальність у здоров'ї та хворобах | 7,1 | 2,8 | -- | 39,3 | -- | 10,7 |
| 69 | Орієнтація в часі | 85,7 | 65,7 | 82,3 | 69,6 | 73,9 | 74,1 |
| 70 | Цінності | 78,5 | 68,5 | 79,4 | 78,7 | 73,9 | 77,6 |
| 71 | Погляд на природу людини | 7,1 | 25,7 | 20,5 | 42,4 | 34,7 | 28,0 |
| 72 | Потреба в пізнанні | 78,5 | 68,5 | 88,2 | 96,9 | 86,9 | 84,1 |
| 73 | Креативність | 78,5 | 51,4 | 91,1 | 72,7 | 73,9 | 72,6 |
| 74 | Автономність | 78,5 | 42,8 | 52,9 | 42,4 | 47,8 | 49,6 |
| 75 | Спонтанність | 42,8 | 51,4 | 41,1 | 18,1 | 39,1 | 38,1 |
| 76 | Саморозуміння | 64,2 | 57,1 | 70,5 | 72,7 | 52,1 | 58,9 |
| 77 | Аутосимпатія | 35,7 | 54,2 | 64,7 | 30,3 | 52,1 | 48,9 |
| 78 | Контактність | 35,7 | 37,1 | 70,5 | 72,7 | 73,9 | 59,7 |
| 79 | Гнучкість спілкування | 35,7 | 71,4 | 91,1 | 69,6 | 82,6 | 74,1 |

| | | | | | | | |
|-----|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 80 | Комунікабельність | 71,4 | 68,5 | 52,9 | 35,2 | 60,8 | 56,1 |
| 81 | Інтелект | 85,7 | 17,1 | 29,4 | 66,6 | 30,4 | 41,0 |
| 82 | Емоційна стійкість | -- | 14,2 | 20,5 | 15,1 | 13,0 | 14,3 |
| 83 | Домінантність | 42,8 | 11,4 | 8,8 | 24,2 | 13,0 | 17,2 |
| 84 | Експресивність | 21,4 | 25,7 | 32,3 | 27,2 | 26,0 | 27,3 |
| 85 | Нормативність поведінки | 92,8 | 37,1 | 47,0 | 24,2 | 39,1 | 42,4 |
| 86 | Сміливість | 57,1 | 11,4 | 44,1 | 33,3 | 17,3 | 30,2 |
| 87 | Чуйність | 57,1 | 28,5 | 58,8 | 18,1 | 34,7 | 37,4 |
| 88 | Підозріливість | 64,2 | 48,5 | 64,7 | 51,5 | 43,4 | 53,9 |
| 89 | Творчість | 14,2 | -- | 5,8 | 9,0 | -- | 5,0 |
| 90 | Дипломатичність | 14,2 | 8,5 | 23,5 | 27,2 | -- | 15,8 |
| 91 | Тривожність | 50,0 | 28,5 | 14,7 | 18,1 | 17,3 | 55,3 |
| 92 | Радикалізм | 57,1 | 11,4 | 26,4 | 24,2 | 21,7 | 24,4 |
| 93 | Нонконформізм | 14,2 | 5,7 | 8,8 | -- | 8,6 | 6,4 |
| 94 | Самоконтроль | 21,4 | 8,5 | 23,5 | 21,2 | 17,3 | 17,9 |
| 95 | Напруженість в системі контактів | 35,7 | 14,2 | 11,7 | 18,1 | 8,6 | 15,8 |
| 96 | Реактивна тривожність | -- | -- | -- | 12,1 | -- | 2,8 |
| 97 | Особистісна тривожність | 21,4 | 20,0 | 29,4 | 54,5 | 17,3 | 30,2 |
| 98 | Фізична агресія | 21,4 | 25,7 | 8,8 | 18,1 | 13,0 | 17,2 |
| 99 | Непряма агресія | 14,2 | 17,1 | 5,8 | 15,1 | 4,3 | 11,5 |
| 100 | Роздратування | 28,5 | 48,5 | 29,4 | 30,3 | 43,4 | 36,6 |
| 101 | Негативізм | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 102 | Образа | 14,2 | 8,5 | 5,8 | 9,0 | 8,6 | 8,6 |
| 103 | Підозріливість | 35,7 | 28,5 | 8,8 | 24,2 | 13,0 | 20,8 |
| 104 | Вербальна агресія | 57,1 | 68,5 | 91,1 | 57,5 | 82,6 | 72,6 |

| | | | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|------|------|
| 105 | Почуття провини | 28,5 | 34,2 | 20,5 | 54,5 | 17,3 | 32,3 |
| 106 | Спрямованість на себе | 42,8 | 45,7 | 14,7 | 42,4 | 34,7 | 35,2 |
| 107 | Спрямованість на спілкування | 28,5 | 28,5 | 38,2 | 18,1 | 30,4 | 28,7 |
| 108 | Спрямованість на діяльність | 28,5 | 28,5 | 52,9 | 36,3 | 69,5 | 43,1 |
| 109 | Одинокість | 42,8 | 17,1 | 8,8 | 6,0 | 21,7 | 15,8 |
| 110 | Беззмістовність існування | 7,1 | 8,5 | 11,7 | 15,1 | 26,0 | 13,6 |
| 111 | Свобода вибору | 21,4 | 11,4 | 8,8 | 21,2 | 30,4 | 17,2 |
| 112 | Статевий конфлікт | -- | 8,5 | -- | 6,0 | 4,3 | 4,3 |
| 113 | Ворожість | 57,1 | 68,5 | 47,0 | 42,4 | 47,8 | 52,5 |
| 114 | Розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» | 28,5 | 45,7 | 38,2 | 15,1 | 34,7 | 33,0 |
| 115 | Свобода волі | 35,7 | 45,7 | -- | 27,2 | 52,1 | 30,2 |
| 116 | Безнадія | -- | 8,5 | 17,6 | 12,1 | 17,3 | 12,2 |
| 117 | Почуття неприкаяності | -- | 8,5 | 2,9 | 9,0 | 13,0 | 7,1 |
| 118 | Суперництво | 50,0 | 34,2 | 35,2 | 33,3 | 34,7 | 35,9 |
| 119 | Співробітництво | 64,2 | 62,8 | 50,0 | 48,4 | 52,1 | 54,6 |
| 120 | Компроміс | 57,1 | 74,2 | 67,6 | 72,7 | 65,2 | 69,0 |
| 121 | Уникнення | 28,5 | 34,2 | 26,4 | 36,3 | 13,8 | 28,7 |
| 122 | Пристаювання | 14,2 | 14,2 | 11,7 | 15,1 | 26,0 | 15,8 |
| 123 | Сімейна ситуація | 71,4 | 54,2 | 35,3 | 9,0 | 30,4 | 41,0 |
| 124 | Сила «Я» | 50,0 | 42,8 | 11,7 | 18,1 | 39,1 | 29,4 |
| 125 | Соціальне положення | -- | -- | 14,7 | 12,2 | 4,3 | 7,1 |
| 126 | Стиль виховання | 42,8 | 51,4 | 29,4 | 21,2 | 39,1 | 35,9 |
| 127 | Нейротизм | 50,0 | 31,4 | 14,7 | 27,2 | 13,0 | 25,1 |

| | | | | | | | |
|-----|--------------------------|-----|------|------|------|------|------|
| 128 | Соціальна активність | -- | 8,5 | 32,3 | 15,1 | 4,3 | 14,3 |
| 129 | Психофізична конституція | 7,1 | 8,5 | 2,9 | 9,0 | 4,3 | 6,4 |
| 130 | Екстраверсія | 7,1 | 31,4 | 20,5 | 30,3 | 26,0 | 25,1 |

Примітка: відсоток вираховувався від кількості успішних курсантів та студентів та кожному курсі, в графі «всього» - від кількості успішних по вибірці в цілому.

Таблиця 3.4.

Психологічні особливості респондентів низького рівня успішності

| № | Назва показника | 1 курс (%) | 2 курс (%) | 3 курс (%) | 4 курс (%) | 5 курс (%) | Всього (%) |
|----|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 4 | Реактивне утворення | 5,2 | 9,0 | 8,0 | 7,1 | 14,2 | 7,5 |
| 5 | Заперечення реальності | 23,6 | 22,7 | 28,0 | 21,4 | 85,7 | 28,3 |
| 6 | Заміна | -- | 9,0 | -- | 14,2 | -- | 3,8 |
| 7 | Регресія | 68,4 | 45,4 | 52,0 | 42,8 | 28,5 | 53,7 |
| 8 | Компенсація | 18,4 | 13,6 | 8,0 | 35,7 | -- | 16,0 |
| 9 | Проекція | 21,0 | 54,5 | 24,0 | 50,0 | 14,2 | 32,0 |
| 10 | Витіснення | -- | 4,5 | -- | 7,1 | -- | 1,8 |
| 11 | Раціоналізація | 52,6 | 59,0 | 44,0 | 42,8 | 28,5 | 49,0 |
| 12 | Асертивні дії | 34,2 | 50,0 | 52,0 | 57,1 | 57,1 | 46,2 |
| 13 | Вступ у соціальний контакт | 71,0 | 59,0 | 72,0 | 71,4 | 42,8 | 66,9 |
| 14 | Пошук соціальної підтримки | 73,6 | 81,8 | 76,0 | 78,5 | 42,8 | 74,5 |
| 15 | Обережні дії | 73,6 | 63,6 | 56,0 | 42,8 | 57,1 | 62,2 |
| 16 | Імпульсивні дії | 28,9 | 27,2 | 20,0 | 35,7 | -- | 25,4 |
| 17 | Уникнення | 21,0 | 22,7 | 8,0 | 21,4 | 28,5 | 18,8 |
| 18 | Непрямі дії | 63,1 | 63,6 | 64,0 | 71,4 | 57,1 | 64,1 |
| 19 | Асоціальні дії | 31,5 | 31,8 | 48,0 | 64,2 | 28,5 | 39,6 |

| | | | | | | | |
|----|------------------------------|------|------|-------|------|------|------|
| 20 | Агресивні дії | 60,5 | 59,0 | 68,0 | 57,1 | 71,4 | 62,2 |
| 21 | Екстраверсія | 97,3 | 95,4 | 100,0 | 78,5 | 5,7 | 94,3 |
| 22 | Ригідність | 28,9 | 36,3 | 36,0 | 28,5 | 14,2 | 31,1 |
| 23 | Нейротизм | 50,0 | 50,0 | 48,0 | 21,4 | 57,1 | 46,2 |
| 24 | Темп реакцій | 50,0 | 54,5 | 56,0 | 28,5 | 57,1 | 50,0 |
| 25 | Активність | 50,0 | 68,1 | 64,0 | 42,8 | 85,7 | 58,4 |
| 26 | Лабільність | 36,8 | 50,0 | 68,0 | 50,0 | 85,7 | 51,8 |
| 27 | Сила нервової системи | 15,7 | 9,0 | 4,0 | 14,2 | 42,8 | 13,2 |
| 28 | Гіпертимність | 39,4 | 36,3 | 72,0 | 57,1 | 28,5 | 48,1 |
| 29 | Застрагаючіть | 7,8 | 4,5 | 24,0 | 28,5 | 14,2 | 14,1 |
| 30 | Емотивність | 18,4 | 59,0 | 28,0 | 21,4 | 14,2 | 29,2 |
| 31 | Педантичність | 36,8 | 22,7 | 24,0 | 28,5 | 28,5 | 29,2 |
| 32 | Тривожність | 36,8 | 31,8 | 16,0 | 21,4 | 28,5 | 28,3 |
| 33 | Циклотимність | 68,4 | 72,7 | 44,0 | 35,7 | -- | 54,7 |
| 34 | Демонстративність | 34,2 | 22,7 | 56,0 | 64,2 | 71,4 | 43,3 |
| 35 | Дистимність | 10,5 | -- | 32,0 | 28,5 | 14,2 | 16,0 |
| 36 | Афективність | 78,9 | 77,2 | 4,0 | 28,5 | 14,2 | 50,0 |
| 37 | Збудливість | 34,2 | 54,5 | 68,0 | 35,7 | -- | 44,3 |
| 38 | Зверхконтроль | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 39 | Депресія | 23,6 | 22,7 | 36,0 | 14,2 | 28,5 | 25,4 |
| 40 | Емоційна лабільність | 5,2 | 4,5 | 4,0 | -- | -- | 3,7 |
| 41 | Імпульсивність | 28,9 | 27,2 | 36,0 | 64,2 | -- | 33,0 |
| 42 | Маскулінність- фемінність | 63,1 | 59,0 | 28,0 | 50,0 | 71,4 | 52,8 |
| 43 | Ригідність | -- | -- | 4,0 | -- | -- | 0,9 |
| 44 | Тривожність | 15,7 | 36,3 | 20,0 | 42,8 | -- | 23,5 |
| 45 | Індивідуалістичність | 73,6 | 59,0 | 72,0 | 50,0 | 42,8 | 65,0 |
| 46 | Оптимізм | 18,4 | 36,3 | 40,0 | 50,0 | 28,5 | 32,0 |
| 47 | Інтроверсія | 15,7 | -- | 12,0 | 7,1 | 42,8 | 12,2 |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------------------|------|------|------|------|-------|------|
| 48 | Внутрішній мотив | 15,7 | 18,1 | -- | 14,2 | -- | 11,3 |
| 49 | Пізнавальний мотив | 42,1 | 68,1 | 48,0 | 28,5 | 14,2 | 45,2 |
| 50 | Мотив уникнення | -- | 4,5 | 4,0 | 14,2 | -- | 3,7 |
| 51 | Мотив змагання | 5,2 | -- | 32,0 | 21,4 | 14,2 | 13,2 |
| 52 | Мотив зміни діяльності | 10,5 | 27,2 | 24,0 | 35,7 | 14,2 | 20,7 |
| 53 | Мотив самоповаги | 23,6 | 13,6 | 28,0 | 35,7 | 28,5 | 24,5 |
| 54 | Значимість результатів | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 55 | Складність завдання | -- | -- | 4,0 | -- | -- | 0,9 |
| 56 | Вольові зусилля | 38,6 | 27,2 | 20,0 | 35,7 | -- | 28,3 |
| 57 | Оцінка досягнутих результатів | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 58 | Оцінка свого потенціалу | 10,5 | 18,1 | 20,0 | 35,7 | -- | 16,9 |
| 59 | Назначений рівень мобілізації зусиль | 52,6 | 36,3 | 36,0 | 50,0 | 14,2 | 42,4 |
| 60 | Очікуваний рівень результатів | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 61 | Закономірність результатів | 39,4 | 31,8 | 36,0 | 7,1 | 14,2 | 31,1 |
| 62 | Ініціативність | 7,8 | 4,5 | 8,0 | 21,4 | -- | 8,4 |
| 63 | Загальний індекс інтернальності | 81,5 | 72,7 | 68,0 | 50,0 | 85,7 | 72,6 |
| 64 | Інтернальність досягнень | 86,8 | 77,2 | 52,0 | 78,5 | 100,0 | 76,4 |
| 65 | Інтернальність невдач | 84,2 | 81,8 | 52,0 | 78,5 | 85,7 | 75,4 |
| 66 | Інтернальність в сімейних стосунках | 47,3 | 27,2 | 20,0 | 78,5 | 14,2 | 38,6 |

| | | | | | | | |
|----|--|------|------|------|------|------|------|
| 67 | Інтернальність продуктивних відносин | 42,1 | 40,9 | 32,0 | 50,0 | -- | 37,7 |
| 68 | Інтернальність у здоров'ї та хворобах | -- | -- | -- | 57,1 | -- | 7,5 |
| 69 | Орієнтація в часі | 68,4 | 36,3 | 64,0 | 35,7 | 28,5 | 53,7 |
| 70 | Цінності | 84,2 | 54,5 | 56,0 | 71,4 | 57,1 | 67,9 |
| 71 | Погляд на природу людини | 23,6 | 22,7 | 40,0 | 42,8 | 42,8 | 32,0 |
| 72 | Потреба в пізнанні | 76,3 | 81,8 | 92,0 | 78,5 | 85,7 | 82,0 |
| 73 | Креативність | 71,0 | 31,8 | 56,0 | 35,7 | 28,5 | 51,8 |
| 74 | Автономність | 44,7 | 36,3 | 52,0 | 50,0 | 14,2 | 43,3 |
| 75 | Спонтанність | 39,4 | 50,0 | 44,0 | 42,8 | 42,8 | 43,3 |
| 76 | Саморозуміння | 39,4 | 27,2 | 44,0 | 78,5 | 28,5 | 42,4 |
| 77 | Аутосимпатія | 50,0 | 68,1 | 44,0 | 42,8 | 14,2 | 49,0 |
| 78 | Контактність | 52,6 | 36,3 | 72,0 | 71,4 | 57,1 | 56,6 |
| 79 | Гнучкість спілкування | 63,1 | 68,1 | 72,0 | 35,7 | 42,8 | 61,3 |
| 80 | Комунікабельність | 63,1 | 27,2 | 36,0 | 14,2 | 57,1 | 42,4 |
| 81 | Інтелект | 28,9 | 4,5 | 32,0 | 78,5 | -- | 29,2 |
| 82 | Емоційна стійкість | 18,4 | -- | 28,0 | 28,5 | 14,2 | 17,9 |
| 83 | Домінантність | 60,5 | -- | 16,0 | 14,2 | 21,4 | 64,1 |
| 84 | Експресивність | 52,6 | 27,2 | 16,0 | -- | 21,4 | 31,1 |
| 85 | Нормативність поведінки | 50,0 | 31,8 | 28,0 | 14,2 | 14,2 | 33,9 |
| 86 | Сміливість | 52,6 | -- | 20,0 | 21,4 | 14,2 | 27,3 |
| 87 | Чуйність | 47,3 | 50,0 | 48,0 | 35,7 | 21,4 | 46,2 |
| 88 | Підозріливість | 39,4 | 63,6 | 48,0 | 14,2 | 21,4 | 43,3 |
| 89 | Творчість | 36,8 | -- | 12,0 | 14,2 | 14,2 | 18,8 |
| 90 | Дипломатичність | 7,8 | 18,1 | 12,0 | 21,4 | -- | 12,2 |

| | | | | | | | |
|-----|----------------------------------|------|------|------|------|-------|------|
| 91 | Тривожність | 63,1 | 31,8 | 16,0 | -- | 21,4 | 34,9 |
| 92 | Радикалізм | 42,1 | 9,0 | 12,0 | 28,5 | 14,2 | 24,5 |
| 93 | Нонконформізм | 10,5 | -- | 24,0 | 35,7 | -- | 14,1 |
| 94 | Самоконтроль | 21,0 | 4,5 | 28,0 | 7,1 | 14,2 | 16,9 |
| 95 | Напруженість в системі контактів | 39,4 | 4,5 | 20,0 | 14,2 | 21,4 | 23,5 |
| 96 | Реактивна тривожність | -- | -- | 4,0 | 7,1 | -- | 1,8 |
| 97 | Особистісна тривожність | 18,4 | 18,1 | 16,0 | 28,5 | 28,5 | 19,8 |
| 98 | Фізична агресія | 31,5 | 31,8 | 28,0 | 35,7 | 14,2 | 30,1 |
| 99 | Непряма агресія | 15,7 | 13,6 | 4,0 | 21,4 | 14,2 | 19,2 |
| 100 | Роздратування | 44,7 | 27,2 | 28,0 | 57,1 | 28,5 | 37,7 |
| 101 | Негативізм | -- | 22,7 | 12,0 | -- | -- | 7,5 |
| 102 | Образа | -- | 22,7 | 12,0 | 28,5 | -- | 11,3 |
| 103 | Підозріливість | 21,0 | 45,4 | 40,0 | 50,0 | -- | 33,0 |
| 104 | Вербальна агресія | 78,9 | 81,8 | 76,0 | 71,4 | 100,0 | 79,2 |
| 105 | Почуття провини | 36,8 | 54,5 | 40,0 | 50,0 | -- | 40,5 |
| 106 | Спрямованість на себе | 52,6 | 45,4 | 56,0 | 50,0 | 57,1 | 51,8 |
| 107 | Спрямованість на спілкування | 31,5 | 27,2 | 24,0 | 28,5 | 28,5 | 62,2 |
| 108 | Спрямованість на діяльність | 50,0 | 36,3 | 40,0 | 21,4 | 42,8 | 40,5 |
| 109 | Одинокість | 5,2 | 4,5 | 8,0 | -- | 14,2 | 5,6 |
| 110 | Беззмістовність існування | 7,8 | 13,6 | 20,0 | 28,5 | -- | 14,1 |
| 111 | Свобода вибору | 2,6 | 9,0 | 4,0 | 7,1 | 42,8 | 7,5 |
| 112 | Статевий конфлікт | -- | -- | -- | -- | 14,2 | 0,9 |
| 113 | Ворожість | 42,1 | 68,1 | 32,0 | 57,1 | 28,5 | 46,2 |

| | | | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|------|------|
| 114 | Розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» | 21,0 | 31,8 | 32,0 | 21,4 | 28,5 | 26,4 |
| 115 | Свобода волі | 21,0 | 31,8 | 40,0 | 28,5 | 42,8 | 30,1 |
| 116 | Безнадія | 2,6 | -- | -- | 14,2 | 14,2 | 3,7 |
| 117 | Почуття неприкаяності | 5,8 | -- | -- | -- | -- | 1,8 |
| 118 | Суперництво | 18,4 | 13,6 | 20,0 | 14,2 | 71,4 | 20,7 |
| 119 | Співробітництво | 23,6 | 9,0 | 8,0 | 35,7 | 14,2 | 17,9 |
| 120 | Компромiс | 60,5 | 68,1 | 48,0 | 78,5 | 71,4 | 62,2 |
| 121 | Уникнення | 31,5 | 54,5 | 20,0 | 57,1 | 28,5 | 36,7 |
| 122 | Пристосування | 23,6 | 50,0 | 40,0 | 42,8 | 14,2 | 34,9 |
| 123 | Сімейна ситуація | 44,7 | 45,4 | 24,0 | 28,5 | 28,5 | 36,7 |
| 124 | Сила «Я» | 34,2 | 18,1 | 28,0 | 35,7 | 28,5 | 29,2 |
| 125 | Соціальне положення | 2,6 | 4,5 | -- | 14,2 | -- | 3,7 |
| 126 | Стиль виховання | 65,7 | 77,2 | 36,0 | 42,8 | 42,8 | 56,6 |
| 127 | Нейротизм | 7,8 | 4,5 | 16,0 | 28,5 | 28,5 | 13,2 |
| 128 | Соціальна активність | 5,2 | 13,6 | 12,0 | 21,4 | 28,5 | 12,2 |
| 129 | Психофізична конституція | 7,8 | -- | 8,0 | -- | -- | 4,7 |
| 130 | Екстраверсія | 42,1 | 50,0 | 48,0 | 28,5 | 28,5 | 42,4 |

Примітка: відсоток вираховувався від кількості низько-успішних курсантів та студентів та кожному курсі, в графі «всього» - від кількості низько-успішних по вибірці в цілому.

Відправним пунктом аналізу стало вивчення особливостей поведінки респондентів у стресогенних ситуаціях. Під час професійної діяльності в екстремальних умовах важливу роль відіграють як захисні механізми психіки, так і детермінуючі ними види долаючої поведінки, так звані копінг-стратегії. Захисні механізми функціонують на підсвідомому рівні психіки, а копінг-

стратегії визначають усвідомлені варіанти поведінкових та інтрапсихічних зусиль для вирішення внутрішніх та зовнішніх конфліктів. Копінг-стратегії формують психологічний захист, який застосовує особистість в ситуації психологічної загрози фізичному, психологічному і соціальному благополуччі.

Аналіз експериментальних даних показав, що існують відмінності у механізмах психологічного захисту у респондентів високого та низького рівня успішності. Так, перш за все, у кожного другого респондента групи низького рівня успішності діагностовано такий примітивний захисний механізм як регресія (53,7%), при якому особистість у ситуації стресу опускається на інфантильний рівень поведінки, втрачає здатність діяти самостійно та швидко приймати рішення. Тоді як регресія, як домінуючий захисний механізм, у групі високо успішних опитуваних проявляється лише у кожного третьої особи (34,5%). Потрібно зазначити, що прояви регресії низько успішних особистостей знижуються впродовж навчання з 68,4% на першому курсі до 28,5% на п'ятому, тобто більш ніж у два рази. Цей факт може свідчити про те, що з віком формуються захисні механізми вищого порядку, до того ж при відповідній професійно-екстремальній підготовці значно послаблюється роль незрілих захисних механізмів.

При порівнянні груп курсантів та студентів найбільші відмінності в захисних механізмах виявлені також за шкалою регресії. Цей механізм є несприятливим для діяльності в особливих умовах, оскільки в ексquisite ситуації особистість погано адаптується. Так, регресивна поведінка зафіксована у кожного другого студента (45,7%), тоді як у курсантів – лише у кожного шостого (15,1%). Вищевказані відмінності свідчать про позитивний вплив психофізіологічного відбору та психологічного тестування при прийомі у вищий навчальний заклад.

Встановлено також, що у групі високого рівня успішності частіше проявляються більш зрілі механізми психологічного захисту, такі як реактивне утворення та раціоналізація. Реактивне утворення, яке зафіксоване у кожного четвертого високо успішного обстежуваного (24,4%), спонукає до таких

проявів поведінки як: прагнення відповідати загальноприйнятим стандартам, комунікабельність та здатність підкорятися наказам керівництва. У низько успішних респондентів цей механізм зафіксований лише у 7,5% осіб.

Раціоналізація добре розвинута як у відмінників, так і у трієчників (65,4% та 49,0% відповідно). Вищевказаний механізм дає можливість індивіду внаслідок суб'єктивного трактування подій зберегти відчуття контролю над ситуацією. Це позитивно впливає на діяльність в екстремальних умовах, оскільки дає змогу знівелювати наслідки травматичних чинників. При порівнянні груп курсантів та студентів в цьому контексті не встановлені статистично значимі відмінності (58,0% у студентів та 60,1% у курсантів).

Захисний механізм «витіснення» діагностований у кожного дев'ятого курсанта (9,0%), при цьому у групі студентів він взагалі відсутній. Витіснення використовується для стримування емоцій страху і в поведінці проявляється як уникнення стресогенних ситуацій, тривожність, конформність. Наявність таких рис є несприятливою для курсантів, оскільки вони можуть призвести до надкомпенсації у вигляді загальмованої реакції.

Професійна діяльність психолога ДСНС за змістом, частими екстремальними умовами являється однією з найбільш напружених, емоційно-затратних та стресогенних. У зв'язку з цим велике значення має вміння спеціаліста використовувати адекватні способи і прийоми копінг-стратегій психологічного захисту, які забезпечують когнітивні та поведінкові акти та стимулюють ресурси особистості керувати власною поведінкою.

Вивчення застосування обстежуваними стратегій подолання несприятливих ситуацій (методика SACS) показало, що майбутні психологи мають дуже високі, як для працівників комунікативних професій, показники використання просоціальної моделі поведінки. Так, аналіз результатів дослідження копінг-стратегій, які знаходяться на осі «соціальна-асоціальна» засвідчив, що по вибірці в цілому у 73,4% респондентів зафіксовано «вступ у соціальний контакт» та у 82,0% опитуваних – «пошук соціальної підтримки». Застосування цих стратегій передбачає комунікацію з людьми та прагнення

поділитися з ними своїми переживаннями, щоб спільно знайти ефективне рішення критичної ситуації. Ця тенденція свідчить про спроможність більшості майбутніх психологів використовувати міжособистісне спілкування як можливий ресурс подолання стресу.

Проте, потрібно зазначити, що діагностовано також і високі показники по асоціальной моделі поведінки. Так, у кожного третього респондента по вибірці в цілому зафіксовані асоціальні дії (31,4%), які характеризуються егоцентризмом, соціально несприйнятливою поведінкою, домінуванням власних інтересів на шкоду іншим. У кожного другого опитуваного по вибірці в цілому виявлений високий рівень агресивних дій (60,4%), які формують конфліктну та ворожу поведінку і знижують ефективність комунікативного процесу.

За віссю «активна-пасивна», по вибірці в цілому діагностовано високий рівень пасивної поведінки при подоланні стресових ситуацій. Так, для кожного другого респондента (56,7%) характерна обережність у діях; для кожного п'ятого опитуваного (20,4%) властиве уникнення як спосіб втечі від рішучих вчинків. В той же час виявлена і активна стратегія подолання, така як «асертивні дії». На цю стратегію вказують 62,4% обстежуваних, що є позитивним, оскільки суб'єкт активно і послідовно відстоює свої інтереси, в той час як психолог зі слабо виявленою моделлю асертивних дій обирає пасивні способи подолання стресових ситуацій, що призводить до підвищення тривожності та невпевненості в собі.

Дослідження копінг-стратегій за віссю подолання «пряма-непряма» засвідчило наявність прямих відкритих дій у опитуваних низького рівня успішності, а непрямих прихованих дій – у високого. Так, часте застосування маніпулятивних дій з метою досягнення власних цілей зафіксовано у кожного другого респондента по вибірці в цілому (51,8%). У той же час у кожного третього респондента (34,6%) виявлена відкрита, хоча і неефективна стратегія «імпульсивні дії», при якій у ситуації стресу проявляється тенденція діяти під впливом обставин чи емоцій.

При порівнянні двох груп виявлені високі показники з просоціальної стратегії долаючої поведінки, що, на нашу думку, свідчить про комунікабельність як важливу професійну якість психолога. Так, високі показники за шкалою «вступ у соціальний контакт» зафіксовані у 78,4% осіб, які добре вчаться та у 66,9% тих, які вчаться гірше; за шкалою «пошук соціальної підтримки» - відповідно у 87,7% та у 74,5%. Потрібно зазначити, що по вибірці в цілому спостерігається негативна тенденція до зниження просоціальної стратегії на різних етапах фахової підготовки. Якщо на першому курсі всі успішні респонденти (100%) та дві третини малоуспішних студентів та курсантів (71,0%) активно застосовували копінг-стратегію «вступ у соціальний контакт», то на момент закінчення навчання у групі осіб, що добре вчаться, таких залишилося 65,2%, а серед тих, що вчаться гірше, – 42,8%. При цьому спостерігається зростаюча динаміка показника «агресивні дії». В обох групах відсоток осіб, які використовують модель, що передбачає тиск на іншу людину, збільшується впродовж навчання: у малоуспішних – з 60,5% на першому курсі до 71,4% на п'ятому; у високо успішних – відповідно з 57,1% до 60,8%. На нашу думку зниження рівня просоціальної копінг-поведінки при підвищенні агресивних тенденцій свідчить про соціальну невпевненість та внутрішній дискомфорт майбутніх психологів, який вони прагнуть подолати конкурентними способами.

Виявлені суттєві відмінності у обстежуваних за шкалою «асертивність». Так, 74,1% високо успішних респондентів використовують модель асертивних дій, яка передбачає позитивне сприйняття як себе, так і інших людей, що, в свою чергу, впливає на ефективність діяльності; у групі з низьким рівнем навчання таку стратегію відмічають лише 46,2% опитуваних. При цьому у респондентів, які вчаться добре, не спостерігається значної динаміки, у той же час у групі з низьким рівнем успішності асертивність збільшується з 34,2% на першому курсі до 57,1% на випускному. Такі результати можна пояснити ефективною організацією процесу фахової підготовки, яка включає в себе

різноманітні навчальні тренінги та психокорекційні заняття для проблемних студентів та курсантів.

Майбутні психологи, у яких зафіксовано знижені оцінки навчальної діяльності, частіше вибирають асоціальну (64,1% малоуспішних проти 42,4% успішних) та непрямую (39,6% проти 25,1% відповідно) копінг-стратегії. Ці показники свідчать про наявність тенденції маніпулювати людьми та значну приховану агресію. При цьому відсоток успішних респондентів, які використовують асоціальні дії, знижується з 31,4% на другому до 21,7% на п'ятому курсі. У осіб з низьким рівнем успішності, навпаки, спостерігається негативна динаміка. Так, удвічі збільшується кількість людей (з 31,5% на першому курсі до 64,2% на четвертому), які проявляють асоціальні дії як спосіб подолання стресових ситуацій.

При порівнянні груп курсантів та студентів статистично значимих відмінностей у стратегіях долаючої поведінки не виявлено (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Психологічні особливості курсантів та студентів

| № | Назва показника | Платна форма навчання – студенти (%) | Безкоштовна форма навчання - курсанти (%) | Всього (%) |
|----|------------------------|--------------------------------------|---|------------|
| 4 | Реактивне утворення | 16,9 | 18,1 | 17,1 |
| 5 | Заперечення реальності | 25,5 | 33,3 | 26,5 |
| 6 | Заміна | 3,3 | 9,0 | 4,0 |
| 7 | Регресія | 45,7 | 15,1 | 41,7 |
| 8 | Компенсація | 17,4 | 18,1 | 17,5 |
| 9 | Проекція | 41,9 | 36,3 | 41,2 |
| 10 | Витіснення | 0,9 | 9,0 | 2,0 |

| | | | | |
|----|----------------------------|------|------|------|
| 11 | Раціоналізація | 58,0 | 60,1 | 58,3 |
| 12 | Асертивні дії | 63,2 | 54,5 | 62,0 |
| 13 | Вступ у соціальний контакт | 73,1 | 75,7 | 73,4 |
| 14 | Пошук соціальної підтримки | 81,1 | 87,8 | 82,0 |
| 15 | Обережні дії | 59,4 | 39,3 | 56,7 |
| 16 | Імпульсивні дії | 35,3 | 30,3 | 34,6 |
| 17 | Уникнення | 22,1 | 9,0 | 20,4 |
| 18 | Непрямі дії | 53,3 | 42,4 | 51,8 |
| 19 | Асоціальні дії | 32,5 | 24,2 | 31,4 |
| 20 | Агресивні дії | 61,7 | 51,5 | 60,4 |
| 21 | Екстраверсія | 85,8 | 69,6 | 83,6 |
| 22 | Ригідність | 33,0 | 24,2 | 31,8 |
| 23 | Нейротизм | 49,0 | 42,4 | 48,1 |
| 24 | Темп реакцій | 66,0 | 60,0 | 65,3 |
| 25 | Активність | 58,4 | 36,3 | 55,5 |
| 26 | Лабільність | 67,9 | 87,8 | 70,6 |
| 27 | Сила нервової системи | 14,1 | 27,2 | 15,0 |
| 28 | Гіпертимність | 44,8 | 51,5 | 45,7 |
| 29 | Застраючіть | 28,3 | 24,2 | 27,7 |
| 30 | Емотивність | 31,6 | 18,1 | 29,7 |
| 31 | Педантичність | 25,4 | 18,1 | 24,4 |
| 32 | Тривожність | 18,8 | 6,0 | 17,1 |
| 33 | Циклотимність | 56,6 | 33,3 | 53,4 |
| 34 | Демонстративність | 42,9 | 48,4 | 43,6 |
| 35 | Дистимність | 17,9 | 18,1 | 17,9 |
| 36 | Афективність | 44,3 | 33,3 | 42,8 |
| 37 | Збудливість | 42,9 | 42,4 | 42,8 |

| | | | | |
|----|---|------|------|------|
| 38 | Зверхконтроль | 1,4 | -- | 1,2 |
| 39 | Депресія | 31,6 | 36,3 | 32,2 |
| 40 | Емоційна лабільність | 3,3 | 6,0 | 3,6 |
| 41 | Імпульсивність | 27,3 | 9,0 | 24,8 |
| 42 | Маскулінність- фемінність | 50,9 | 51,5 | 51,0 |
| 43 | Ригідність | 3,3 | 9,0 | 4,0 |
| 44 | Тривожність | 17,9 | 12,1 | 17,1 |
| 45 | Індивідуалістичність | 61,7 | 39,3 | 58,7 |
| 46 | Оптимізм | 38,2 | 33,3 | 37,5 |
| 47 | Інтроверсія | 10,8 | 12,1 | 11,0 |
| 48 | Внутрішній мотив | 18,8 | 18,1 | 18,7 |
| 49 | Пізнавальний мотив | 55,1 | 54,5 | 55,1 |
| 50 | Мотив уникнення | 7,5 | -- | 6,5 |
| 51 | Мотив змагання | 20,2 | 27,2 | 21,2 |
| 52 | Мотив зміни діяльності | 20,2 | 18,1 | 20,0 |
| 53 | Мотив самоповаги | 33,4 | 27,2 | 32,6 |
| 54 | Значимість результатів | 0,9 | -- | 0,8 |
| 55 | Складність завдання | 1,8 | -- | 22,0 |
| 56 | Вольові зусилля | 22,1 | 15,1 | 21,2 |
| 57 | Оцінка досягнутих результатів | 0,9 | -- | 0,8 |
| 58 | Оцінка свого потенціалу | 22,5 | 27,2 | 24,0 |
| 59 | Назначений рівень мобілізації зусиль | 44,3 | 48,4 | 44,8 |
| 60 | Очікуваний рівень | -- | -- | -- |

| | | | | |
|----|--|------|------|------|
| | результатів | | | |
| 61 | Закономірність результатів | 27,8 | 30,3 | 28,1 |
| 62 | Ініціативність | 17,4 | 9,0 | 16,3 |
| 63 | Загальний індекс інтернальності | 72,6 | 69,6 | 72,2 |
| 64 | Інтернальність досягнень | 83,4 | 90,9 | 84,4 |
| 65 | Інтернальність невдач | 75,9 | 75,7 | 75,9 |
| 66 | Інтернальність в сімейних стосунках | 42,9 | 63,6 | 45,7 |
| 67 | Інтернальність продуктивних відносин | 38,6 | 45,4 | 39,5 |
| 68 | Інтернальність у здоров'ї та хворобах | 9,4 | 9,0 | 9,3 |
| 69 | Орієнтація в часі | 63,2 | 78,7 | 65,3 |
| 70 | Цінності | 74,5 | 66,6 | 73,4 |
| 71 | Погляд на природу людини | 29,7 | 30,3 | 29,7 |
| 72 | Потреба в пізнанні | 82,0 | 90,9 | 83,2 |
| 73 | Креативність | 64,6 | 57,5 | 63,6 |
| 74 | Автономність | 45,7 | 54,5 | 46,9 |
| 75 | Спонтанність | 41,5 | 33,3 | 40,4 |
| 76 | Саморозуміння | 51,4 | 54,5 | 51,8 |
| 77 | Аутосимпатія | 52,8 | 24,2 | 48,9 |
| 78 | Контактність | 58,9 | 54,5 | 58,3 |
| 79 | Гнучкість спілкування | 68,3 | 69,6 | 68,5 |
| 80 | Комунікабельність | 48,1 | 63,6 | 50,0 |

| | | | | |
|-----|----------------------------------|------|------|------|
| 81 | Інтелект | 34,4 | 45,4 | 35,9 |
| 82 | Емоційна стійкість | 15,0 | 21,2 | 15,9 |
| 83 | Домінантність | 24,0 | 15,1 | 22,8 |
| 84 | Експресивність | 30,1 | 21,2 | 28,9 |
| 85 | Нормативність поведінки | 39,1 | 36,3 | 38,7 |
| 86 | Сміливість | 29,7 | 24,2 | 28,9 |
| 87 | Чуйність | 42,4 | 33,3 | 41,2 |
| 88 | Підозріливість | 51,4 | 36,3 | 49,3 |
| 89 | Творчість | 11,3 | 9,0 | 11,0 |
| 90 | Дипломатичність | 15,0 | 9,0 | 14,2 |
| 91 | Тривожність | 29,2 | 21,2 | 28,1 |
| 92 | Радикалізм | 25,0 | 21,2 | 24,4 |
| 93 | Нонконформізм | 10,3 | 6,0 | 9,7 |
| 94 | Самоконтроль | 16,9 | 21,2 | 17,5 |
| 95 | Напруженість в системі контактів | 19,3 | 18,1 | 19,1 |
| 96 | Реактивні тривожність | 2,8 | -- | 2,4 |
| 97 | Особистісна тривожність | 25,0 | 30,3 | 25,7 |
| 98 | Фізична агресія | 23,5 | 18,1 | 22,8 |
| 99 | Непряма агресія | 11,7 | 15,1 | 12,2 |
| 100 | Роздратування | 36,7 | 39,3 | 37,1 |
| 101 | Негативізм | 3,7 | -- | 3,2 |
| 102 | Образа | 9,9 | 9,0 | 9,7 |
| 103 | Підозріливість | 25,4 | 30,3 | 26,1 |
| 104 | Вербальна агресія | 75,4 | 72,7 | 75,5 |
| 105 | Почуття провини | 37,7 | 24,8 | 35,9 |
| 106 | Спрямованість на себе | 43,3 | 36,3 | 42,4 |

| | | | | |
|-----|---|------|------|------|
| 107 | Спрямованість на спілкування | 29,2 | 24,2 | 28,5 |
| 108 | Спрямованість на діяльність | 41,0 | 48,4 | 42,0 |
| 109 | Одинокість | 10,3 | 18,1 | 11,4 |
| 110 | Беззмістовність існування | 14,1 | 12,1 | 13,8 |
| 111 | Свобода вибору | 12,2 | 18,1 | 13,0 |
| 112 | Статевий конфлікт | 3,3 | -- | 2,8 |
| 113 | Ворожість | 50,9 | 42,4 | 49,7 |
| 114 | Розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» | 29,2 | 36,3 | 30,2 |
| 115 | Свобода волі | 36,7 | 39,3 | 37,1 |
| 116 | Безнадія | 8,4 | 9,0 | 8,5 |
| 117 | Почуття неприкаяності | 4,7 | 6,0 | 4,8 |
| 118 | Суперництво | 29,7 | 27,2 | 29,3 |
| 119 | Співробітництво | 37,7 | 45,4 | 38,7 |
| 120 | Компроміс | 66,5 | 63,6 | 66,1 |
| 121 | Уникнення | 32,5 | 30,3 | 32,2 |
| 122 | Пристосування | 25,9 | 12,1 | 24,0 |
| 123 | Сімейна ситуація | 37,7 | 30,3 | 36,7 |
| 124 | Сила «Я» | 30,1 | 24,2 | 29,3 |
| 125 | Соціальне положення | 6,1 | 3,0 | 5,7 |
| 126 | Стиль виховання | 47,1 | 30,3 | 44,8 |
| 127 | Нейротизм | 20,2 | 18,1 | 20,0 |
| 128 | Соціальна активність | 14,1 | 9,0 | 13,4 |
| 129 | Психофізична | 6,1 | 3,0 | 5,7 |

| | | | | |
|-----|--------------|------|------|------|
| | конституція | | | |
| 130 | Екстраверсія | 34,4 | 21,2 | 32,6 |

Примітка: відсоток вираховувався від кількості курсантів та студентів та кожному курсі, в графі «всього» - від кількості респондентів по вибірці в цілому.

На ефективність професійної діяльності майбутнього психолога впливають також акцентуації характеру як стійкі особистісні риси, які формують особливості поведінки у міжособистісній комунікації, визначають реакцію на стрес та провідні потреби індивіда.

По вибірці в цілому у кожного другого респондента зафіксовано гіпертимний (45,7%) та циклотимний (53,5%) типи поведінки, що, на нашу думку, є прогнозованим. Гіпертимність, як переважання ейфоричного стану, характерна для юнацького віку, як і перепади настрою при циклотимії. Такі типи схильні до ризику та авантюри, замість обов'язку у них переважають почуття. При цьому у студентів і курсантів з низьким рівнем успішності з роками гіпертимні прояви підвищуються (з 39,4% на першому курсі до 57,1% на четвертому), а циклотимні прояви, навпаки, знижуються вдвічі (від 68,4% на першому курсі до 35,7% на четвертому). Такий факт свідчить про успішний перебіг кризи юнацького віку, коли особистість адаптується до дорослого життя.

У майбутніх психологів (43,6% по вибірці в цілому) зафіксовані високі показники по шкалі «демонстративність». Саме бажання бути в центрі уваги та відігравати роль улюбленця спонукало їх обрати професію психолога, щоб задовольнити свої нарцистичні потреби, проте для діяльності в екстремальних умовах вони мало придатні, оскільки реагують істероїдними реакціями на стрес.

Високі показники у обстежуваних (42,8% по вибірці в цілому) діагностовані також за шкалою «збудливість». Схильність до дисфорій та агресивність збудливого типу негативно впливають на комунікативний процес, що знижує ефективність роботи у сфері психології, проте його стійкість до стресу та хороші адаптивні здібності дають хороші результати в

екстремальній діяльності. Саме тому відсоток осіб, у яких діагностовано збудливий тип акцентуації характеру, доволі високий як у групі низького рівня успішності (44,3%), так і високого (41,7%).

Суттєві відмінності виявлені у респондентів високого та низького рівнів навчання за шкалою «застрягаючість». Так, у 38,1% осіб, які добре вчаться зафіксовані високі показники проти 14,1% - які вчаться гірше. Провідною потребою застрягаючого типу є прагнення до конкуренції, внаслідок чого вони швидко досягають успіху. Ригідність, яка характерна для таких людей, дає можливість вперто іти до поставленої мети, не реагуючи емоційно на перешкоди, що позитивно впливає на навчання.

Статистично значимі відмінності між двома групами зафіксовані і за шкалою «тривожність». Так, у кожного третього низько успішного обстежуваного (28,3%) діагностований високий рівень тривожності проти 8,6% осіб, які добре вчаться. Провідною потребою тривожного типу є бажання стабільності та відсутності стресових моментів. В свою чергу, пасивність та тривожне очікування призводять до замкнутості та є потужними чинниками для виникнення комунікативних бар'єрів. Ситуація навчання та екзаменів не завжди передбачувана, і саме через страх провалу такі респонденти бояться брати на себе відповідальність та виконувати більш складніші завдання.

У кожного другого респондента (50,0%) групи низького рівня навчання зафіксовані афективно-екзальтовані прояви, у той час, як по групі високого – лише у кожного третього (37,4%). Надмірна екзальтація та схильність до афективних реакцій особистості впливає на її здатність реально оцінювати ситуацію та приймати виважені рішення, що, в свою чергу, знижує ефективність діяльності.

Суттєві відмінності виявлені при порівнянні груп курсантів та студентів. Такі негативні прояви, як тривожність (18,8% у групі студентів та 6,0% у курсантів), циклотимність (56,6% та 33,3% відповідно), афективність (44,3% та 33,3% відповідно) у курсантів діагностуються рідше, що вказує на значимість психологічного відбору на навчання. У той же час у студентів

(31,6% у студентів та 18,1% у курсантів) кращі показники по емотивності як здатності до співпереживання та співчуття, що є однією з важливих рис майбутнього психолога.

У системі детермінант сприйняття майбутньої ролі практичного психолога необхідно підкреслити значення мотивації як важливого компонента професійної спрямованості та придатності особистості. Для учених генетично-психологічного напрямку [118, 301, 481, 588, 559] вивчення мотиваційної сторони особистості є важливим завданням, тому вітчизняними психологами система мотивації виокремлюється як потужний фактор професійного самовизначення, самореалізації та міри досягнення високого професійного статусу. Процесуальна сторона мотивації проявляється у прагненні подолати недостатньо розвинуті інтелектуальні здібності та випробувати власні сили, а результативна мотиваційна установка забезпечує організаційні моменти в детермінації навчальної діяльності.

Проаналізувавши ядро мотиваційної структури групи низько успішних студентів та курсантів встановлено, що тільки у кожного другого респондента (43,5%) діагностовано пізнавальний мотив та лише у 11,4% осіб – внутрішній мотив, що свідчить про відсутність у цієї групи обстежуваних високої спонукальної та регулятивної мотивації у професійному самовизначенні особистості. До того ж недостатня внутрішня мотивація цих обстежуваних спостерігається впродовж п'яти років навчання, проте пізнавальна мотивація різко підвищується на другому курсі (68,1%) і поступово знижується на старших курсах (11,2%). Як бачимо, якщо інтерес до навчання базується лише на зовнішній зацікавленості, а не підкріплюється внутрішньою, він нестійкий та швидко згасає. Невисокі також і показники змагального мотиву (13,2%). Встановлено, що збільшується кількість обстежуваних, у яких діагностовано «мотив зміни діяльності» - з 10,5% на першому курсі до 35,7% на випускному. Цей факт свідчить про наявність тенденції до припинення діяльності або її зміни внаслідок втрати інтересу, що характеризує небажання або нездатність індивіда докладати вольові зусилля для досягнення результату.

У групі високо успішних респондентів зафіксовані кращі показники за внутрішньою (24,4% опитуваних) та пізнавальною мотивацією (62,5%). При цьому пізнавальний мотив є стабільним впродовж всіх років навчання, а внутрішня мотивація незначно знижується лише на випускному курсі. В той же час у цій групі суттєво збільшуються показники змагального мотиву - з 28,5% на першому курсі до 45,4% на випускному. Вищевказаний мотив свідчить про значимість для особистості ефективної діяльності інших людей, що, в свою чергу, спонукає її до мобілізації власних зусиль.

Мотив самоповаги, який показує прагнення студента ставити перед собою більш складні завдання і внаслідок цього підвищувати самооцінку, в півтора раза частіше зустрічається у високо успішних (38,8%) респондентів ніж у низько успішних (24,5%).

Доволі істотні відмінності зафіксовані при порівнянні груп високої та низької успішності у динаміці компонентів прогностичних оцінок діяльності. Так, у групі низького рівня успішності показник «намічений рівень мобілізації зусиль» знижується впродовж навчання: з 52,6% респондентів на першому курсі до 36,0% - на третьому. Цей факт свідчить про нездатність індивіда адекватно розподілити свої можливості та оцінити складність навчання. У той же час спостерігається прямо протилежна тенденція у групі високого рівня успішності, де цей показник невинно збільшується: з 28,5% респондентів на першому курсі до 63,6% - на четвертому. Ці обстежувані більш реально ставлять собі завдання і дають більш адекватні прогнози своєї діяльності.

Потрібно зазначити, що в обох аналізованих групах взагалі відсутні показники з компонента «очікуваний рівень результату». Можливо це пояснюється специфікою навчання у вищому навчальному закладі, де більшість випускників не мають жодного уявлення про своє майбутнє працевлаштування і слабо усвідомлюють коло професійних обов'язків.

Також виявлені відмінності при аналізі групи мотиваційних компонентів, які відображають причини діяльності. Так, показник «закономірність результатів», який діагностує розуміння суб'єктом власних

можливостей у досягненні мети, у групі малоуспішних осіб знижується впродовж навчання з 39,4% респондентів на першому курсів до 7,1% - на четвертому. Це свідчить про перекидання особистістю провини з себе на зовнішні чинники, тобто зняття з себе відповідальності. В цей же час у опитуваних з високим рівнем успішності цей показник, навпаки, збільшується з 28,5% респондентів першого курсу до 39,3% четвертого. Високі оцінки навчальної діяльності формують самоповагу та підвищену відповідальність за свої вчинки.

При аналізі групи компонентів, пов'язаних з досягненнями важких цілей, показники «значимість результатів», «рівень складності завдання», «оцінка свого потенціалу», «оцінка рівня досягнутих результатів» не відрізняються, до того ж незначно виражені. На нашу думку, це свідчить про відсутність у особистості глибинної внутрішньої зацікавленості майбутньою професією, що пояснюється тим, що студенти перебувають на початку процесу професіоналізації та самоактуалізації, мають слабо розвинуту систему професійних цінностей.

Зафіксовані також відмінності в аналізованих нами групах по компоненту «вольові зусилля». Так, у кожній третій низько успішної особи діагностовано високі показники по цьому компоненту (28,3%) на відміну від 15,8% високо успішних опитуваних, що свідчить про недостатньо сформований інтерес до предмета, який замінюється на прикладання вольових зусиль.

При порівнянні груп курсантів та студентів виявлено, що у студентів вдвічі вищі показники ініціативності (17,4% студенти та 9,0% курсанти), проте повністю відсутній мотив уникнення (7,5% студенти та 0% курсанти). На нашу думку, це можна трактувати як небажання брати на себе додаткові обов'язки через підвищену власну відповідальність та вимогливість з боку оточення. За всіма іншими показниками суттєвих відмінностей не виявлено.

Проведене нами емпіричне дослідження дало змогу виявити відмінності у спрямованості майбутніх психологів. Так, перші місця по вибірці в цілому

займають спрямованість на себе (42,4%) та на діяльність (42,0%). Цей факт свідчить про те, що у професіогенезі формується психологічна структура особистості, яка забезпечує її професійну діяльність та особистісну ідентичність. Наявність такої спрямованості допоможе психологу якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними затратами. Проте насторожує, що лише у кожного третього респондента по вибірці в цілому (28,5%) діагностовано спрямованість на спілкування. Принципова позиція С.Максименка полягає в тому, що структура особистості розвивається у її спілкуванні з навколишнім соціумом [308, 310]. Тому цілком закономірно, що важливу роль у взаємодії психолога з іншими людьми відіграють його комунікативні властивості. Але надмірно розвинута установка на спілкування заважає регуляції навчального процесу та негативно впливає на успішність. Так, зафіксовані високі показники спрямованості на спілкування у 62,2% опитуваних, що погано вчаться, проти 28,7% осіб, які добре вчаться.

Однією з важливих характеристик, яка впливає на успішність діяльності психолога в екстремальних умовах, є локалізація контролю над значними для себе подіями. В психологічній науці виділяють два типи суб'єктивного контролю: екстернальний та інтернальний. При домінуванні екстернального контролю особистість вважає, що події, які відбуваються з нею, є результатом впливу зовнішніх факторів. При інтернальному самоконтролі індивід трактує значимі ситуації свого життя як результат власних зусиль, що підвищує його відповідальність та здатність керувати подіями. Аналіз експериментальних даних показав, що у обстежуваних переважає інтернальний самоконтроль лише у двох позиціях, а саме: інтернальність досягнень (84,4%) та невдач (75,9%), що свідчить про здатність особистості брати на себе відповідальність загалом. У той же час у таких важливих сферах як сімейні стосунки (45,7%), продуктивність діяльності (39,5%) та здоров'я (9,3%), відмічається екстернальна локалізація контролю, що свідчить про недостатню зрілість та інфантильність особистості, оскільки у більшості власне сімейне життя та професійна діяльність ще відсутні. Виявлені також відмінності у

інтернальності сімейних стосунків серед курсантів та студентів. Так, власну відповідальність за стосунки з протилежною статтю відмічають 63,6% курсантів та лише 42,9% студентів. Це можна пояснити тим, що курсанти, внаслідок специфічних умов життєдіяльності, швидше стають емоційно зрілими та незалежними від оточення.

З метою визначення особливостей самоактуалізації студентів та курсантів використовувалась методика «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома.

Згідно з даними аналізу по вибірці в цілому, у 29,7% опитуваних виявлені низькі показники за шкалою «погляд на природу людини», що свідчить про негативну оцінку респондентами інших особистостей та зневіру у їх можливості, що можна пояснити специфікою діяльності психолога, оскільки він вивчає потаємні сторони людської природи. В той же час виявлена і позитивна тенденція: серед обстежуваних, що успішно навчаються, від першого до п'ятого курсу у чотири рази збільшується кількість осіб, які мають високі показники за цією шкалою (з 7,1% до 34,7%), що є підставою для побудови щирих і гармонійних стосунків з оточенням.

Насторожує також той факт, що в цілому по вибірці діагностовано значну кількість респондентів, які мають недостатньо розвинуті властивості, що характеризують психічне здоров'я особистості. Так, низькі показники за шкалами «автономність» (53,1%), «спонтанність» (59,6%), «саморозуміння» (48,2%) та «аутосимпатія» (51,1%) діагностовано майже у кожного другого респондента, що свідчить про низький рівень впевненості в собі, довіри до людей, самоповаги, орієнтацію на думку оточення, яка визначає схильність людини розраховувати не на власні судження, а на оцінку чи очікування інших людей. При цьому у курсантів виявлені гірші показники по аутосимпатії (24,2% курсантів проти 52,8% студентів) та спонтанності (відповідно 33,3% проти 41,5%), проте вищі показники по автономності (відповідно 54,5% проти 45,7%). Вищезазначені результати вказують на недостатню самоактуалізацію майбутніх психологів та наявність у них

внутрішніх конфліктів, що є закономірним у юнацькому віці, оскільки особистість перебуває на стадії професійного становлення.

В той же час, за результатами дослідження, у 83,2% респондентів по вибірці в цілому зафіксований високий рівень «потреби в пізнанні», при якому особистість прагне задовольнити свою цікавість у різних сферах життєдіяльності. Високі також показники у курсантів та студентів за шкалою «цінності» (73,4% від вибірки в цілому), що вказує на прагнення особистості налагоджувати здорові відносини з соціумом та будувати гармонійне життя. У кожного другого респондента діагностовано високу контактність (58,3%) та гнучкість у спілкуванні (68,5%), що свідчить про загальну схильність опитуваних до широких контактів з іншими людьми, здатність до адекватного самовираження у спілкуванні та аутентичної взаємодії з оточенням.

Виявлені також значимі відмінності у специфіці самоактуалізації груп успішних та менш успішних респондентів. Так, у групі з високим рівнем навчання зафіксовані вищі показники за шкалою «орієнтація в часі» (74,1% успішних осіб проти 53,7% неуспішних), що свідчить про здатність людини жити в теперішньому, не відкладаючи на майбутнє і не прагнучи повернути минуле, та розуміння екзистенційної цінності життя, і, в свою чергу, позитивно впливає на задоволеність життям загалом.

Набагато вищі показники в успішних респондентів і за шкалою «креативність». Так, 72,6% опитуваних високого рівня навчання показали здатність до творчості, тоді як у групі низького рівня навчання – лише кожен другий (51,8%). Саме здатність до творчої діяльності підвищує рівень успішності, оскільки дає можливість ефективно та нестандартно вирішувати навчальні завдання.

Спостерігається позитивна динаміка в успішних респондентів за показниками, які пов'язані з комунікативними вміннями особистості. Так, у групі високого рівня успішності контактність збільшується з 35,7% на першому курсі до 73,9% - на п'ятому, гнучкість у спілкуванні – відповідно з 35,7% до 82,6%; у той же час у групі низького рівня успішності позитивна

динаміка контактності майже відсутня (52,6% на першому курсі та 57,1% на п'ятому), а гнучкість спілкування, навпаки, знижується: з 63,1% на першому курсі до 42,8% - на п'ятому.

Розглянемо результати основних характерологічних рис майбутніх практичних психологів, які діагностувались за допомогою методики 16-PF Р.Б.Кеттелла. У кожного третього респондента (35,9% по вибірці в цілому) зафіксовані низькі показники за шкалою «інтелект», що вказує на конкретність та деяку ригідність мислення. При цьому спостерігаються відмінності по групах успішності: абстрактне мислення та швидке навічання характерне для 41,0% опитуваних високого рівня успішності, проти 29,2% низько успішних осіб.

Викликає тривогу той факт, що у майбутніх психологів, які планують працювати в екстремальних умовах, діагностована значна емоційна нестабільність, що свідчить про низьку толерантність до фрустрації, мінливість почуттів та лабільність настрою. Так, за шкалою «емоційна стійкість» високі показники спостерігаються лише у 15,9% опитуваних, що вказує на нездатність більшості респондентів ефективно здійснювати діяльність у ризико-небезпечних ситуаціях.

У більшості опитуваних (85,8% вибірки в цілому) зафіксовані низькі показники за шкалою «дипломатичність», що свідчить про невміння особистості пристосовуватися до соціуму та взаємодіяти з людьми. Ці дані підтверджуються також високим рівнем «радикалізму» (75,6% респондентів вибірки в цілому), який вказує на бунтарство особистості, неприйняття нею авторитетів, відсутність поміркованості в діях та поведінці, що, загалом, є характерним для юнацького віку.

За результатами аналізу значимі розбіжності виявлені у групах з різним рівнем успішності. Так, у високо успішних респондентів у три рази кращі показники за шкалою «творчість» (18,8% проти 5,0% низько успішних), що свідчить про добре розвинуту уяву та високий творчий потенціал. Майже вдвічі кращі показники за шкалою «впевненість в собі» у респондентів

високого рівня успішності (55,3% проти 34,9% низького рівня). Як бачимо, кожен третій опитуваний низького рівня навчання характеризується тривожністю, боязливістю та ранимістю, що спонукає їх уникати стресогенних ситуацій та знижує можливості професійного становлення.

Виявлені відмінності у аналізованих нами групах за шкалою «домінантність»: високий рівень якої зафіксовано у 64,1% малоуспішних респондентів і лише у 17,2% високо успішних. При високих оцінках за цим показником особистість характеризується владністю, незалежністю, впертістю, при цьому нав'язують свій спосіб життя, що призводить до конфліктів з оточуючими. Саме їхня авторитарність та конфліктність доволі часто заважає досягати успіху у професійній діяльності, особливо у професіях «людина-людина».

В дослідженні встановлено, що нонконформізм виступає негативним чинником, який знижує рівень успішності. У 14,1% малоуспішних респондентів зафіксований високий рівень нонконформізму проти 6,4% успішних осіб. При високих оцінках за цією шкалою особистість особистість прагне бути добре інформованою, не довіряє авторитетам, не сприймає нічого на віру, схильна до експериментування, що доволі часто негативно сприймається керівництвом у жорстко регламентованій діяльності воєнізованого типу.

Розглянемо відмінності, які виявлені у групах курсантів та студентів. Так, у курсантів краща комунікабельність (48,1% студенти та 63,6% курсанти) та емоційна стійкість (15,0% студентів та 21,2% курсантів), що позитивно впливає на успішність, адже комунікабельність – це основна характеристика для професії «психолог», а емоційна стійкість – це важлива якість для діяльності в особливих умовах. Саме тому серед курсантів більший відсоток успішних у навчанні осіб, ніж серед студентів (78,8% курсантів та 53,3% серед студентів). У той же час у студентів кращі показники за рисами, які відповідають за успішність у спілкуванні: вони більш довірливі (51,4% студентів проти 36,3% курсантів), більш дипломатичні та гнучкі у спілкуванні

(15,0% студентів та 9,0% курсантів), більш конформні (10,3% студентів та 6,0% курсантів).

Виявлені також відмінності у стилях поведінки респондентів в конфліктних ситуаціях, які діагностувалися за методикою К.Томаса. Так, по вибірці в цілому у двох третин респондентів зафіксовано стиль поведінки «компроміс» (66,1%), при якому людина не вміє шукати шляхи виходу з ситуації, які би в більшій чи меншій мірі задовольнили обидві сторони, оскільки або лише один з учасників опиняється у вигравшій, або обидва програють, оскільки ідуть на компромісні вчинки. У кожного третього респондента виявлений і такий стиль як «співробітництво» (38,7%), використання якого призводить до того, що учасники конфліктної ситуації знаходять альтернативу, яка повністю задовольняє потреби двох сторін.

Не досягають успіху і ті, хто вибирає стиль «уникнення» (32,2% по вибірці в цілому), для якого характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і тенденція до досягнення власних цілей. Високий відсоток також осіб, які використовують «суперництво» як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому (29,3% по вибірці в цілому).

Виявлені відмінності і по групах. Так, для групи високого рівня навчання характерні тенденції до співробітництва (54,6% та 17,9% відповідно) та компромісу (69,0% та 62,0% відповідно); для групи низького рівня навчання частіше відмічаються такі стилі поведінки як «уникнення» (36,7% та 28,7% відповідно) та «компроміс» (62,2% та 69,9% відповідно).

Розглянемо емоційно-вольову сферу майбутніх психологів. По вибірці в цілому у кожного четвертого респондента зафіксована висока особистісна тривожність (25,7%) і майже відсутня реактивність (2,4%). При цьому у успішних осіб тривожність особистісна вища (31,2% проти 19,8% неуспішних) і з кожним роком навчання збільшується з 21,4% на першому курсі до 54,5% на четвертому.

При дослідженні агресивних тенденцій по вибірці в цілому виявлений високий рівень вербальної агресії (75,5%), яка виражає негативні почуття

через словесні образи інших людей. У кожного третього респондента діагностовано «роздратування» (37,1%), при якому є готовність до збудження та імпульсивності, грубощів та різкості у висловлюваннях, а також «почуття провини» (35,9%), при якому доволі сильні аутоагресивні тенденції. Потрібно зазначити, що почуття провини у неуспішних респондентів з часом загострюється: на першому курсі навчання його відмічали 36,8% осіб, а на випускному – вже кожен другий (50,0%).

Виявлені значимі відмінності серед груп різного рівня успішності. Так, у малоуспішних респондентів значно вищі показники за показниками підозріливості (33,0% проти 20,8% успішних) та фізичної агресії (30,1% проти 17,2% успішних). Схильність до недовіри і очікування образи з боку оточення спонукає до проявів фізичної сили проти них, що значно знижує ефективність комунікативних інтеракцій та негативно впливає на професійну діяльність. Характерна для низько успішних респондентів і така опозиційна форма поведінки як «негативізм», яка спрямована проти авторитетів. Високі показники за цією шкалою зафіксовані у 7,5% низького рівня успішності, а в групі високо успішних ця тенденція не виявлена взагалі.

За допомогою методики А.Т.Джерлсайда досліджувались негативні емоційні стани курсантів та студентів. По вибірці в цілому у кожного другого респондента (49,7%) діагностовано «ворожість», яка характеризується негативним ставленням до оточення, що проявляється як захисна реакція внаслідок очікування агресивних проявів щодо себе від інших людей. У кожного третього опитуваного (30,2%) виявлено розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що є властивим для юнацького віку, оскільки саме в цей період присутній у поведінці юнацький максималізм, при якому ставляться завищені вимоги як до оточення, так і до себе.

Потрібно зазначити, що суттєві відмінності виявлені також при аналізі психічних станів груп з різним рівнем успішності. У групі високо успішних респондентів майже втричі вищі показники негативних емоційних станів. Так, «одинокість» діагностовано у 15,8% успішних респондентів та 5,6% -

неуспішних; «статевий конфлікт» зафіксований у 4,3% успішних та 0,9% - неуспішних курсантів та студентів; «розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» виявлено у 33,0% успішних і 26,4% неуспішних обстежуваних; «безнадія» діагностовано у 12,2% успішних і 3,7% неуспішних респондентів; «почуття неприкаяності» установлена у 7,1% успішних і 1,8% неуспішних осіб. На нашу думку саме наявність негативних емоційних станів свідчить про внутрішньо особистісні конфлікти та незадоволеність власним життям, що виступає компенсаторним механізмом для досягнення успіхів у діяльності.

Зовнішні чинники, що детермінують успішність діяльності діагностувались за допомогою методики «Біографічний опитувальник особистості». Встановлено, що найбільш значимі фактори, які формують успішність діяльності особистості, пов'язані з батьківською сім'єю.

Виявлені значні деструкти у сімейному вихованні обстежуваних. Так, по вибірці в цілому у кожного другого респондента (44,8%) діагностовано авторитарний (неврозогенний) стиль виховання, при якому домінуюча поведінка батьків призводить до появи труднощів адаптації до соціуму, при цьому у групі низько успішних респондентів цей показник у півтора рази вищий ніж у групі високо успішних: відповідно 35,9% проти 56,6%.

У кожного третього респондента зафіксовані високі показники за шкалою «сімейна ситуація», що свідчить про незадовільні стосунки з батьками та неадекватне відношення сім'ї до оточення (36,7%), і ця тенденція характерна як для високо успішних (41,0%), так і для низько успішних (36,7%).

У групі високого рівня навчання вдвічі вищі показники за шкалою «нейротизм»: 25,1% проти 13,2% малоуспішних, що свідчить про емоційну лабільність, чутливість, тривожність. У групі низького рівня навчання вдвічі більші показники по «екстраверсії»: 42,4% проти 25,1% високо успішних, що вказує на високу соціальну активність, надмірну комунікабельність, яка знижує успішність, оскільки провідною діяльністю виступає не навчання, а спілкування.

3.2. Характеристика особистісних факторів, що зумовлюють професійну підготовленість психолога до діяльності в екстремальних умовах

Більш чітку і повну картину індивідуально-психологічних рис, що детермінують професійну підготовленість, виявляє факторний аналіз. Перевага останнього над кореляційним у тому, що він розкриває латентну структуру факторів і описує її незначною кількістю змінних. Інтерпретація результатів факторного аналізу здійснювалась за значимістю факторних навантажень. В результаті факторного аналізу на кожному рівні успішності, як і по вибірці в цілому, виокремилося шість факторів, які мали найбільше змістове навантаження та які включали найістотніші показники, що характеризували ключові індивідуально-психологічні особливості структури особистості майбутнього практичного психолога.

Результати факторного аналізу вибірки в цілому дані в табл. 3.6 і інтерпретуються таким чином.

Таблиця 3.6

Результати факторного аналізу по вибірці в цілому

| Показники | Фактори | | | | | |
|-------------------------|---------|----|--------|----|-------|--------|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
| Реактивне утворення | | | | | 0,535 | |
| Заперечення реальності | | | | | 0,415 | |
| Компенсація | | | | | 0,528 | |
| Проекція | | | | | 0,553 | |
| Тривожність | | | | | | -0,420 |
| Пізнавальний мотив | | | 0,544 | | | |
| Уникнення мотив | | | 0,496 | | | |
| Змагання мотив | | | 0,444 | | | |
| Значимість результатів | | | -0,512 | | | |
| Оцінка рівня досягнутих | | | 0,463 | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|--------|--|-------|
| результатів | | | | | | |
| Оцінка свого потенціалу | | | 0,504 | | | |
| Намічений рівень мобілізації зусиль | | | 0,568 | | | |
| Очікуваний рівень результатів | | | 0,424 | | | |
| Закономірність результатів | | | 0,489 | | | |
| Ініціативність | | | 0,437 | | | |
| Загальна інтернальність | | | | -0,499 | | |
| Інтернальність невдач | | | | -0,696 | | |
| Інтернальність сімейних стосунків | | | | -0,600 | | |
| Інтернальність продуктивних відносин | | | | -0,578 | | |
| Інтернальність здоров'я та хвороби | | | | -0,580 | | |
| Орієнтація в часі | 0,515 | | | | | |
| Цінності | 0,649 | | | | | |
| Креативність | 0,663 | | | | | |
| Автономність | 0,757 | | | | | |
| Спонтанність | 0,717 | | | | | |
| Саморозвиток | 0,630 | | | | | |
| Аутосимпатія | 0,635 | | | | | |
| Контактність | 0,583 | | | | | |
| Гнучкість спілкування | 0,656 | | | | | |
| Комунікабельність | | 0,611 | | | | |
| Емоційна стійкість | | | | | | 0,654 |
| Підкореність | | | | | | 0,531 |
| Стриманість | | 0,548 | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|--------|--|--|--|--------|
| Нормативність поведінки | | 0,535 | | | | |
| Чутливість | | 0,563 | | | | |
| Довірливість | | 0,410 | | | | |
| Практичність | | | | | | 0,534 |
| Дипломатичність | | | | | | 0,737 |
| Впевненість | | 0,564 | | | | |
| Консерватизм | | 0,484 | | | | |
| Самоконтроль | | | | | | 0,548 |
| Напруженість | | 0,443 | | | | |
| Одинокість | | | | | | -0,400 |
| Безнадія | | -0,493 | | | | |
| Стиль виховання | | 0,418 | | | | -0,404 |

У факторі 1, що названий нами «самоактуалізація особистості», на 3%-ому рівні значимості виділилися дев'ять показників (табл. 3.6). Найбільшу питому вагу мають змінні «автономність» та «спонтанність», які характеризують самовідношення особистості до своїх здібностей, можливість контролювати своє життя, віру в свої сили та їх об'єктивне бачення, що впливає у значній мірі на її професійне становлення. Змінні «орієнтація в часі», «цінності», «креативність», «саморозвиток», «аутосимпатія» зумовлюють емоційний комфорт індивіда, його самостійність та задоволеність життям. В організації фактора беруть участь також індивідуально-психологічні властивості, такі як «контактність» та «гнучкість спілкування», які характеризують здатність обстежуваних будувати систему взаємовідносин, виходити з конфлікту, а іноді уникати конфліктних дій.

У фактор 2 увійшли показники, які характеризують комунікативну сферу індивіда. До них належать: «комунікабельність», «стриманість», «нормативність поведінки», «чутливість», «довірливість», «впевненість», «консерватизм», «напруженість», «стиль виховання», а також з від'ємним знаком «безнадія». Добір показників цього фактору формує ставлення

особистості до оточення та свідчить, що обстежувані у спілкуванні з іншими людьми використовують нормативність поведінки та мають навички гармонійного спілкування. Аналізований фактор можна інтерпретувати як **«комунікабельність особистості»**.

Фактор 3, умовно названий нами **«мотивованість особистості»**, являє собою комбінацію мотивів обстежуваних та самооцінки результативності їхньої діяльності. До показників, які характеризують мотиваційну сферу індивіда, належать: «пізнавальний мотив», «мотив уникнення», «мотив змагання», що являються важливими компонентами професійної спрямованості та придатності особистості. Високі факторні навантаження мають також показники, що впливають на формування ставлення респондентів до досягнень у професійній діяльності, а саме: «оцінка рівня досягнутих результатів», «оцінка свого потенціалу», «намічений рівень мобілізації зусиль», «очікуваний рівень результатів», «закономірність результатів», «ініціативність» та з від'ємним знаком «значимість результатів».

У фактор 4 увійшло п'ять показників з від'ємним знаком, що характеризують локус-контроль особистості в різних сферах життєдіяльності, такі як: «загальна інтернальність», «інтернальність невдач», «інтернальність в сімейних стосунках», «інтернальність продуктивних відносин», «інтернальність здоров'я та хвороби», що дає змогу назвати цей фактор **«екстернальність особистості»**.

Фактор 5, умовно названий нами **«захисні механізми психіки»**, становлять показники, які характеризують системи захисту індивіда в стресових ситуаціях. Високі факторні навантаження мають: «реактивне утворення», «заперечення реальності», «компенсація», «проекція», що свідчить про специфічні компенсаційні механізми психозахисту, які допоможуть в результаті сублімації компенсувати незадоволеність майбутньою діяльністю та її стресогенними умовами. Зі знаком мінус у цьому факторі виокремився такий показник як «стиль виховання», що свідчить про

авторитарність у виховному процесі, яка гальмує формування адаптивних захисних механізмів та впливає на появу негативних психічних станів.

У дослідженні виділений також шостий фактор, який враховує максимум дисперсій після п'яти перших. Його ведучі індикатори, перш за все, характеризують емоційну сферу особистості: «емоційна стійкість», «підкореність», «практичність», «дипломатичність», «самоконтроль». Крім того, у фактор ввійшли показники з від'ємним знаком «тривожність» та «одинокість», які діагностують відсутність негативних емоційних станів особистості, психоемоційної та соціокогнітивної напруги, яка може свідчити про регресивні комунікації. Оскільки до цього фактору ввійшло найбільше змінних, які визначають здатність обстежуваних керувати своїми реакціями, цей фактор можна інтерпретувати як **“емоційна стабільність особистості”**.

Результати факторного аналізу групи респондентів низького рівня успішності представлені в табл. 3.7 та інтерпретуються таким чином.

Таблиця 3.7

**Результати факторного аналізу групи респондентів низького рівня
успішності**

| Показники | Фактори | | | | | |
|---------------------|---------|-------|----|--------|-------|----|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
| Реактивне утворення | 0,554 | | | | | |
| Компенсація | 0,614 | | | | | |
| Проекція | 0,427 | | | | | |
| Непрямі дії | -0,483 | | | | | |
| Тривожність | 0,452 | | | | | |
| Афективність | | 0,400 | | | | |
| Імпульсивність | | | | -0,444 | | |
| Внутрішній мотив | | | | | 0,535 | |
| Пізнавальний мотив | | | | | 0,582 | |
| Уникнення мотив | | | | | 0,594 | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| Змагання мотив | | | | | 0,433 | |
| Значимість результатів | | | | | -0,539 | |
| Оцінка рівня досягнутих результатів | | | | | 0,469 | |
| Оцінка свого потенціалу | | | | | 0,488 | |
| Намічений рівень мобілізації зусиль | | | | | 0,648 | |
| Очікуваний рівень результатів | | | | | 0,506 | |
| Закономірність результатів | | | | 0,406 | | |
| Загальна інтернальність | | | | | | 0,545 |
| Інтернальність невдач | | | | | | 0,762 |
| Інтернальність сімейних стосунків | | | | | | 0,546 |
| Інтернальність продуктивних відносин | | | | | | 0,697 |
| Інтернальність здоров'я та хвороби | | | | | | 0,616 |
| Орієнтація в часі | | -0,492 | | | | |
| Цінності | | -0,565 | | | | |
| Креативність | | -0,608 | | | | |
| Автономність | | -0,707 | | | | |
| Спонтанність | | -0,626 | | | | |
| Саморозвиток | | -0,699 | | | | |
| Аутосимпатія | | -0,530 | | | | |
| Контактність | | -0,562 | | | | |
| Гнучкість спілкування | | -0,548 | | | | |
| Комунікабельність | | | 0,750 | | | |
| Інтелект | 0,512 | | | | | |

| | | | | | |
|---|--------|--|-------|--------|--|
| Емоційна стійкість | -0,575 | | | | |
| Підкореність | | | 0,482 | | |
| Стриманість | | | 0,661 | | |
| Нормативність поведінки | | | 0,618 | | |
| Сміливість | -0,468 | | | | |
| Чутливість | | | 0,585 | | |
| Практичність | | | | 0,441 | |
| Впевненість | 0,450 | | 0,510 | | |
| Консерватизм | | | 0,711 | | |
| Самоконтроль | | | 0,515 | | |
| Напруженість | 0,437 | | | | |
| Одинокість | | | | -0,525 | |
| Розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» | | | | -0,698 | |
| Свобода волі | | | | -0,592 | |
| Безнадія | | | | -0,489 | |

У фактор 1, умовно названий *«емоційна нестабільність»*, з позитивними зв'язками ввійшло 7 показників. Серед них найбільшу питому вагу мають змінні, які характеризують емоційну сферу особистості, зокрема: «напруженість в системі контактів», «недостатня впевненість в собі», «тривожність». До того ж у цей фактор з від'ємним знаком входять показники: «сміливість», «емоційна стійкість», «непрямі дії». Емоційні особистості при будь-якому зручному випадку дають волю своїм почуттям, погано управляють емоціями та невміло використовують їх у своїй роботі, схильні до конфліктів. Емоційно нестійкі особистості шукають соціальної підтримки та вибирають певні психозахисні механізми, свідченням чого є істотні прояви у факторі показників «реактивне утворення», «компенсація», «проекція». Значне місце в цьому факторі відводиться показнику «інтелект», що є цілком закономірним,

оскільки мова йде про індивідів, які вибрали високоінтелектуальний вид діяльності та успішно пройшли вступні іспити.

У факторі 2 значимими є 10 показників, які діагностують параметри самоактуалізації особистості. Найбільшу питому вагу, проте з від'ємним знаком, мають показники: «автономність», «спонтанність», «креативність», «саморозвиток», «аутосимпатія», «цінності», «орієнтація в часі», низький рівень яких негативно впливає на саморозвиток особистості та її професійне самовизначення. В організації фактора також взяли участь індикатори зі знаком мінус, такі як «контактність» та «гнучкість спілкування», які демонструють певну безпорадність через несформованість власних умінь, знань і навичок організації комунікативного процесу. Високу питому вагу має також «імпульсивність», яка являється комунікативною перепорою у спілкуванні, в результаті чого особистість неспроможна погамувати власну активність та нездатна стримати неприємні почуття, що виникають у ставленні до інших людей. Така поведінка у майбутній діяльності психолога буде проявлятися в недостатніх уміннях реалізувати комунікативно-експресивні інтенції та налагодженні широкого комунікативного поля. Спільність цих елементів дає змогу назвати цей фактор **“низькою здатністю до самоактуалізації.”**

У структуру 3-ого фактора ввійшли, у першу чергу, індивідуально-психологічні властивості, які визначають схильність обстежуваних до широких соціальних контактів. Так, найбільшу питому вагу має «комунікабельність». Високі факторні навантаження припадають також на «підкореність», «стриманість», «нормативність поведінки», «чутливість», «впевненість», «консерватизм», «самоконтроль». Ці показники свідчать про високий рівень соціальної рефлексії та намагання обстежуваних вирішувати проблеми у експресивно-конфронтаційному ключі, які реалізуються через психозахисну компенсаторність, яка заміняє основний вид діяльності – навчання. Виходячи з аналізу результатів, фактор був інтерпретований як **“надмірна комунікабельність”**.

Фактор 4 названий нами **“наявність внутрішньо-особистісного комфорту”**. Найбільшу питому вагу має від’ємна змінна «розходження між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”», яка зумовлює задоволеність індивіда своїми досягненнями та відсутність внутрішньо-особистісного конфлікту. З від’ємним знаком в цей фактор входять також «одинокість», «свобода волі», «безнадія» та «імпульсивність», що свідчить про відсутність негативних психічних станів, які би виступали компенсаторними механізмами професійних досягнень і спонукали особистість до кар’єрного зросту. Зі знаком плюс в цьому факторі виокремилися також такі показники як «практичність» та «закономірність результатів», які вказують на досить реальні погляди обстежуваних на дійсність та невисокий рівень домагань.

У фактор 5, умовно названий **“мотивація уникнення”**, з позитивними зв’язками увійшло 8 показників та 1 показник з негативним зв’язком. Більшість компонентів характеризує мотиваційну сферу особистості, яка відіграє важливу роль у професійному становленні курсантів та студентів. Найбільшу питому вагу має показник «мотив уникнення», тому ми так і назвали цей фактор. Наявність мотивації уникнення негативно впливає на процес навчання, оскільки особистість не ставить перед собою складних завдань, а уникає їх. Окрім того, з високою питоною вагою увійшла також змінна з негативним знаком «значимість результатів», яка визначає відношення респондентів до результатів своєї праці. Цей факт є цілком закономірним і свідчить про те, що досліджувані не усвідомлюють значення отриманих знань, умінь і навичок для майбутньої діяльності, і внаслідок цього не докладають необхідних зусиль для засвоєння навчальних предметів. Значне місце відводиться також змінним: «внутрішній мотив», «пізнавальний мотив», «мотив змагання», «оцінка рівня досягнутих результатів», «оцінка свого потенціалу», «намічений рівень мобілізації зусиль», «очікуваний рівень результатів».

Фактор 6, названий нами **«інтернальність особистості»**. Про інтернальність локусу контролю свідчать змінні з позитивним знаком

«загальна інтернальність», «інтернальність невдач», «інтернальність в сімейних стосунках», «інтернальність продуктивних відносин», «інтернальність здоров'я та хвороби». Основні компоненти цього фактора характеризують схильність респондентів до небажання підкорятися іншим, до супротиву проти втрати особистісної свободи, що, в свою чергу, негативно впливає на успішність в професійній сфері, особливо якщо вона пов'язана з жорстко структурованою діяльністю.

Результати факторного аналізу групи респондентів високого рівня успішності приведені в табл. 3.8 та інтерпретуються таким чином.

Таблиця 3.8

Результати факторного аналізу групи респондентів високого рівня успішності

| Показники | Фактори | | | | | |
|----------------------------|---------|-------|----|-------|--------|--------|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
| Пошук соціальної підтримки | | 0,432 | | | | |
| Ригідність | | | | | | -0,418 |
| Темп реакцій | 0,506 | | | | | |
| Застраючість | | | | 0,545 | | |
| Тривожність | -0,450 | 0,413 | | | | |
| Афективність | | 0,538 | | | | |
| Збудливість | | 0,428 | | 0,402 | | |
| Імпульсивність | -0,563 | | | | | |
| Внутрішній мотив | | | | | 0,549 | |
| Пізнавальний мотив | | | | | 0,635 | |
| Змагання мотив | | | | | -0,538 | |
| Самоповаги мотив | | | | | 0,623 | |
| Складність завдання | | | | | | -0,517 |
| Вольові зусилля | | 0,439 | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Оцінка рівня досягнутих результатів | | | | | | 0,448 |
| Намічений рівень мобілізації зусиль | | | | | | 0,452 |
| Очікуваний рівень результатів | | | | | 0,604 | |
| Ініціативність | | | | | | 0,578 |
| Інтернальність невдач | | | | | | 0,453 |
| Інтернальність сімейних стосунків | | | | | | 0,423 |
| Орієнтація в часі | | | 0,574 | | | |
| Цінності | | | 0,673 | | | |
| Креативність | | | 0,638 | | | |
| Автономність | | | 0,819 | | | |
| Спонтанність | | | 0,791 | | | |
| Саморозвиток | | | 0,522 | | | |
| Аутосимпатія | | | 0,742 | | | |
| Контактність | | | 0,660 | | | |
| Гнучкість спілкування | | | 0,731 | | | |
| Комунікабельність | | 0,717 | | | | |
| Емоційна стійкість | 0,636 | | | | | |
| Підкореність | 0,695 | | | | | |
| Стриманість | | 0,667 | | | | |
| Нормативність поведінки | | 0,517 | | | | |
| Чутливість | | 0,584 | | | | |
| Довірливість | | 0,477 | | 0,457 | | |
| Практичність | 0,740 | | | | | |
| Дипломатичність | 0,702 | | | | | |
| Впевненість | | 0,645 | | | | |

| | | | | | | |
|------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--|
| Консерватизм | | | | | 0,409 | |
| Конформізм | | | 0,442 | | | |
| Самоконтроль | 0,502 | | | | | |
| Напруженість | 0,423 | | | | | |
| Негативізм | | | | 0,514 | | |
| Образа | | | | 0,491 | | |
| Підозріливість | | | | 0,493 | | |
| Свобода волі | | -0,408 | | | | |
| Безнадія | | -0,613 | | | | |
| Співробітництво | | | | -0,452 | | |
| Сімейна ситуація | | | | -0,528 | | |
| Стиль виховання | | 0,504 | | | | |

Фактор 1. На 4 %-ому рівні значимості у фактор ввійшли 10 показників. Серед них є низка показників, які свідчать про емоційний стан особистості, такі як: «емоційна стійкість», «самоконтроль», «темپ реакцій», відсутність «тривожності» та «імпульсивності», що дало нам можливість назвати цей фактор *«емоційна стабільність»*. Намагання особистості до постійного самоконтролю є доказом спрямованості її комунікативно-перцептивних інтенцій і саморефлексії як індикаторів соціоцентризму. Доповненням до цього є статистично значимий прояв показників «практичність», «дипломатичність», «підкореність» та відсутність «мотиву змагання», що свідчить про специфічні компенсаційні механізми психозахисту, які допоможуть компенсувати стресогенні умови майбутньої діяльності.

У структуру 2-ого фактора ввійшли, у першу чергу, індивідуально-психологічні властивості, які визначають здатність особистості до налагоджування зовнішніх контактів та їх вміння корегувати свою поведінку та програмувати діяльність відповідно до вимог ситуації, будувати систему взаємовідносин, виходити з конфлікту, а іноді уникати конфліктних дій. До них належать: «пошук соціальної підтримки», «тривожність», «афективність», «збудливість», «вольові зусилля», «комунікабельність», «стриманість»,

«нормативність поведінки», «чутливість», «довірливість», «впевненість». Вищезазначені властивості підтверджуються також показником «стиль виховання», який свідчить, що демократичність виховання в сім'ї призводить до формування ефективних комунікативних навичок. Окрім того, у цьому факторі зі знаком мінус проявилися такі показники, як «свобода волі», «відсутність імпульсивності» та «безнадія», які свідчать про гармонійність структури особистості. Композиційне поєднання цих показників дає нам можливість назвати цей фактор *«оптимальна комунікабельність»*.

У фактор 3, умовно названий *“високою здатністю до самоактуалізації”*, з позитивними зв'язками ввійшло 10 показників. Серед них значну питому вагу мають змінні, які характеризують параметри самоактуалізації особистості, її прагнення до творчості та професійних досягнень: «орієнтація в часі», «цінності», «креативність», «саморозвиток». В організації фактора беруть участь також індивідуально-психологічні характеристики, які зумовлюють емоційний комфорт індивіда, його самостійність та задоволеність життям: «автономність», «спонтанність», «аутосимпатія». Значне місце відводиться і комунікативним якостям респондентів – «контактність», «гнучкість спілкування», «конформізм», які є комунікативно-перцептивною основою їх інтеракцій. Композиція цих показників свідчить про толерантність досліджуваних у міжособистісній взаємодії, що позитивно впливає на професійне становлення.

В той же час за даними факторного аналізу у респондентів з високою успішністю діагностовано індивідуально-психологічні властивості емоційної сфери особистості, що негативно впливають на управління актуальними психічними станами. Так, у четвертому факторі вичленувалися такі показники, які свідчать про внутрішню незадоволеність та конфлікт з оточенням. До них належать: «застраючість» «збудливість», «довірливість», «негативізм», «образа», «підозрливість», відсутність «співробітництва», та «незадоволеність сімейною ситуацією». У таких обстежуваних існує егорефлексивна зосередженість на власних думках і переживаннях, що ускладнює

комунікативні процеси та призводить до потенційних конфліктів. В той же час внутрішню незадоволеність такі опитувані компенсують прагненням до успіхів у професійній діяльності. Як правило, у них високий рівень успішності з профілюючих дисциплін. Виходячи з аналізу результатів, фактор був інтерпретований як **«наявність внутрішньо-особистісного дискомфорту»**.

В організації п'ятого фактора беруть участь індивідуально-психологічні характеристики, які зумовлюють мотиваційну сферу індивіда. Найбільшу питому вагу мають змінні «пізнавальний мотив» та «внутрішній мотив», які формують зовнішню та внутрішню професійну ідентичність та індивідуальний образ професійної поведінки, що зумовлює стереотипні рішення в екстремальних обставинах, розвиває професійні перспективи, дає можливість досягнути відповідності професії особистісним структурам студентів та курсантів. Вищезазначені властивості підтверджуються також показниками «мотив самоповаги», «очікуваний рівень результатів», «консерватизм» та з від'ємним знаком «мотив змагання». Спільність цих елементів дає змогу назвати цей фактор **«пізнавальна мотивація»**.

Виділений також шостий фактор, який враховує максимум дисперсії після п'яти перших. Його провідними характеристиками є змінні, які визначають здатність особистості прогнозувати діяльність та її наслідки. До них належать: «оцінка рівня досягнутих результатів», «намічений рівень мобілізації зусиль», «ініціативність». Інформативним також є виділення у аналізованому факторі показників зі знаком мінус, таких як «ригідність» та «складність завдання», що вказують на застосування досить високого рівня психозахисту, який дає можливість обирати важкі завдання та успішно їх вирішувати. У цей фактор ввійшли також змінні «інтернальність невдач» та «інтернальність в сімейних стосунках», які визначають здатність особистості інтерпретувати значимі події як результат своєї власної діяльності. Виходячи з показників цей фактор можна назвати **«прогностичність особистості»**.

Питання про характер внутрішніх зв'язків структури індивідуальних властивостей вирішувалось на основі кореляційного аналізу. Вихідним

матеріалом для цих методів виступили матриці інтеркореляцій, згідно з виділеними рівнями успішності та по вибірці в цілому. Для аналізу інтеркореляційних матриць використовувався графічний засіб - метод кореляційних плеяд. Інтеркореляційні плеяди, складені на основі цих кореляційних матриць, схематично зображені на рисунках. У аналізі враховувались зв'язки на 5%-му та 0,1%-му рівнях значимості.

Згідно з результатами аналізу кореляційної матриці вибірки в цілому виділено шість плеяд.

Із схеми плеяд (рис. 3.1) видно, що у центрі зв'язків першої плеяди виділяється автономність (74), яка має 8 прямих зв'язків із спонтанністю (75), креативністю (73), цінностями (70), орієнтацією в часі (69), контактністю (78), гнучкістю у спілкуванні (79), аутосимпатією (77) та саморозвитком (76).

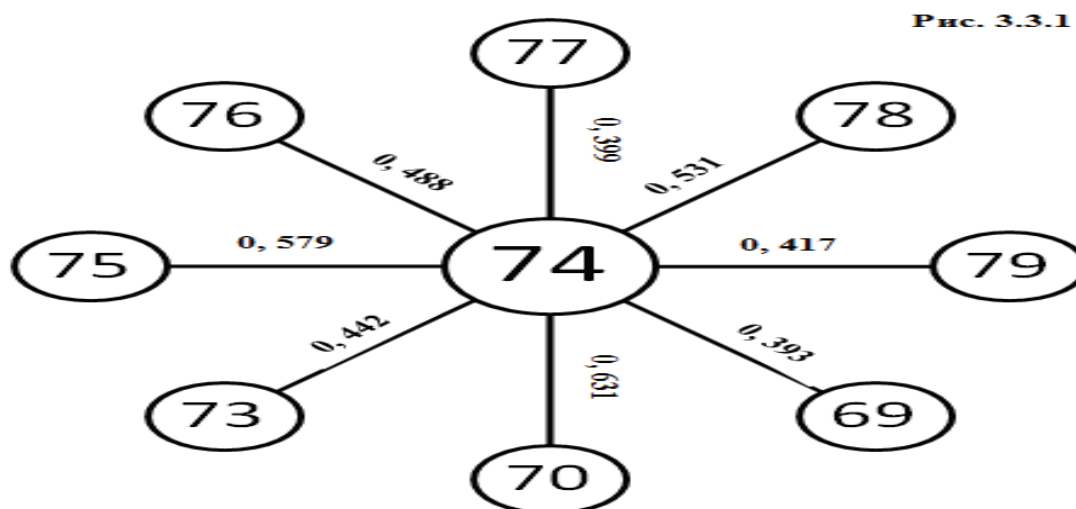


Рис. 3.1. Кореляційна плеяда 1 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості.

Наступний вузол зв'язків другої плеяди (рис. 3.2), у кількості 14, утворюється навколо показника “комунікабельність” (80), який тісно корелює з консерватизмом (92), підкореністю (83), сміливістю (86), нормативністю поведінки (85), впевненістю в собі (91), стриманістю (84), чуттєвістю (87), стилем виховання (126), конформізмом (93), самоконтролем (94), довірливістю (88). Крім того, у цю плеяду ввійшли показники з негативними зв'язками: безнадія (116) та інтернальність у здоров'ї та хворобі (68).

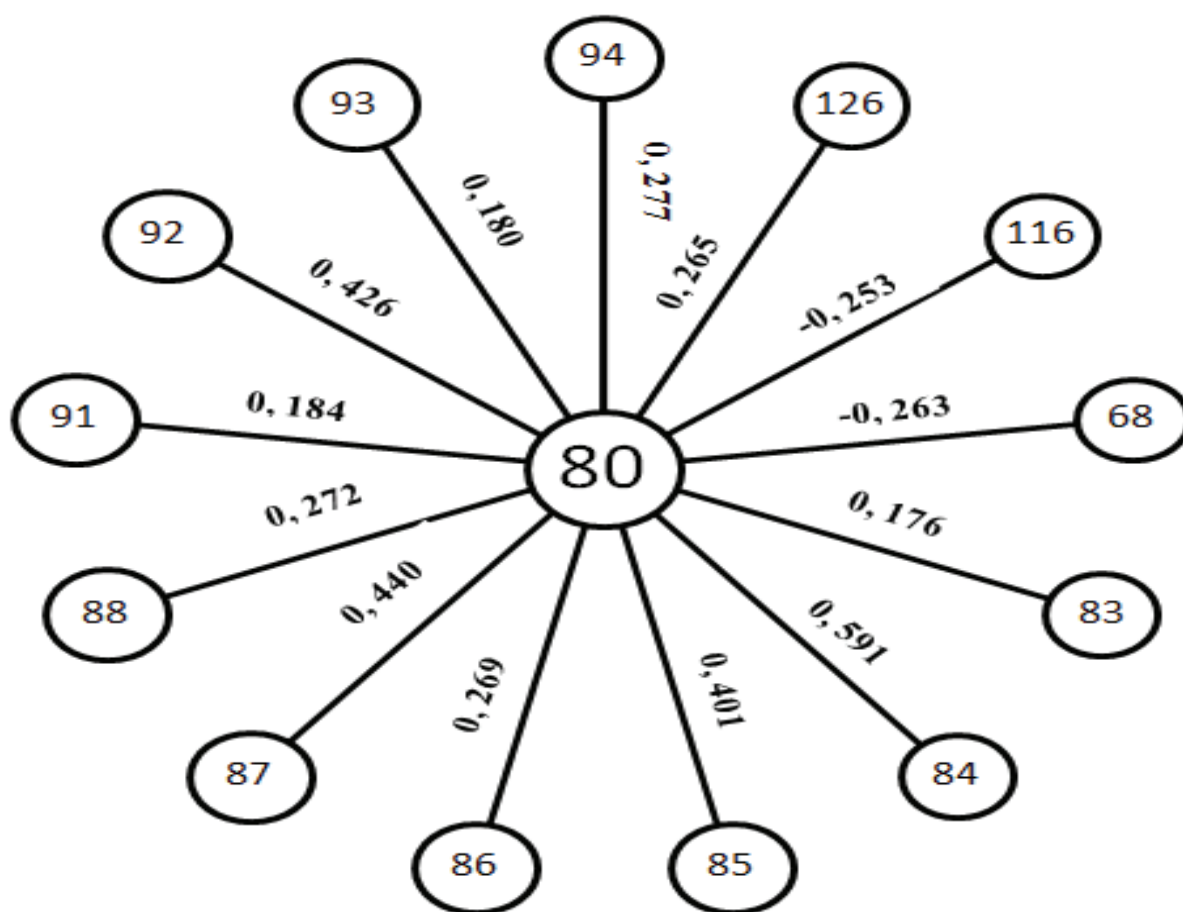


Рис. 3.2. Кореляційна плеяда 2 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості.

Третій вузол зв'язків (у кількості 12) характеризує структуру мотивації особистості (рис.3.3). В центрі плеяди знаходиться пізнавальний мотив (49), який тісно позитивно корелює із середнім балом успішності (3), закономірністю (61) та значимістю (54) результатів, конформізмом (93), пошуком соціальної підтримки (14), оцінкою свого потенціалу (58), самоповагою (53), змагальним мотивом (51), внутрішньою мотивацією (48) та наміченим рівнем мобілізації зусиль (59), а також негативно корелює з мотивом зміни діяльності (52).

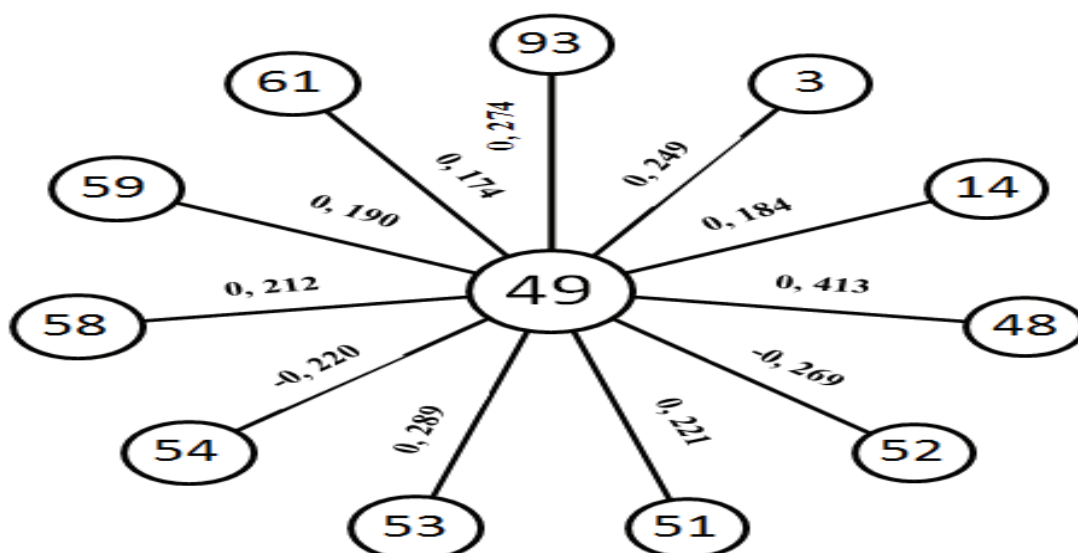


Рис. 3.3. Кореляційна плеяда 3 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості

Четверта плеяда (рис. 3.4) – має дев'ять зв'язків. В її центрі знаходиться інтернальність невдач (65), яка позитивно корелює з тривожністю (32), саморозумінням (76), оцінкою свого потенціалу (58). Інші 5 показників цієї плеяди характеризують інтернальність у різних сферах життя та пов'язані з центральною змінною. До них належать: загальна інтернальність (63), інтернальність досягнень (64), інтернальність в сімейних стосунках (66), інтернальність в продуктивних відносинах (67), інтернальність в здоров'ї та хворобах (68).

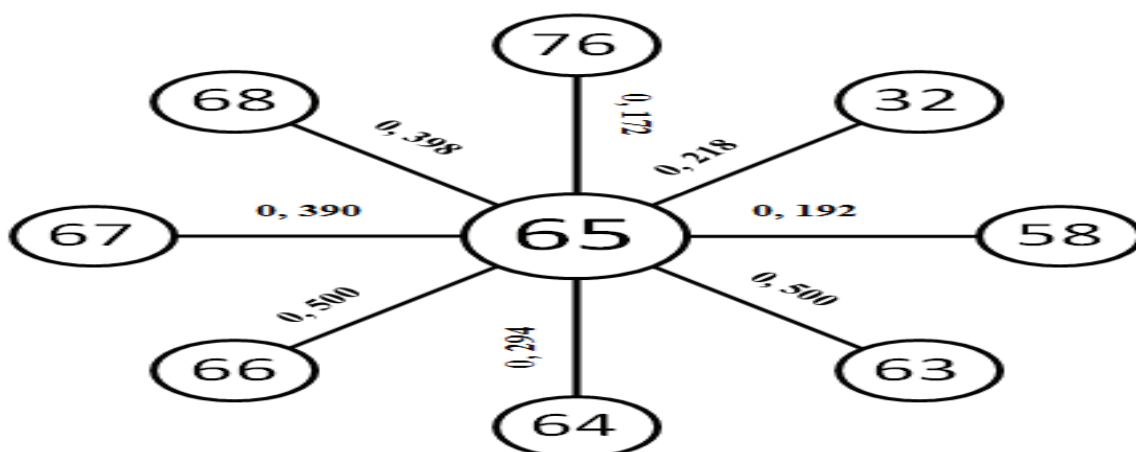


Рис. 3.4. Кореляційна плеяда 4 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості

П'ятий вузол зв'язків (рис. 3.5), у кількості 10, утворюється навколо показника проєкції (9). Вони характеризують особливості поведінки особистості у стресогенних ситуаціях. Такими показниками являються: реактивне утворення (4), заперечення реальності (5), компенсація (8), пошук соціальної підтримки (14), ригідність (22), застрягаючість (29), збудливість (37), очікуваний рівень результатів (60) та закономірність результатів (61) з від'ємним знаком.

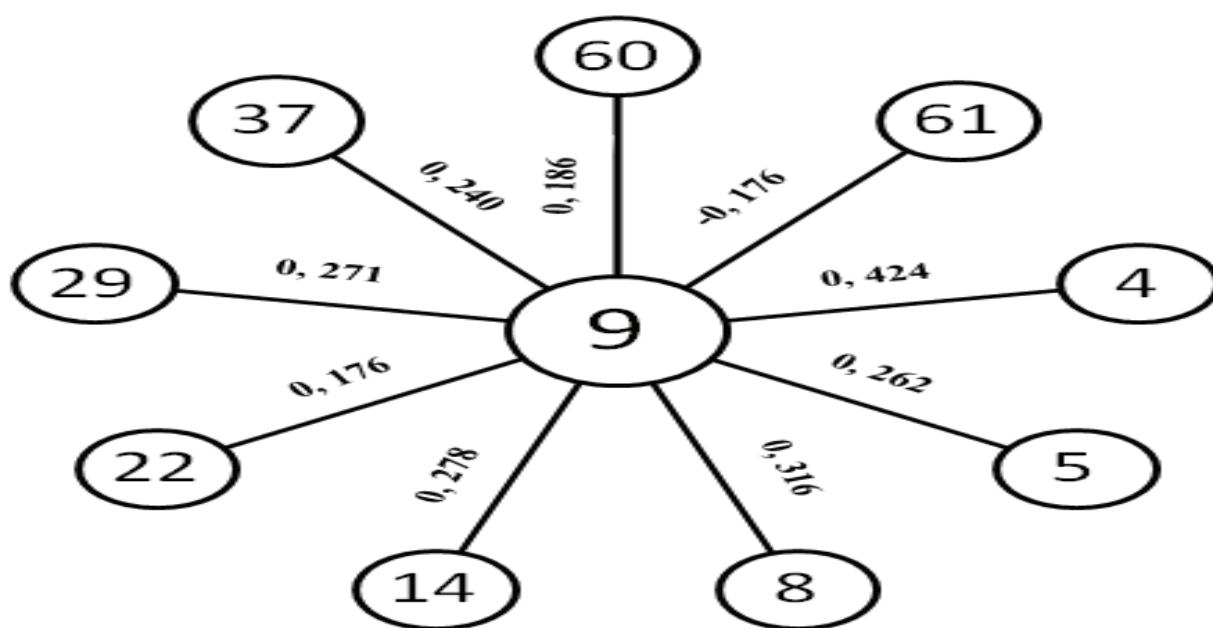


Рис. 3.5. Кореляційна плеяда 5 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості

Шосту плеяду (рис. 3.6) складають показники сміливості (86), домінантності (83), практичності (89), емоційної стійкості (82), стриманості (84), впевненості в собі (85), дипломатичності (90), консерватизму (92), конформізму (93), самоконтролю (94), комунікабельності (80). Крім того, у цю плеяду ввійшли показники з негативними зв'язками, що свідчить про відсутність: самотності (109), ригідності (22), фемінності (42), розходження між Я-реальним та Я-ідеальним (114), мотивації уникнення (50) та змагання (51).

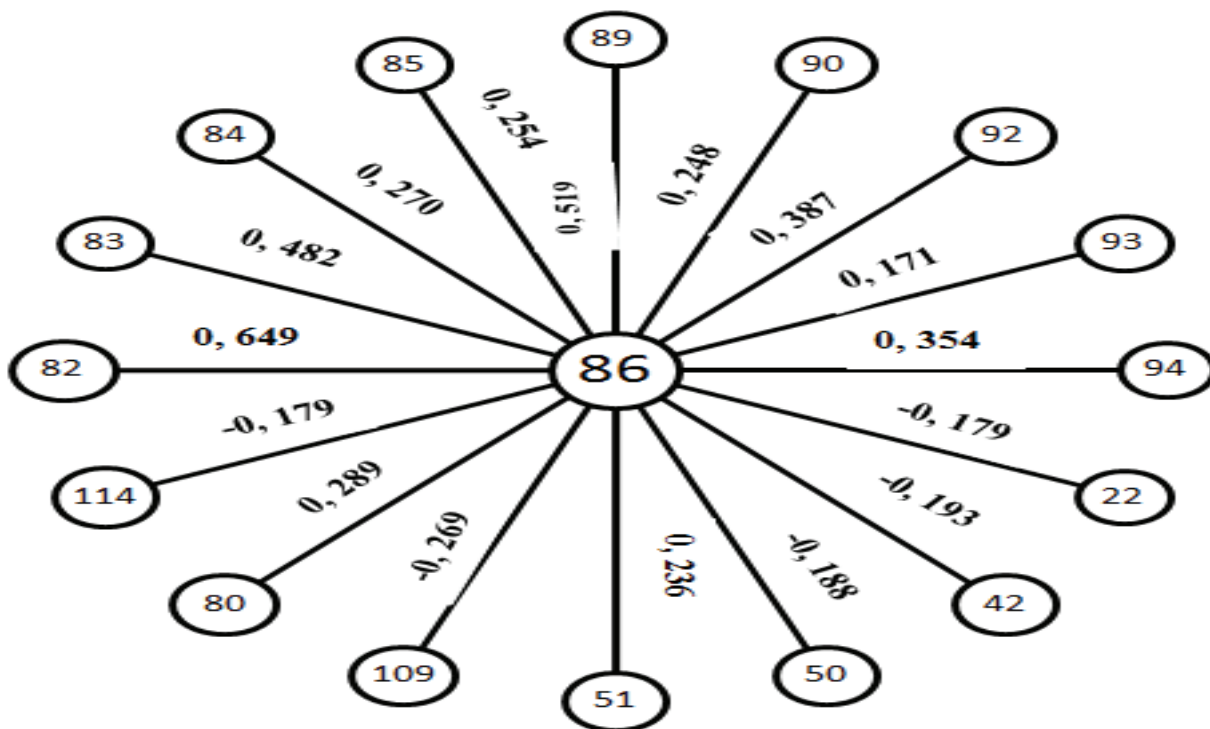


Рис. 3.6. Кореляційна плеяда 6 по вибірці в цілому на 5%-му рівні значимості

При підвищенні рівня значимості до 0,1% виділяються чотири кореляційні плеяди. Перша плеяда, яку утворюють показники аутосимпатії (77), гнучкості у спілкуванні (79), автономності (74), спонтанності (75), креативності (73), цінностей (70) та саморозуміння (76), орієнтації в часі (69), має вісім зв'язків (рис. 3.7).

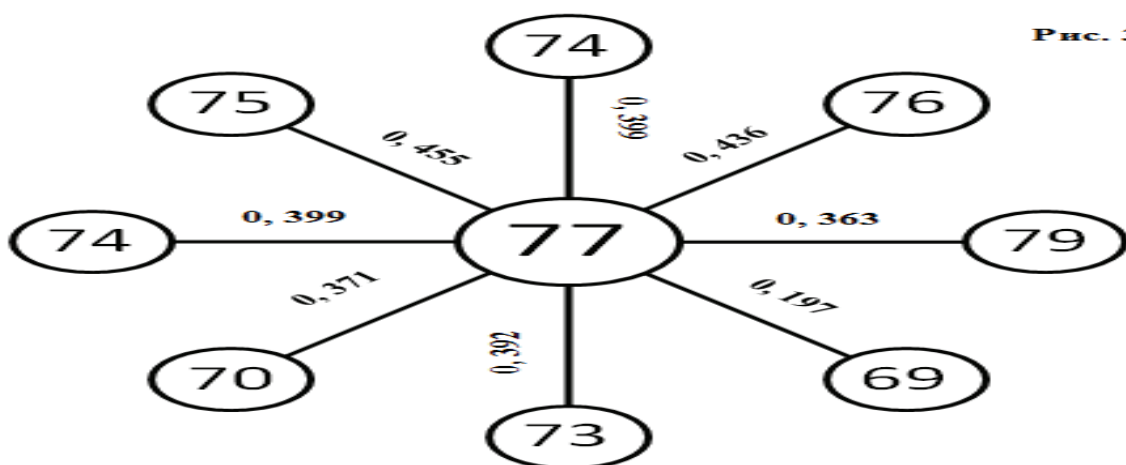


Рис. 3.3.2

Рис. 3.7. Кореляційна плеяда 1 по вибірці в цілому на 0,1%-му рівні значимості

Домінуюче місце у системі зв'язків другої плеяди (рис. 3.8), належить чуттєвості (87), яка позитивно корелює з експресивністю (84), нормативністю поведінки (85), тривожністю (91), консерватизмом (92), конформізмом (93), комунікабельністю (80), інтелектом (81), підкореністю (83), закономірністю результатів (61); та негативно корелює - зі свободою волі (115), безнадією (116), інтернальністю у здоров'ї та хворобах (68).

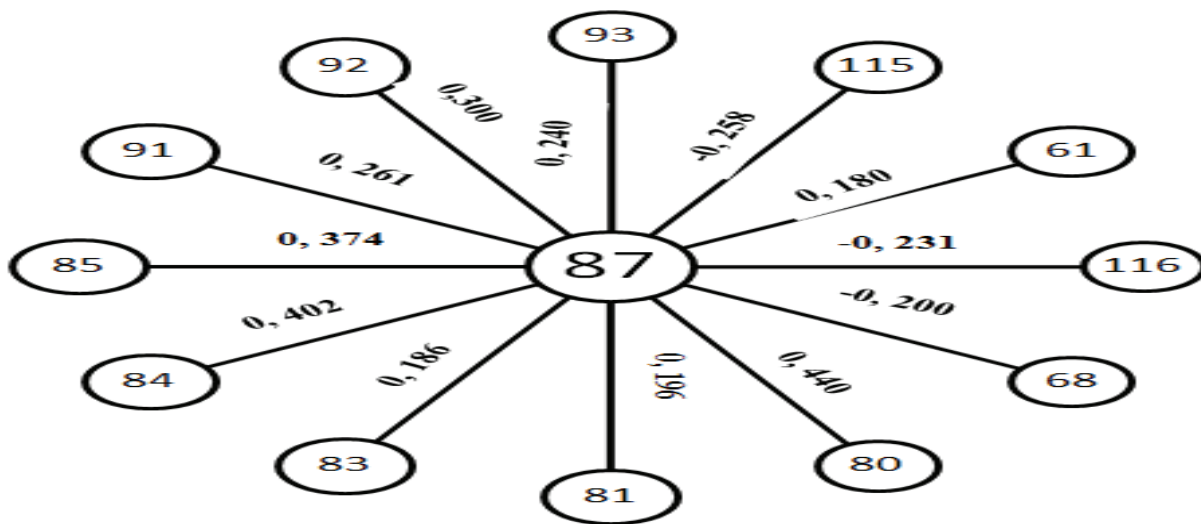


Рис. 3.8. Кореляційна плеяда 2 по вибірці в цілому на 0,1%-му рівні значимості

Провідною змінною третьої плеяди (рис. 3.9), є «мотив зміни діяльності» (52), яка має непрямі зв'язки з очікуваним рівнем (60) та закономірністю результатів (61), внутрішнім (48) та пізнавальним (49) мотивами, впевненістю (91), комунікабельністю (80), самоповагою (52).

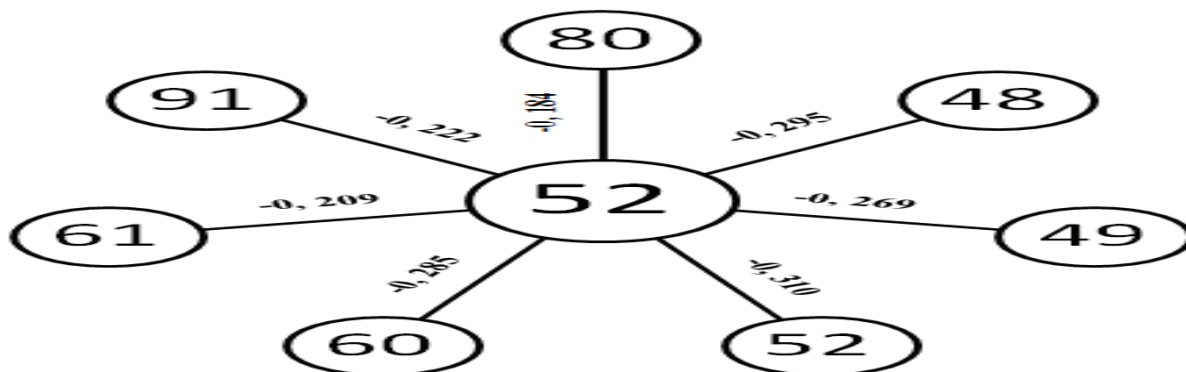


Рис. 3.9. Кореляційна плеяда 3 по вибірці в цілому на 0,1%-му рівні значимості

Четверта плеяда (рис. 3.10), формується з показників практичності (89), яка зі знаком «плюс» корелює зі емоційною стійкістю (82), домінантністю (83), сміливістю (86), впевненістю в собі (91), конформізмом (92), самоконтролем (94), гнучкістю в системі контактів (109); та зі знаком «мінус» корелює з розходженням між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (114), імпульсивністю (41), самотністю (82).

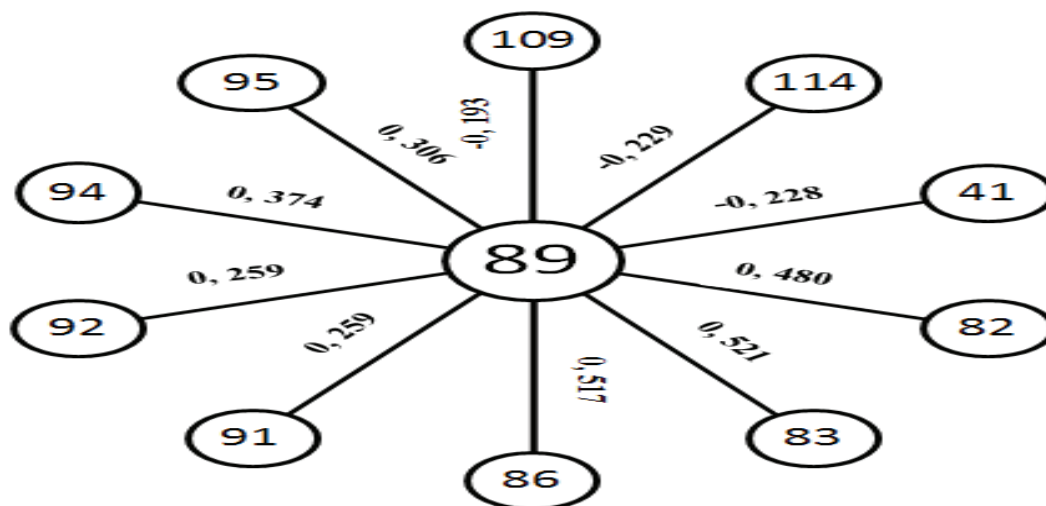


Рис. 3.10. Кореляційна плеяда 4 по вибірці в цілому на 0,1%-му рівні значимості

Інтерпретуємо дані кореляційного аналізу респондентів групи високого рівня успішності. На 5%-ному рівні значимості отримано шість плеяд.

У центрі зв'язків першої плеяди (рис. 3.11) знаходиться високий рівень інтелекту (81), який має прямі зв'язки із впевненістю у собі (91), тривожністю (32), компенсацією (8), компенсацією (8), підкореністю (83) та від'ємний зв'язок з емоційною стійкістю (82).

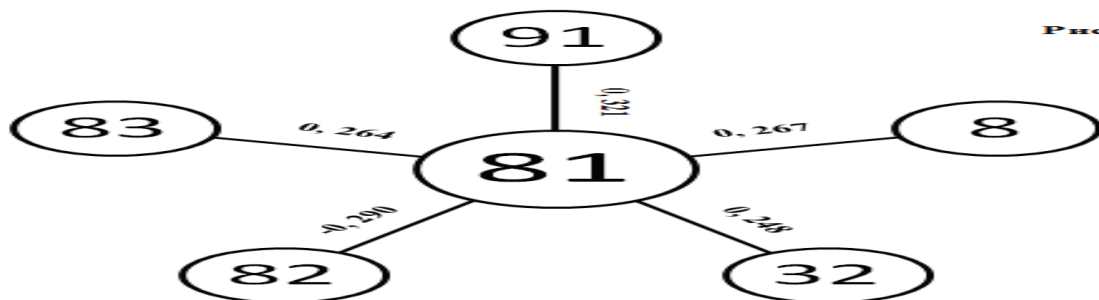


Рис. 3.3.3

Рис. 3.11. Кореляційна плеяда 1 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Наступний вузол зв'язків (рис. 3.12), у кількості 9, утворюється навколо показника контактності (78), який тісно корелює з гнучкістю у спілкуванні (79), саморозумінням (76), спонтанністю (75), автономністю (74), орієнтацією в часі (69), суперництвом (118), відсутністю збудливості (37) та тривожності (91).

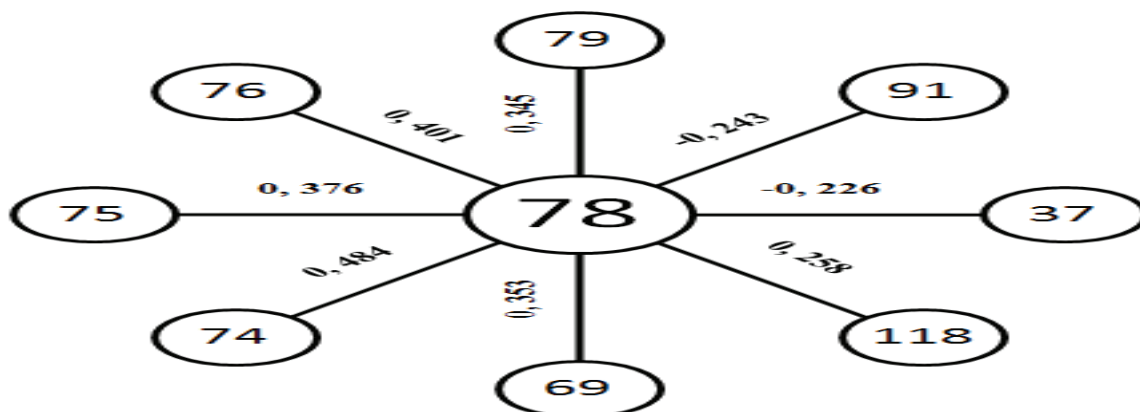


Рис. 3.12. Кореляційна плеяда 2 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Третю плеяду (рис. 3.13), чисельністю 8 зв'язків, утворює консерватизм (92). Його детермінують показники комунікабельності (80), домінантності (83), стриманості (84), нормативності поведінки (85), сміливості (86), жорсткості (87), самоконтролю (94), внутрішньої мотивації (48).

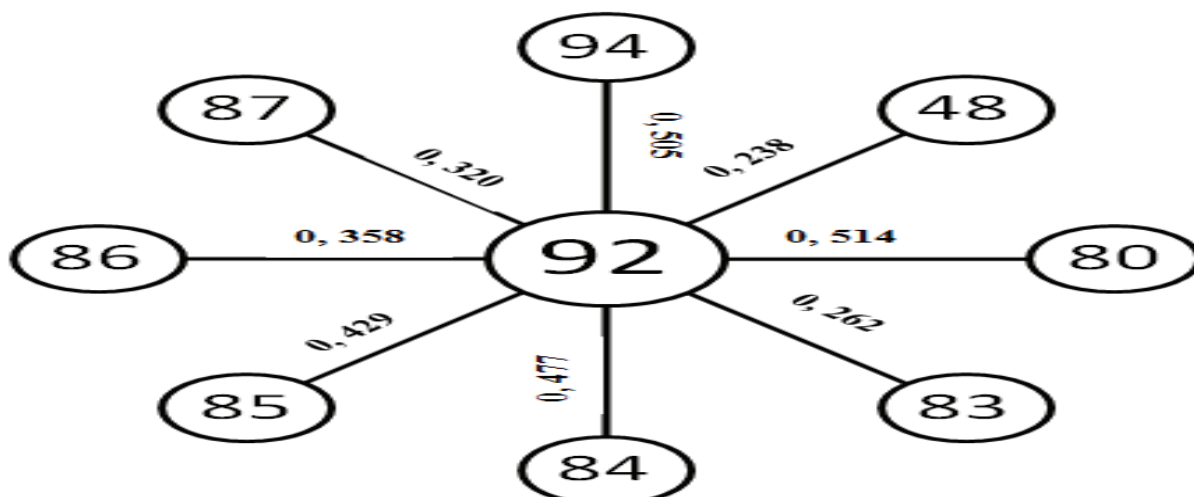


Рис. 3.13. Кореляційна плеяда 3 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Четверту плеяду (рис. 3.14), у кількості 6-ти зв'язків, складають: практичність (89), емоційна стійкість (82), домінантність (83), сміливість (86), а також - відсутність стриманості (84), внутрішньої мотивації (48) та розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (114).

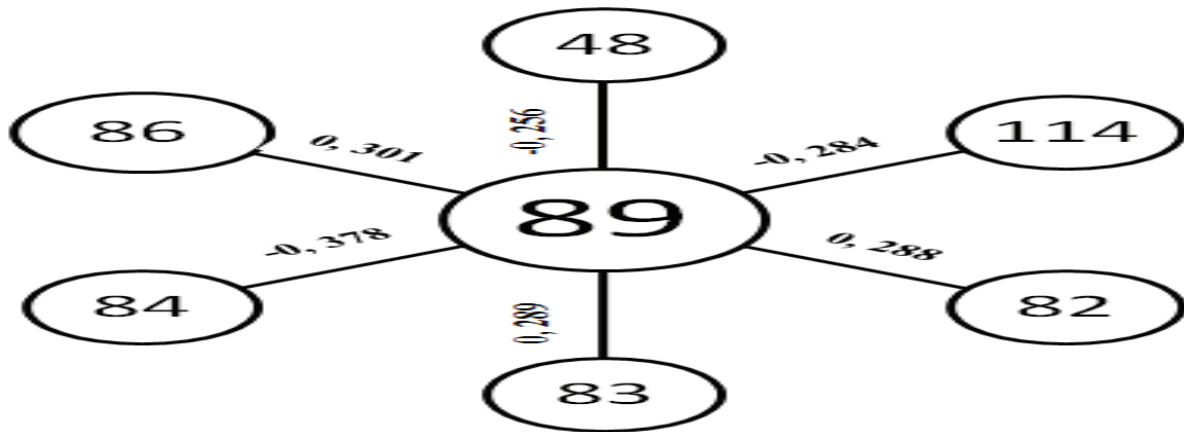


Рис. 3.14. Кореляційна плеяда 4 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

П'ята плеяда (рис. 3.15) детермінується показником розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (114), який має прямі зв'язки з імпульсивністю (41), пізнавальною мотивацією (40), самотністю (109), свободою волі (115), безнадією (116), пристосуванством (122); та обернені зв'язки - із закономірністю результатів (61), практичністю (89), конформізмом (93), самоконтролем (94).

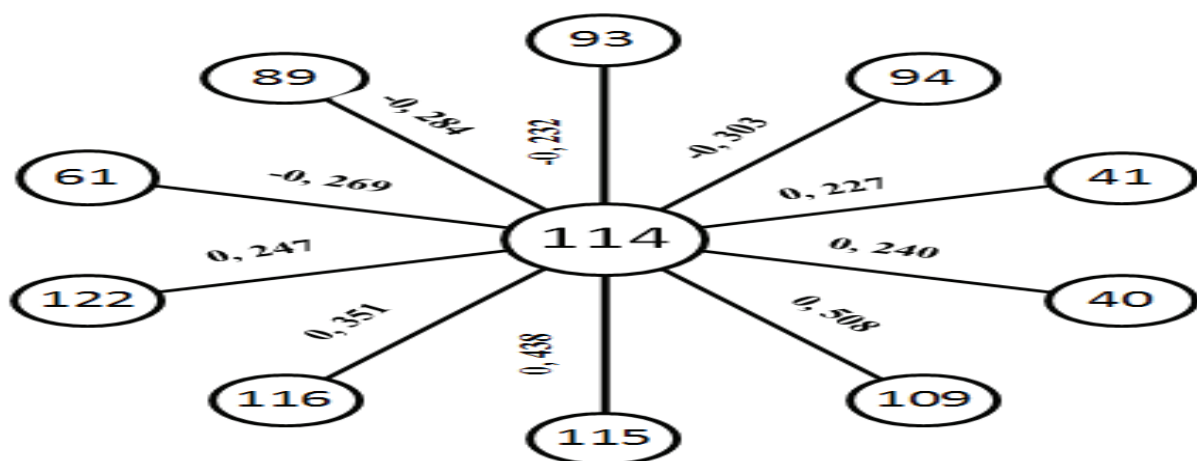


Рис. 3.15. Кореляційна плеяда 5 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Шоста плеяда (рис. 3.16) – утворює 2 зв'язки і включає такі компоненти: дипломатичність (90), стриманість (84), сміливість (86).

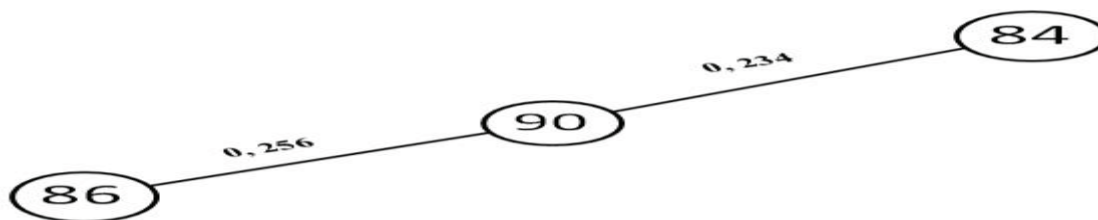


Рис. 3.16. Кореляційна плеяда 6 групи високого рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

При підвищенні рівня значимості до 0,1% по групі високого рівня успішності виділяються чотири кореляційні плеяди.

Перша плеяда (рис. 3.17), яку утворює показник компенсації (8), що має позитивні зв'язки з реактивним утворенням (4), запереченням реальності (5), ригідністю (22), темпом реакцій (24), тривожністю (32), внутрішнім мотивом (48), інтелектом (81); та негативні зв'язки – з емоційною стійкістю (82), сміливістю (86), непрямыми діями (18), загальною інтернальністю (63), цінностями (70).

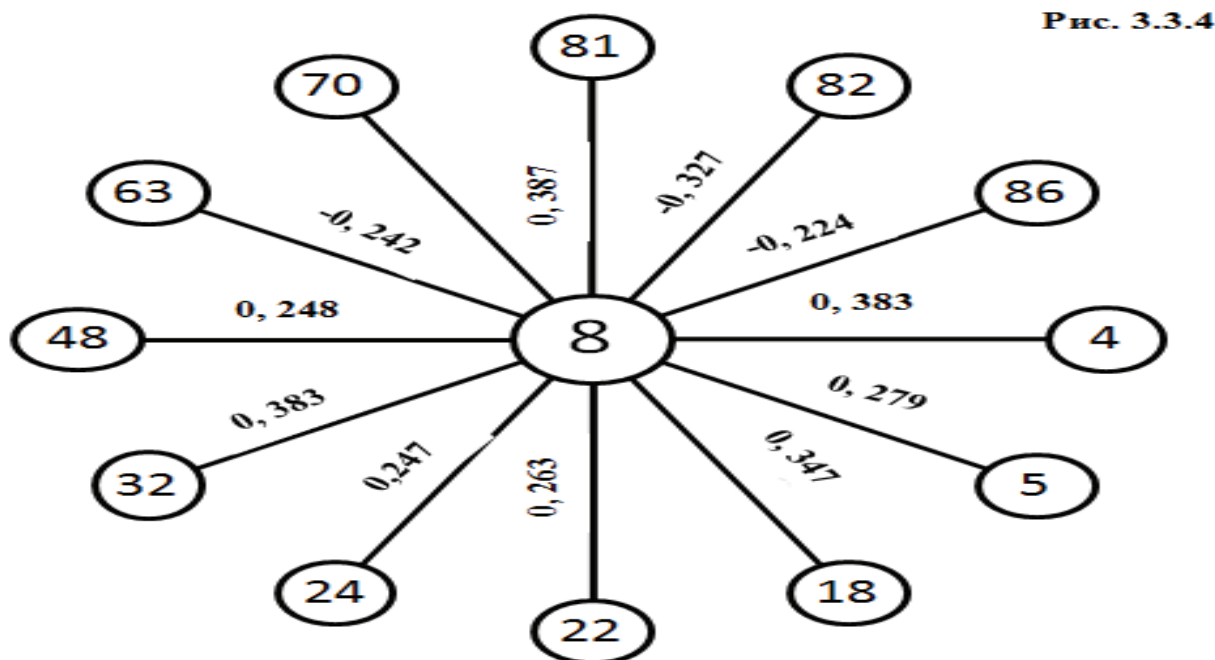


Рис. 3.17. Кореляційна плеяда 1 групи високого рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Домінуюче місце у системі зв'язків другої плеяди (рис. 3.18), належить гнучкості у спілкуванні (79), яка корелює з орієнтацією в часі (69), цінностями (70), креативністю (73), автономністю (74), спонтанністю (75), саморозумінням (76), аутосимпатією (77), контактністю (78), пристосуванством (122), відсутністю домінантності (83) та інтернальності (68).

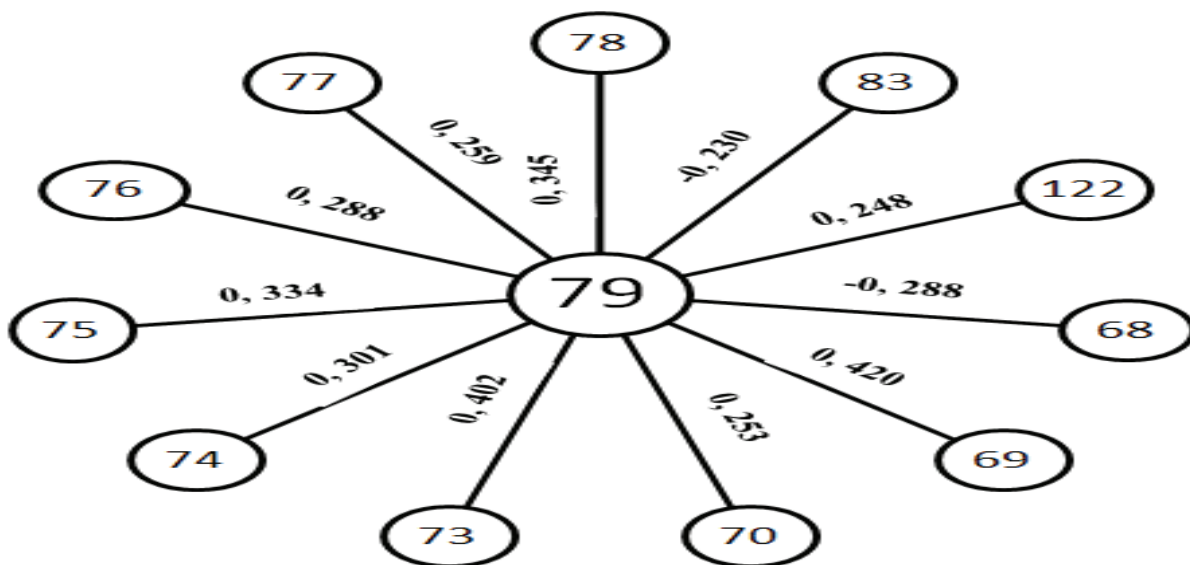


Рис. 3.18. Кореляційна плеяда 2 групи високого рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості.

Провідною змінною третьої плеяди (рис. 3.19), є сміливість (86), яка пов'язана з відсутністю компенсації (8), самотності (109), уникнення (50), змагання (51), консерватизму (91) та напруженості в системі контактів (95). В плеяду також увійшли показники з позитивним знаком, такі як: консерватизм (92), самоконтроль (94), комунікабельність (80), емоційна стійкість (82), підкореність (83), стриманість (84), практичність (89), дипломатичність (90).

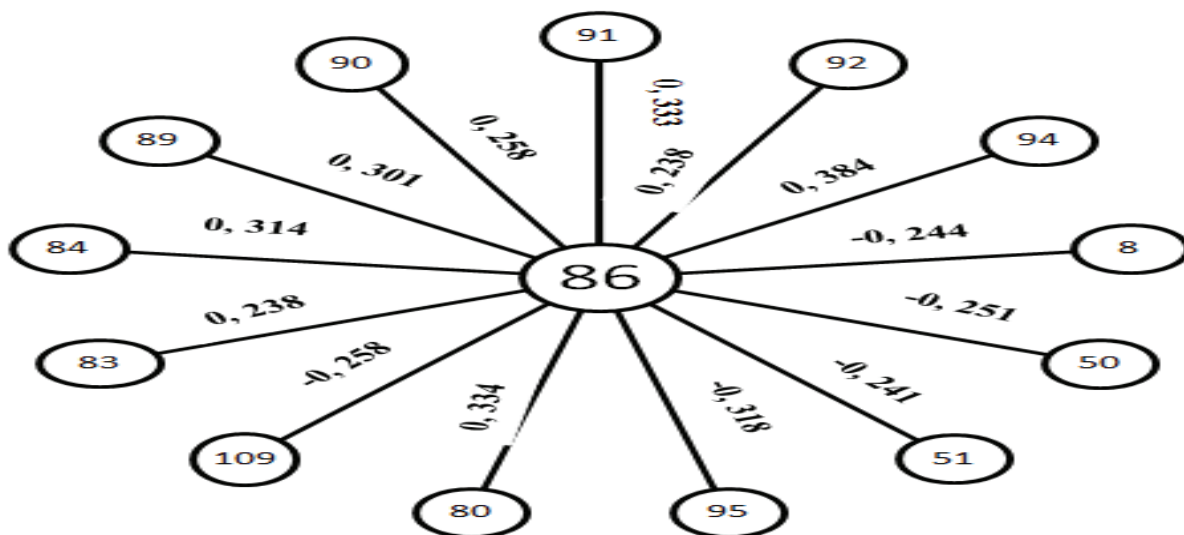


Рис. 3.19. Кореляційна плеяда 3 групи високого рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості.

Четверта плеяда (рис. 3.20), формується з показників самотності (109), екстернальності в сімейних стосунках (66), розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (114), почуття безнадії (116), відсутності сміливості (86), сімейною ситуацією (123) та стилем виховання (126).

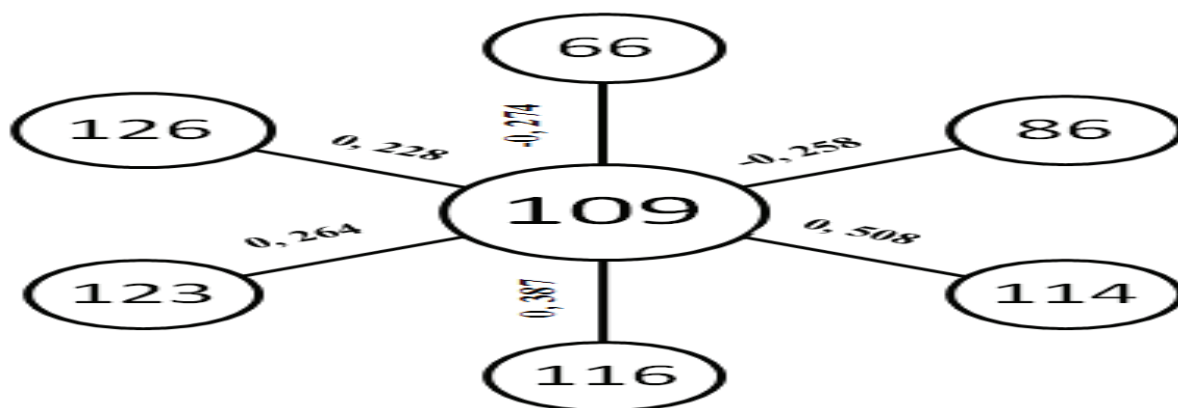


Рис. 3.20. Кореляційна плеяда 4 групи високого рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Згідно з результатами аналізу кореляційної матриці групи низького рівня успішності, на 5%-ному рівні значимості отримано шість плеяд.

Із схеми плеяд (рис. 3.21) видно, що у центрі першої плеяди виділяється практичність (89), яка має прямі зв'язки з контактністю (78), емоційною стійкістю (82), домінантністю (83), сміливістю (86), впевненістю (91),

нонконформізмом (93), самоконтролем (94), напруженістю в системі контактів (95), та непрямі зв'язки – з імпульсивністю (41) та самотністю (109).

Рис. 3.3.5

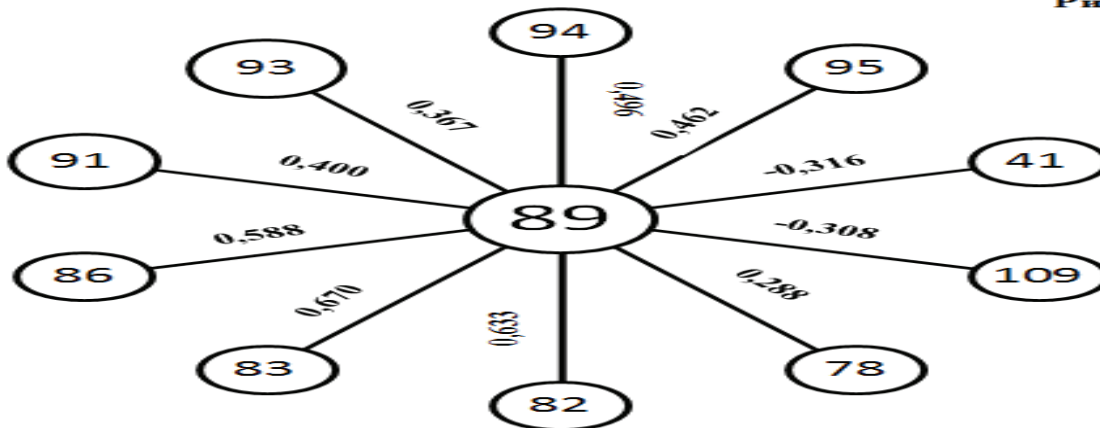


Рис. 3.21. Кореляційна плеяда 1 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Наступний вузол зв'язків (рис. 3.22) утворюється навколо показника “комунікабельність” (80), який тісно корелює з афективністю (36), експресивністю (84), низькою нормативністю поведінки (85), чуттєвістю (87), довірливістю (88), невпевненістю у собі (91), радикалізмом (92), закономірністю результатів (61), низьким рівнем вольових зусиль (56), стилем виховання (126), відсутністю бажання зміни діяльності (52) та безнадії (116).

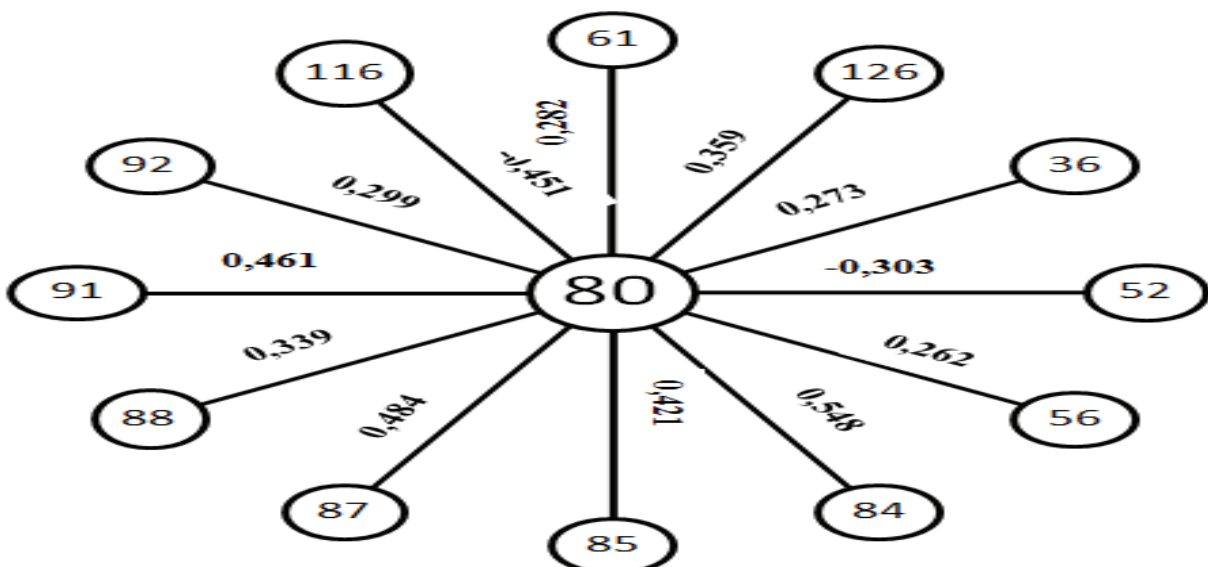


Рис. 3.22. Кореляційна плеяда 2 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Третій вузол зв'язків (рис. 3.23), який також характеризує комунікабельність особистості, пов'язаний з гнучкістю у спілкуванні (79), яка позитивно корелює з орієнтацією в часі (69), цінностями (70), креативністю (73), автономністю (74), спонтанністю (75), саморозумінням (76), аутосимпатією (77) контактністю (78) та конформізмом (93).

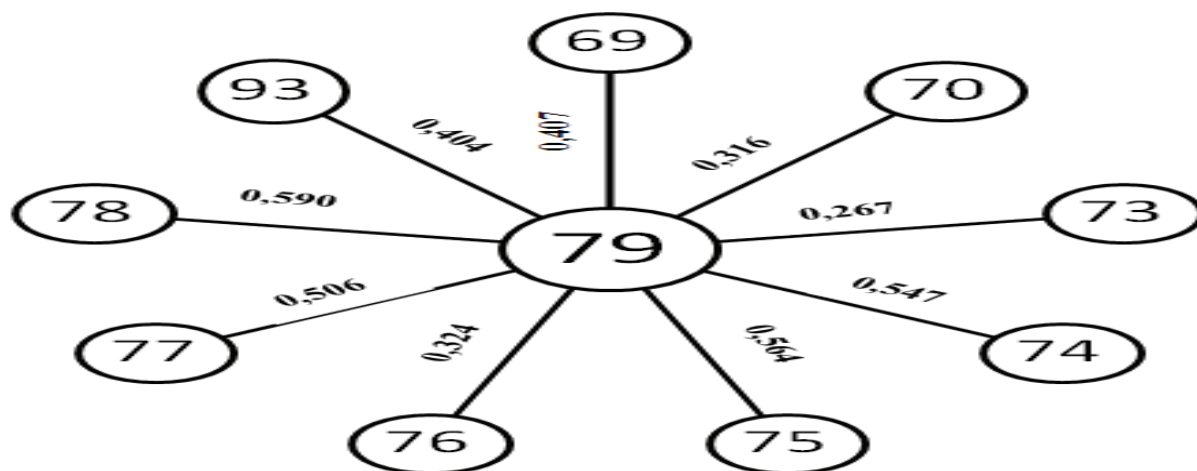


Рис. 3.23. Кореляційна плеяда 3 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Четверту плеяду (рис. 3.24) утворює негативізм (101). Всі вони пов'язані зі ставленням особистості до оточення, це – проекція (9), імпульсивні дії (16), образа (102), підозріливість (103), свобода волі (115), низький інтелект (81) та відсутність саморозуміння (76).

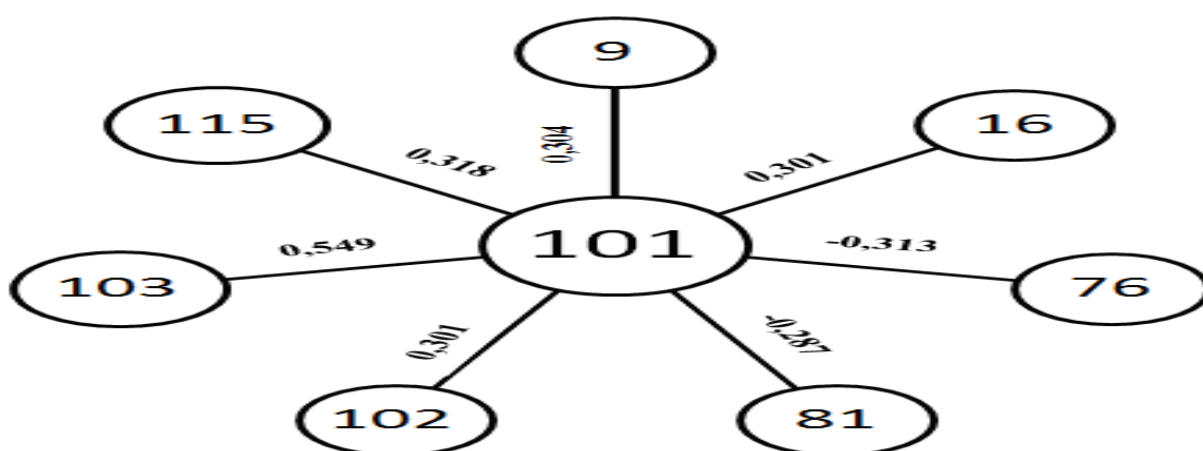


Рис. 3.24. Кореляційна плеяда 4 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

П'ята плеяда (рис. 3.25) складається із п'яти показників, у центрі зв'язків знаходиться радикалізм (92), який детермінується внутрішньою мотивацією (48), комунікабельністю (80), інтелектом (81), домінантністю (83), низькою нормативністю поведінки (85), сміливістю (86), впевненістю (91), напруженістю в системі контактів (95), та імпульсивністю (41) з від'ємним знаком.

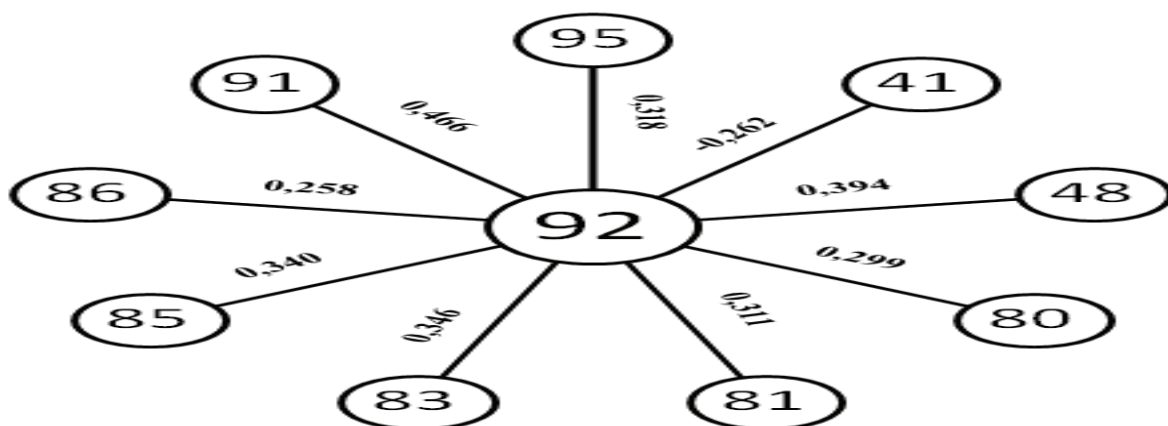


Рис. 3.25. Кореляційна плеяда 5 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

Показники шостої плеяди (рис. 3.26) характеризують стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, і утворюються навколо суперництва (118). Так, пристосуванство (122), уникнення (121) та компроміс (120) - пов'язані негативно з центральною змінною. Також у плеяду увійшли показники мотивації зміни діяльності (52) та змагання (51), які позитивно корелюють з суперництвом.

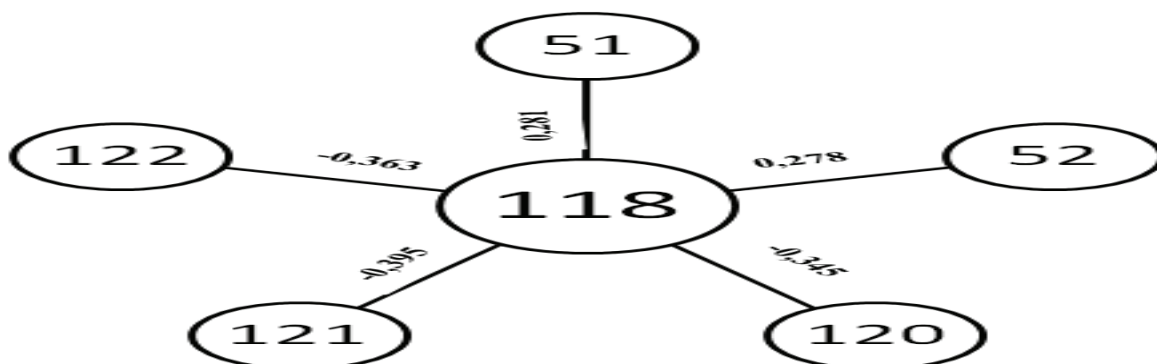


Рис. 3.26. Кореляційна плеяда 6 групи низького рівня успішності на 0,5%-му рівні значимості

На однопроцентному рівні значимості по групі обстежуваних низького рівня успішності виділяються 4 плеяди.

Перша плеяда (рис. 3.27) – має прямі зв'язки тривожністю (32) з реактивним утворенням (4), імпульсивністю (41), збудливістю (37), афективністю (36), відсутністю екстраверсії (21) та активності (25), що свідчить про невміння керувати своїми емоційними станами.

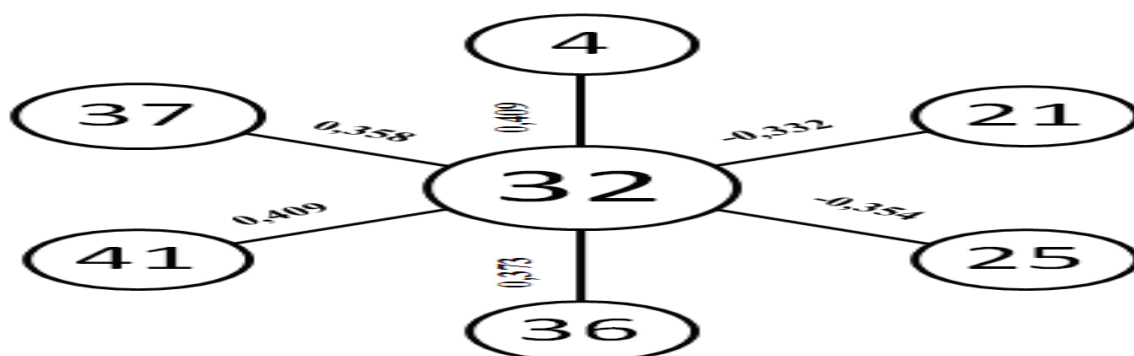


Рис. 3.27. Кореляційна плеяда 1 групи низького рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Друга (рис. 3.28), складається з п'яти показників, які характеризують інтернальний локус-контроль особистості. В її центрі знаходиться інтернальність невдач (65), що корелює з інтернальністю в здоров'ї та хворобі (68), сімейних стосунках (66) та загальною (63), яка, в свою чергу, має стійкий зв'язок з інтернальністю в продуктивних відносинах (67).

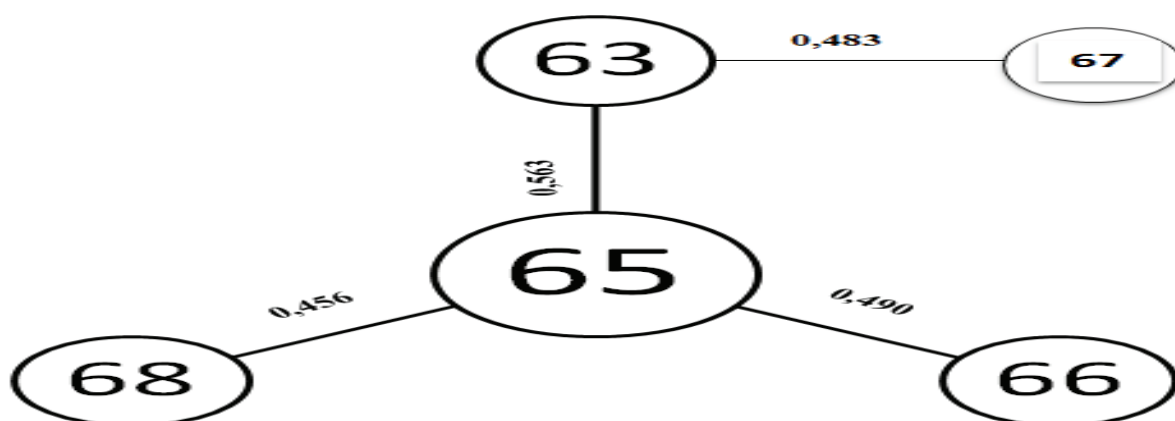


Рис. 3.28. Кореляційна плеяда 2 групи низького рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Третю плеяду (рис. 3.29), чисельністю 8 зв'язків, утворює автономність (74), яка свідчить про відсутність внутрішнього конфлікту особистості. Вона

має прямі зв'язки з орієнтацією в часі (69), цінностями (70), креативністю (73), спонтанністю (75), аутосимпатією (77), контактністю (78), гнучкістю у спілкуванні (79), конформізмом (93).

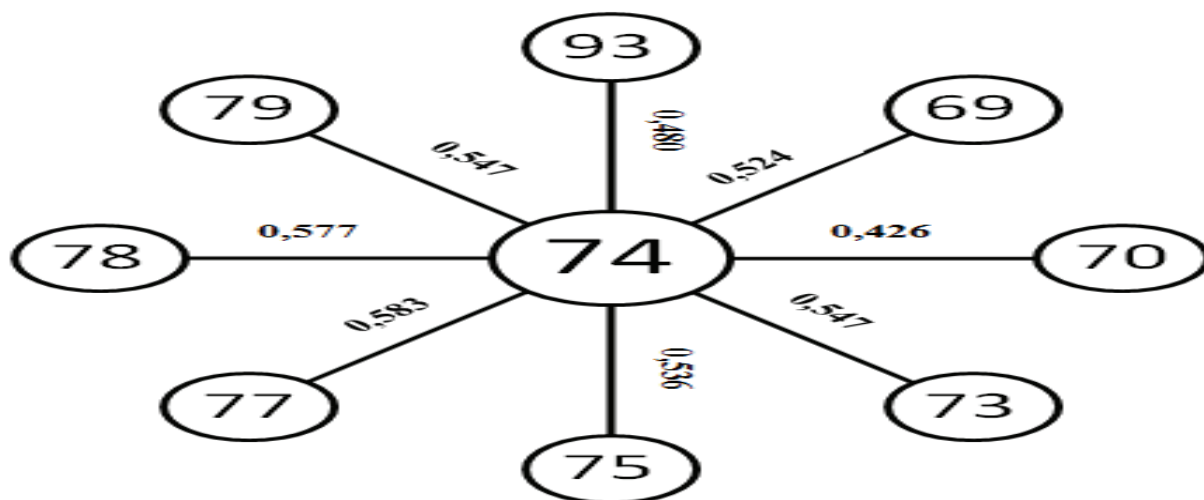


Рис. 3.29. Кореляційна плеяда 3 групи низького рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Четверта плеяда (рис. 3.30), формується з показників безнадії (118), яка пов'язана з іншими характеристиками від'ємним знаком. Вона детермінується відсутністю наміченого рівня мобілізації зусиль (59), ініціативності (62), комунікабельності (80), стриманості (84), чуттєвості (87), довірливості (88), демократичності у вихованні (126).

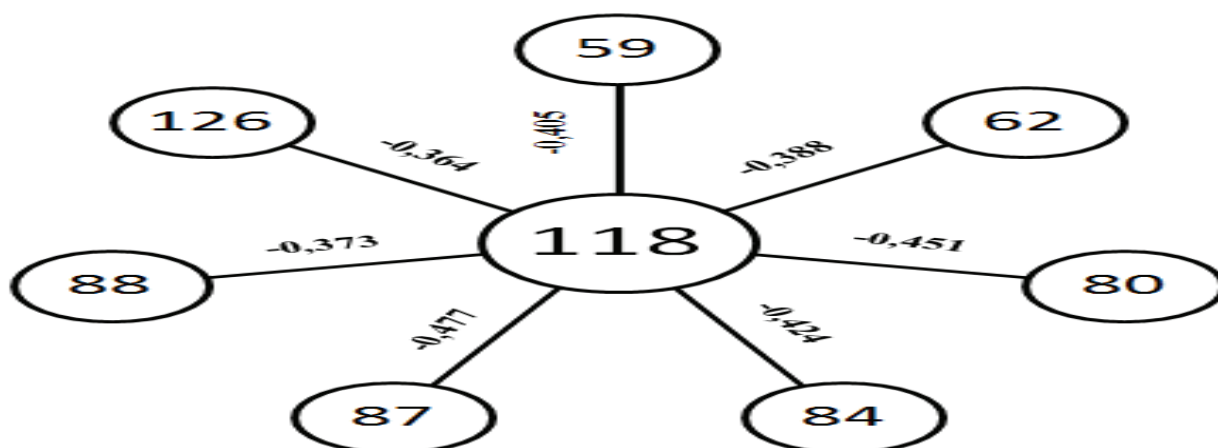


Рис. 3.30. Кореляційна плеяда 4 групи низького рівня успішності на 0,1%-ному рівні значимості

Висновки до третього розділу

1. Особистісно-мотиваційний критерій професійної підготовки вивчався в процесі констатувального експерименту, де за допомогою блока психодіагностичних методик, досліджувались індивідуально-психологічні характеристики майбутніх психологів, що детермінують їх успішність. Виділено два рівні успішності: високий та низький.

2. Виявлені відмінності у характерологічних особистісних якостях майбутніх психологів різного рівня успішності. Для високоуспішних респондентів характерні такі якості: застрягаючість, високий інтелект, впевненість в собі, комунікабельність, довірливість, нормативність поведінки, творчість, вміння жити теперішнім, креативність, автономність, саморозуміння, гнучкість у спілкуванні, тенденції до співробітництва та компромісу як виходу з конфліктних ситуацій. Знижують рівень навчання: тривожність, невпевненість в собі, практичність, домінантність, нонконформізм, підозріливість, радикалізм, спонтанність, уникнення як спосіб вирішення конфліктів.

Емоційна сфера респондентів з високим рівнем успішності характеризується особистісною тривожністю, схильністю до дратівливості та високою вербальною агресією; діагностуються вищі показники за негативними емоційними станами, такими як самотність, безнадія, статевий конфлікт, почуття неприкаяності, розходження між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що виступає поштовхом до саморозвитку. У групі низького рівня успішності відмічаються більш високі показники фізичної агресії, почуття провини та підозріливості.

Виявлено, що успішні студенти впродовж навчання вчаться оволодівати більш ефективними копінг-стратегіями, а у неуспішних, навпаки, загострюються негативні. Для групи успішних студентів та курсантів характерні просоціальні («вступ у соціальний контакт» та «пошук соціальної підтримки») та активна («асертивні дії») стратегії подолання стресових ситуацій, а також такі захисні механізми, як «реактивне утворення» та

«раціоналізація». Для групи низького рівня успішності характерні асоціальна («асоціальні дії» та «агресивні дії») та непрямі («маніпулятивні дії») копінг-стратегії; захисні механізми - «регресія» та «раціоналізація».

3. Суттєво відрізняється і мотиваційна сфера майбутніх психологів різних рівнів навчання. Для групи високоуспішних характерні: висока внутрішня мотивація та пізнавальна активність, яка впродовж навчання підвищується, відмічається також високий рівень «змагального мотиву», «мотиву самоповаги» та здатності до прогнозування своєї діяльності. Для групи низькоуспішних характерна середня пізнавальна активність та низька внутрішня мотивація, яка впродовж навчання знижується; відмічається негативна динаміка мотиву «зміна діяльності», низький рівень самоповаги та зниження здатності до прогнозування своєї діяльності.

4. За допомогою кореляційного аналізу по вибірці в цілому виявлені професійно-важливі особистісні якості майбутніх психологів. До них належать: сміливість як важлива передумова діяльності у надзвичайних ситуаціях; автономність як здатність до прийняття самостійних рішень; комунікабельність, що дає можливість налагоджувати соціальні контакти; пізнавальна мотивація та мотивація зміни діяльності, яка спонукає до засвоєння знань та формування широкого світогляду; проекція, що виступає механізмом розуміння емоційного стану іншої людини під час надзвичайних ситуацій; чуттєвість як здатність до співпереживання та співчуття; аутосимпатія, яка свідчить про позитивну самооцінку та впевненість в собі; практичність як вміння орієнтуватися у навколишній дійсності.

5. Загалом, можна узагальнено презентувати такі найважливіші результати факторного аналізу. Ключовими ознаками, що викристалізували специфіку індивідуально-психологічних рис особистості, що детермінують професійну підготовленість практичного психолога до діяльності надзвичайних ситуаціях по вибірці в цілому, були такі: 1) «самоактуалізація особистості», як чинник, який спонукає людину до задоволення потреби у внутрішньому зростанні; 2) «комунікабельність особистості» як здатність до

побудови гармонійних стосунків з оточенням; 3) «мотивованість особистості», як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних до самореалізації особистості в професійній сфері; 4) «екстернальність особистості» як вміння уникати почуття провини в екстремальних ситуаціях; 5) «захисні механізми психіки» як специфічні компенсаційні механізми психозахисту індивіда в стресових ситуаціях; 6) «емоційна стабільність особистості». Високий рівень успішності визначається такими факторами: «емоційна стабільність», «оптимальна комунікабельність», «висока здатність до самоактуалізації», «наявність внутрішньо-особистісного дискомфорту», «пізнавальна мотивація», «прогностичність особистості». Знижують навчання фактори: «емоційна нестабільність», «низька здатність до самоактуалізації», «надмірна комунікабельність», «наявність внутрішньо-особистісного комфорту», «мотивація уникнення», «інтернальність особистості».

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНІСТНО-ОПЕРАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У четвертому розділі розкрито особливості діяльності фахівця-психолога оперативно-рятувальної служби; проаналізовано основні стрес-чинники, які пов'язані з професійно-екстремальною діяльністю; наведено результати констатуючого експерименту з дослідження специфіки роботи та основних її напрямків; охарактеризовано особливості забезпечення професійного відбору і аналіз результатів професійної придатності психологів ризиконебезпечних професій у спеціалізованих вищих навчальних закладах системи ДСНС; розроблена акмеограма психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

4.1. Експериментальне дослідження стрес-чинників у професійній діяльності психолога

Уявлення про особливості професійної діяльності психолога ДСНС України вивчались за допомогою розробленої нами анкети «Особливості діяльності психолога оперативно-рятувальної служби» (долаток В), де представлені такі блоки: функціональний, який досліджував завдання, що має виконувати психолог у надзвичайних умовах; адаптаційний, де діагностувались особливості професійної адаптації до служби та навчання; мотиваційний, в якому аналізувались мотиви вибору професії; блок стрес-чинників та методів їх подолання.

В опитуванні брали участь 214 респондентів. Серед них: 41 особа (19,1% від вибірки в цілому) є практичними психологами, які працюють у Державній службі з надзвичайних ситуацій та мають безпосередній досвід роботи у цій сфері; 121 особа (56,6% від вибірки в цілому) являються студентами та курсантами перших-четвертих курсів спеціальності «практична психологія» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та 52 особи (24,3% від вибірки в цілому) – студенти четвертого курсу

Львівського державного університету внутрішніх справ спеціальності «психологія». Такий розподіл вибірки дозволив вивчити особливості діяльності психолога ДСНС безпосередньо при опитуванні практичних працівників та порівняти їхні думки з оцінкою студентів-психологів, які прослухали спеціалізовані курси навчальних дисциплін з професійно-екстремальної діяльності та мають уже певне уявлення про професію. Це, у свою чергу, дає змогу оцінити змістовне наповнення навчальних курсів.

При аналізі особливостей адаптації до специфіки умов діяльності психолога в структурі ДСНС виявлено, що у 17,0% працюючих психологів адаптація була ускладнена (табл. 4.1). При цьому 19,5% осіб вказують на проблеми в особистому житті, які пов'язані з професією, що, в свою чергу, негативно впливає на адаптаційні процеси. В той же час, більшість студентів відмітили, що проблем при адаптації до умов навчання у спеціалізованих ВНЗ у них не виникало, і лише 19,2% вказали на наявність дезадаптаційних моментів. Таким чином, по вибірці в цілому кожен шостий респондент має знижений рівень адаптивності (13,0%), який в подальшому призводить до емоційного вигорання та професійних деформацій.

Таблиця 4.1

Оцінка психологічних особливостей діяльності психолога у екстремальних ситуаціях

| Показники | ЛДУ БЖД, % | ЛьвДУВС, % | ДСНС, % | Всього, % |
|---|---------------|---------------|------------|--------------|
| Наявність проблем адаптації | 16,5 | 19,2 | 17,0 | 13,0 |
| Відсутність проблем адаптації | 61,9 | 73,0 | 73,1 | 66,8 |
| Свідомий вибір професії | 84,2 | 84,6 | 48,7 | 77,5 |
| Порада батьків при виборі професії | 6,6 | 11,5 | 24,3 | 11,2 |
| Наявність вакантних посад при виборі професії | 5,7 | 5,7 | 17,0 | 39,0 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Матеріальні мотиви вибору професії | 1,6 | 5,7 | 7,3 | 7,4 |
| Вибрали б повторно ви професію психолога | 68,5 | 80,7 | 58,5 | 69,7 |
| Не вибрали б повторно професію психолога | 9,9 | 11,5 | 19,5 | 12,1 |
| Вибрали б повторно ви професію психолога в надзвичайних ситуаціях | 52,0 | 55,7 | 36,5 | 50,0 |
| Не вибрали б повторно професію психолога в надзвичайних ситуаціях | 18,1 | 13,4 | 29,2 | 50,0 |
| Доцільність спеціальної професійної підготовки | 97,5 | 98,0 | 87,8 | 50,0 |
| Недоцільність спеціальної професійної підготовки | 0,8 | 0 | 17,0 | 19,1 |
| Доцільність професійного медичного відбору | 72,7 | 84,6 | 85,3 | 95,7 |
| Недоцільність професійного медичного відбору | 19,0 | 7,6 | 9,0 | 1,8 |
| Доцільність професійного психологічного відбору | 88,4 | 90,3 | 90,2 | 78,0 |
| Недоцільність професійного психологічного відбору | 7,4 | 3,8 | 9,7 | 14,4 |
| Доцільність реабілітаційного періоду після перебування у екстремальних умовах | 79,3 | 78,8 | 92,6 | 81,7 |
| Недоцільність реабілітаційного періоду після перебування у | 4,9 | 3,8 | 7,3 | 5,1 |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| екстремальних умовах | | | | |
| Доцільність підвищення кваліфікації | 98,3 | 86,5 | 92,6 | 94,3 |
| Недоцільність підвищення кваліфікації | 0,8 | 0 | 7,3 | 1,8 |
| Знімаю стрес палінням цигарок | 9,9 | 5,7 | 24,3 | 11,2 |
| Знімаю стрес фізичними навантаженнями | 19,0 | 25,0 | 31,7 | 22,8 |
| Знімаю стрес вживанням алкоголю | 4,1 | 5,7 | 26,8 | 8,8 |
| Знімаю стрес психотерапевтичними вправами | 5,7 | 19,2 | 21,9 | 12,1 |
| Знімаю стрес спілкуванням з близькою людиною | 80,9 | 80,7 | 31,7 | 79,4 |
| Виникали проблеми у особистому житті у зв'язку із діяльністю | 10,7 | 9,6 | 19,5 | 12,1 |
| Не виникало проблем у особистому житті у зв'язку із діяльністю | 66,9 | 61,5 | 60,9 | 64,4 |
| Задоволеність своєю професією психолога | 87,6 | 80,7 | 78,0 | 84,1 |
| Незадоволеність своєю професією психолога | 7,4 | 0 | 7,3 | 5,6 |
| Задоволеність місцем роботи (навчання) | 63,6 | 67,3 | 63,4 | 61,6 |
| Незадоволеність місцем роботи (навчання) | 14,0 | 5,7 | 14,6 | 12,1 |
| Стрес-чинники діяльності психолога ДСНС, пов'язані із перебуванням у | | | | |

| надзвичайних ситуаціях | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Непередбачуваність обставин | 24,7 | 17,3 | 21,9 | 22,4 |
| Дефіцит часу для прийняття рішень | 10,7 | 28,8 | 14,6 | 15,8 |
| Загибель людей | 44,6 | 40,0 | 31,7 | 42,9 |
| Робота з родичами загиблих | 8,2 | 7,6 | 31,7 | 12,6 |
| Неможливість відпочинку | 1,6 | 9,6 | 14,6 | 6,0 |
| Неможливість усамітнитися | 0,8 | 1,9 | 2,4 | 1,4 |
| Спілкування з журналістами | 2,4 | 5,7 | 17,0 | 6,0 |
| Ненормований робочий день | 2,4 | 3,8 | 4,8 | 3,2 |
| Страх за власне життя | 3,3 | 13,4 | -- | 5,1 |
| Страх за майбутнє у випадку власної травми | 1,6 | 9,6 | -- | 3,2 |
| Постійна нервово-психічна напруга | 6,6 | 19,2 | 9,7 | 10,2 |
| Емоційне вигорання | 1,6 | 11,5 | 19,5 | 7,6 |
| Стрес-чинники діяльності психолога ДСНС, пов'язані із повсякденними обов'язками | | | | |
| Жорстка дисципліна | 30,5 | 25,0 | 12,1 | 25,7 |
| Великий обсяг роботи | 10,7 | 23,0 | 24,3 | 16,3 |
| Ненормований робочий день | 10,7 | 19,2 | 4,8 | 11,6 |
| Монотонність діяльності | 7,4 | 23,0 | 26,8 | 14,9 |
| Відсутність можливості підвищувати кваліфікацію | 0,8 | 13,4 | 2,4 | 4,2 |
| Неблагополучна атмосфера в колективі | 5,7 | 13,4 | 9,7 | 8,4 |
| Емоційне вигорання | 12,3 | 30,7 | 12,1 | 16,8 |
| Відсутність творчої діяльності | 1,6 | 7,6 | 7,3 | 4,2 |
| Невелика заробітна плата | 4,1 | 23,0 | 34,1 | 14,4 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Відсутність кар'єрного росту | 0 | 15,3 | 9,7 | 5,6 |
| Перевантаження додатковими обов'язками | 6,6 | 7,6 | 12,1 | 7,9 |
| Відсутність можливості повноцінного відпочинку | 6,6 | 11,5 | 7,3 | 7,9 |
| Нечіткість окреслення функцій та завдань психолога ДСНС | 5,7 | 13,4 | 17,0 | 9,8 |
| Привабливі сторони діяльності психолога, котрий працює у екстремальних умовах | | | | |
| Спілкування з людьми та можливість допомагати їм | 74,3 | 80,7 | 92,6 | 79,4 |
| Регламентованість роботи, що дає змогу отримати чіткий результат | 3,3 | 23,0 | 4,8 | 8,4 |
| Робота в екстремальних умовах, що дає можливість переборювати страх | 31,4 | 36,5 | 14,6 | 29,4 |
| Можливість творчості при розробці психокорекційних програм | 14,0 | 23,0 | 12,1 | 15,8 |
| Можливість займатися психотерапевтичною практикою | 37,1 | 36,5 | 24,3 | 34,5 |
| Можливість проводити наукові дослідження | 7,4 | 23,0 | 7,3 | 11,2 |
| Можливість виступати перед аудиторією при проведенні профілактичної роботи | 14,0 | 19,2 | 29,2 | 18,2 |
| Пропозиції щодо покращення роботи психолога у надзвичайних умовах | | | | |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Запровадження обов'язкового психофізіологічного відбору при прийомі на навчання (як курсантів, так і студентів) | 25,6 | 73,0 | 21,9 | 36,4 |
| Запровадження обов'язкового медичного відбору при прийомі на навчання (як курсантів, так і студентів) | 14,0 | 11,5 | 19,5 | 14,4 |
| Збільшити обсяг навчальних дисциплін, пов'язаних із роботою у екстремальних ситуаціях, у спеціалізованих ВНЗ | 17,3 | 28,8 | 19,5 | 20,5 |
| Збільшити обсяг навчальних практик, пов'язаних із роботою у екстремальних ситуаціях, у спеціалізованих ВНЗ | 45,4 | 48,0 | 41,4 | 45,3 |
| Проводити спеціалізовані комплексні навчання | 36,3 | 25,0 | 39,0 | 34,1 |
| Проводити тренінги особистісного росту | 44,6 | 38,4 | 53,6 | 44,8 |
| Проводити тренінги з профілактики адиктивної та суїцидальної поведінки | 16,5 | 17,3 | 39,0 | 14,4 |
| Проводити навчання із самореабілітації та аутогенного тренування | 23,9 | 11,5 | 56,0 | 25,2 |
| Обов'язкові курси підвищення кваліфікації (за психотерапев- | 32,2 | 38,4 | 56,0 | 38,3 |

| | | | | |
|--|------|------|-------|------|
| тичними напрямками) | | | | |
| Проводити обмін досвідом в рамках методичних зборів психологів | 35,5 | 32,6 | 58,5 | 39,2 |
| Завдання психолога, який працює у надзвичайних умовах | | | | |
| Психодіагностична робота з персоналом | 76,0 | 82,6 | 100,0 | 82,2 |
| Психопрофілактична робота з персоналом | 66,9 | 67,3 | 46,3 | 63,0 |
| Участь у співбесіді при прийомі на роботу | 71,9 | 65,3 | 95,1 | 74,7 |
| Участь у атестаційній комісії | 20,6 | 26,9 | 75,6 | 32,7 |
| Психокорекційна робота з персоналом | 66,1 | 61,5 | 92,6 | 70,0 |
| Психокорекційна робота у сім'ях працівників | 28,0 | 28,8 | 36,5 | 29,9 |
| Участь у роботі антипанічних бригад при масових скупченнях населення | 64,4 | 32,6 | 51,2 | 54,2 |
| Супровід сімей загиблих при надзвичайних ситуаціях | 67,7 | 53,8 | 70,7 | 64,9 |
| Екстрена психологічна допомога постраждалому населенню | 82,6 | 50,0 | 46,3 | 67,7 |
| Психотерапевтична робота з постраждалим населенням | 73,5 | 59,6 | 60,9 | 67,7 |
| Телефонне консультування на екстрених лініях зв'язку | 56,1 | 40,3 | 39,0 | 49,0 |
| Участь у антисуїцидальних | 66,9 | 51,9 | 34,1 | 57,0 |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| бригадах | | | | |
| Участь у антитерористичних бригадах (при проведенні переговорів з терористами) | 55,3 | 44,2 | 24,3 | 46,7 |

Нами досліджувались також засоби, за допомогою яких особистість корегує дезадаптаційні прояви. На запитання анкети про методи відновлення фізичного та психічного здоров'я після перебування у несприятливих ситуаціях, зафіксовані як безпечні релаксаційні методи, так і шкідливі для здоров'я. Так, по вибірці в цілому знімають стрес за допомогою: фізичних вправ - 22,8% опитуваних, психотерапевтичних технік - 12,1% осіб, спілкування з близькою людиною - 79,4% респондентів. У той же час, по вибірці в цілому 11,2% осіб у кризових ситуаціях вживають тютюн та 8,8% опитуваних – алкоголь, що негативно впливає на психічне здоров'я. Як бачимо, кожен десятий респондент використовує шкідливі для організму методи розвантаження нервової системи. Викликає тривогу той факт, що в процесі професіоналізації кількість осіб, які небезпечними засобами знімають стрес, суттєво збільшується. Так, на тютюнопаління як релаксаційний момент вказує вже 24,3% практикуючих психологів проти 9,9% студентів, а на вживання алкоголю – 26,8% фахівців проти 5,7% студентів. У зв'язку з наявністю невеликої кількості людей, які використовують психотехнології, потрібно розробляти та впроваджувати заняття з навчання навичкам релаксації та аутогенного тренування з метою самопомоги, а збільшення осіб з узалежненими проявами потребує використання тренінгів з профілактики адитивної поведінки.

При аналізі особливостей мотиваційної сфери обстежуваних виявлено, що серед мотивів вибору професії переважають процесуальні. Так, по вибірці в цілому на «усвідомлений вибір професії» (подобається зміст діяльності) вказали 77,5% респондентів, при цьому спостерігається позитивна тенденція: з кожним роком кількість вступників, які свідомо обирають роботу психолога, збільшується. Так, серед психологів ДСНС цей факт відмітив лише кожен

другий респондент (48,7%), а серед студентів – 84,6%. При цьому практикуючі психологи одними з основних мотивів називають «наявність вакантної посади» (17,0%) та «порада батьків» (24,3%), що свідчить про переважання непроцесуальної мотивації, яка надалі призводить до зниження інтересу до професії. У той же час у студентів, навпаки, переважають процесуальні мотиви, а вплив випадкових чинників знижується. Так, на «пораду батьків» як основний мотив вказують 11,5% студентів Львівського державного університету внутрішніх справ та 6,6% студентів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. У зв'язку з економічною ситуацією в країні та низькою оплатою на матеріальні мотиви вказує лише 7,4% осіб від вибірки в цілому.

Мотиваційна структура особистості впливає на її задоволеність професійною діяльністю, що, в свою чергу, підвищує працездатність фахівця. Так, на запитання анкети «Чи задоволені ви професією психолога?», позитивну відповідь по вибірці в цілому відзначили 84,1% респондентів. Опитуваним подобаються такі змістовні складові професії: «спілкування з людьми» (79,4%), «психотерапевтична практика» (34,5%), «екстремальні умови діяльності» (29,4%), «можливість проводити наукові дослідження» (11,2%), «наявність творчих елементів в діяльності» (15,8%). При цьому «екстремальні умови діяльності» як позитив професії відмічає кожен третій респондент серед студентів (31,4% - ЛДУБЖД та 36,5% - ЛьДУВС), цей факт ще раз підтверджує усвідомлений вибір професії, адже наявність у особистості схильності до ризику спонукає її шукати професію відповідного типу.

В той же час виявлено групу осіб, які розчаровані в професії. Так, 12,1% опитуваних по вибірці в цілому взагалі б не обрали професію психолога при можливості повторного вибору, а професію психолога, який працює у екстремальних умовах діяльності, не обрав би вже кожен другий опитуваний (50,0%). Виявлено, що серед практикуючих психологів незадоволеність професією значно вища, ніж серед студентів (29,2% фахівців проти 13,4% студентів). На нашу думку, це пов'язано з високим рівнем психоемоційної

напруги під час виконання службових обов'язків та низькою заробітною платнею, яка не забезпечує адекватних умов життя.

При дослідженні стрес-чинників професійно-екстремальної діяльності, які найбільш негативно впливають на здоров'я та працездатність спеціаліста, на думку практикуючих психологів системи ДСНС України, найбільш стресогенними факторами є: «загибель людей» (31,7%), «робота з родичами загиблих» (31,7%), «непередбачуваність обставин» (21,9%), «емоційне вигорання» (19,5%), «спілкування з журналістами» (17,0%), «дефіцит часу при прийнятті рішень» (14,6%), «неможливість повноцінного відпочинку» (14,6%), «нервово-психічна напруга» (9,7%). При цьому 92,6% практикуючих психологів вказують на потребу значного реабілітаційного періоду після перебування у надзвичайних ситуаціях з метою профілактики емоційного вигорання та розвитку нервово-психічних захворювань.

Встановлені також стрес-чинники повсякденної діяльності психолога, який працює у силових структурах. Так, основними стресогенними факторами, які озвучують психологи ДСНС України, є: невелика заробітна платня (34,1%), монотонність діяльності, яка призводить до помилок (26,8%), великий обсяг роботи (24,3%), нечіткість завдань (17,0%), жорстка дисципліна (12,1%), емоційне вигорання (12,1%), перевантаженість додатковими обов'язками (12,1%), відсутність кар'єрного росту (9,7%), відсутність творчих елементів в діяльності (7,3%). Всі вищезазначені елементи діяльності потрібно враховувати при розробці спеціалізованих навчальних курсів в процесі підготовки практичного психолога у навчальних закладах.

Аналіз функціонального блока показав, що основними завданнями діяльності психолога в екстремальних умовах є: психодіагностика (82,2% від вибірки в цілому); професійний відбір (74,7%); участь у атестаційних комісіях (32,7%); психокорекційна робота з персоналом (70,0%); надання екстреної психологічної допомоги населенню під час надзвичайних ситуацій (67,7%); психологічний супровід сімей загиблих (64,9%); кризове телефонне

консультування (49,0%); участь у антипанічних (54,2%), антисуїцидальних (57,0%) та антитерористичних (46,7%) бригадах.

В свою чергу, специфіка діяльності практичного психолога системи ДСНС накладає відбиток на його навчальну підготовку. На необхідність спеціалізованої професійно-екстремальної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі вказали 87,8% психологів, котрі мають досвід роботи у надзвичайних ситуаціях. При цьому 85,3% практикуючих психологів вказали також на потребу професійного медичного відбору та 90,2% - професійного психологічного відбору для майбутніх курсантів при вступі у ВНЗ. На думку респондентів, одним з важливих заходів, які покращать підготовку практичних психологів, є запровадження професійного психофізіологічного (36,4% від вибірки в цілому) та медичного відбору (14,4% від вибірки в цілому) також і для студентів, котрі вступають у спеціалізований навчальний заклад. При цьому вищезазначені види відбору вже існують у курсантів, а студенти навчаються за такою ж самою програмою, де передбачені значні психічні та фізичні навантаження, тому доцільно проводити діагностику емоційно-вольової та психомоторної сфери, щоб визначити їх придатність до такого виду діяльності.

Опитувані також відзначили доцільність удосконалення навчального процесу у спеціалізованих навчальних закладах. Так, по вибірці в цілому кожен п'ятий респондент (20,5%) висловився за те, щоб збільшити обсяг навчальних дисциплін, які б ознайомлювали студентів зі специфікою роботи у надзвичайних ситуаціях; кожен другий опитуваний (45,3%) пропонує збільшити обсяг навчальних практик з професійно-екстремальної діяльності; кожен третій досліджуваний (34,1%) відзначає важливість спеціалізованих комплексних навчань з ліквідації надзвичайних ситуацій. Студенти та практикуючі психологи відмітили також потребу у спеціалізованих тренінгах особистісного росту (44,8%), навчаннях навичкам аутогенного тренування та релаксації (38,3%), заходах щодо профілактики адиктивної поведінки (25,8%). Важливе значення у професійній підготовці респонденти надають також

обміну досвідом в рамках навчально-методичних зборів практикуючих психологів: на це вказали 39,2% опитуваних по вибірці в цілому. 92,6% психологів ДСНС України відзначили також необхідність постійного підвищення кваліфікації практикуючих психологів, що, в свою чергу, ефективно вплине на їх професіоналізм.

Отримані внаслідок проведення емпіричного дослідження (гетерогенна вибірка (n=214 осіб)) результати були піддані факторному аналізу. Зокрема, виокремилосся дванадцять факторів, з яких нам вдалося вичленувати чотири основних, на які припало найбільше змістове навантаження та в яких зосередилися найістотніші показники, що містили знакові, ключові психологічні особливості й тенденції діяльності психолога в надзвичайних умовах. Результати факторного аналізу вибірки в цілому подані в табл. 4.2 та інтерпретуються таким чином.

Таблиця 4.2

Результати факторного аналізу по вибірці в цілому

| Показники | Фактори | | | |
|--|---------|----|--------|----|
| | F1 | F2 | F3 | F4 |
| Вислуга | | | 0,607 | |
| Свідомий вибір професії | | | -0,589 | |
| Порада батьків при виборі професії | | | 0,325 | |
| Вакантна посада як мотив вибору професії | | | 0,373 | |
| Вибір професії психолога повторно | | | -0,368 | |
| Вибір професії психолога у надзвичайних ситуаціях повторно | | | -0,348 | |
| Зняття стресу алкоголем | | | 0,331 | |
| Непередбачуваність обставин | 0,340 | | | |
| Дефіцит часу при прийнятті рішень | 0,391 | | | |
| Робота з родичами загиблих | 0,352 | | | |
| Неможливість відпочити | 0,658 | | | |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Неможливість усамітнитися | 0,829 | | | |
| Спілкування з журналістами | 0,780 | | | |
| Ненормований робочий день | 0,750 | | | |
| Страх за власне життя | 0,462 | | | |
| Страх через травму | 0,706 | | | |
| Постійна нервово психічна напруга | 0,556 | | | |
| Емоційне вигорання | 0,737 | | | |
| Великий обсяг роботи | 0,455 | | | |
| Ненормований робочий день | 0,457 | | | |
| Монотонність діяльності | 0,523 | | | |
| Відсутність можливості підвищувати кваліфікацію | 0,768 | | | |
| Неблагополучна атмосфера у колективі | 0,566 | | | |
| Емоційне вигорання | 0,407 | | | |
| Відсутність творчої діяльності | 0,768 | | | |
| Невелика заробітна плата | 0,409 | | | |
| Відсутність кар'єрного росту | 0,712 | | | |
| Перевантаження додатковими обов'язками | 0,569 | | | |
| Відсутність повноцінного відпочинку | 0,603 | | | |
| Нечіткість завдань психолога | 0,591 | | | |
| Отримання чіткого результату | | | | 0,355 |
| Екстремальні умови діяльності | | | | 0,409 |
| Творчість при розробці тренінгів | | | | 0,379 |
| Психотерапевтична практика | | | | 0,387 |
| Наукові дослідження | | | | 0,409 |
| Спілкування з аудиторією | | | 0,361 | |
| Професійний психофізіологічний відбір | | | | 0,452 |
| Обсяг навчальних дисциплін | | | | 0,330 |
| Тренінг особистісного росту | | 0,341 | | |

| | | | | |
|--|--------|-------|--------|--|
| Навчання навичкам саморегуляції та аутогенного тренування | | 0,330 | | |
| Психодіагностична робота з персоналом | | 0,440 | | |
| Психопрофілактична робота з персоналом | | 0,423 | | |
| Співбесіда при прийомі на роботу | | 0,486 | | |
| Участь у атестаційних комісіях | | 0,333 | | |
| Психокорекційна робота з персоналом | | 0,409 | | |
| Участь у антипанічних бригадах | | 0,335 | | |
| Супровід сімей загиблих | | 0,451 | | |
| Екстрена психологічна допомога постраждалому населенню | | 0,589 | | |
| Психотерапевтична робота з постраждалим населенням | | 0,486 | | |
| Участь у антисуїцидальних бригадах | | 0,328 | | |
| Участь у антитерористичних бригадах (при проведенні переговорів з терористами) | | 0,314 | | |
| Задоволеність професією | | 0,364 | -0,379 | |
| Задоволеність місцем роботи чи навчання | | | -0,342 | |
| Студент \ практичний працівник | -0,345 | | 0,576 | |

У *першому факторі*, що названий нами «**стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС**» (17,2 % від загальної дисперсії), виділилися такі показники: «непередбачуваність обставин», «дефіцит часу при прийнятті рішень», «загибель людей», «робота з родичами загиблих», «спілкування з журналістами», «страх за власне життя», «страх отримання власної травми», «постійна нервово-психічна напруга», які характеризують специфіку роботи психолога власне в зоні надзвичайної ситуації. Високу питому вагу мають також змінні, які визначають особливості повсякденної діяльності психолога силових відомств. До них належать: «неможливість відпочити», «неможливість усамітнитися», «ненормований робочий день», «емоційне

вигорання», «жорстка дисципліна», «великий обсяг роботи», «монотонність», «відсутність можливості підвищувати кваліфікацію», «неблагополучна атмосфера в колективі», «відсутність творчої діяльності», «невелика зарплата», «відсутність кар'єрного росту», «перевантаження додатковими обов'язками», «відсутність повноцінного відпочинку», «нечіткість завдань психолога». Добір показників у першому факторі, який, як відомо, є найбільшим презентантом реального стану справ, засвідчує складність діяльності, завантаженість практичного психолога та високі психоемоційні впливи на психіку та здоров'я, що призводить до емоційного вигорання.

До *другого фактора*, названого нами «**основні напрямки роботи психолога ДСНС**» (9,4 % внесок у сумарну дисперсію), увійшли такі показники: «тренінг особистісного зросту», «навчання навичкам саморегуляції та аутогенного тренування», «психодіагностична робота», «психопрофілактика», «співбесіда при прийомі на роботу», «участь у атестаційній комісії», «психокорекційна робота з персоналом», «участь у антипанічних бригадах», «супровід сімей загиблих», «екстрена психологічна допомога постраждалому населенню», «психотерапевтична робота з постраждалим населенням при надзвичайних ситуаціях», «участь у антисуїцидальних бригадах», «участь у антитерористичних бригадах (при проведенні переговорів з терористами)». Композиція вичленуваних у другий фактор показників промовисто свідчить про широкий спектр обов'язків, які виконує психолог під час діяльності в особливих умовах. Позитивним, на наш погляд, є виокремлення до другого фактора показника «задоволеність професією» зі знаком «+», що свідчить про наявність інтересу до спеціальності, усвідомленості її потрібності та сформовану професійну спрямованість особистості.

Третій фактор, умовно названий «**мотиви вибору професії**» (8,8 % від загальної дисперсії), наповнили такі показники: «вислуга», «порада батьків», «вакантна посада», «спілкування з аудиторією», які свідчать про основні спонуки, що вплинули на професійне самовизначення респондентів. Досить

інформативним є виділення показників зі знаком «-», таких як: «свідомий вибір», «повторний вибір професії психолога», «повторний вибір професії психолога в надзвичайних ситуаціях», «задоволеність професією», «задоволеність роботою». Наявність таких фактів вказує на незадоволеність діяльністю, емоційне виснаження та вигорання, що призводить до появи негативної компенсаторної поведінки, про що свідчать також високі факторні навантаження показника «знімаю стрес алкоголем».

У *четвертому факторі* («**позитивні чинники професійної діяльності психолога ДСНС**») (8,1 % від загальної дисперсії) вичленувалися такі показники: «отримання чіткого результату», «екстремальні умови діяльності», «творчість при розробці тренінгів», «психотерапевтична практика», «наукові дослідження», «проведення професійного психофізіологічного відбору», «значний обсяг навчальних дисциплін». Основним семантичним тлом цього фактора виступає потреба досліджуваних у реалізації власних професійних настанов, які позитивно впливають на особистісну самореалізацію.

Питання про характер внутрішніх зв'язків структури діяльності психолога у надзвичайних ситуаціях вирішувалось на основі кореляційного аналізу. При аналізі враховувались зв'язки на 5%-му та 0,1%-му рівнях значимості.

Із таблиці 4.3 видно, що у центрі зв'язків виділяється «вислуга» для психологів, що мають стаж роботи, а для студентів та курсантів – курс навчання ($r = 0,600$; $p \leq 0,01$). Цей показник має прямі зв'язки з порадою батьків щодо вибору професії ($r = 0,196$; $p \leq 0,01$), наявністю вакантних посад ($r = 0,156$; $p \leq 0,05$), матеріальними мотивами ($r = 0,177$; $p \leq 0,01$), зняттям стресу алкоголем ($r = 0,189$; $p \leq 0,01$), спілкуванням з аудиторією ($r = 0,229$; $p \leq 0,01$), тренінгом профілактики адиктивної поведінки ($r = 0,140$; $p \leq 0,05$), обміном досвідом роботи ($r = 0,162$; $p \leq 0,01$), участю у атестаційних комісіях ($r = 0,276$; $p \leq 0,01$), наявністю жорсткої дисципліни ($r = 0,151$; $p \leq 0,05$). Крім того цей показник має також непрямі зв'язки з свідомим вибором професії ($r = -0,288$; $p \leq 0,01$), відсутністю особистісних рис, які визначають ефективність

діяльності психолога ($r = -0,129$; $p \leq 0,05$) та спеціалізованої професійної підготовки ($r = -0,141$; $p \leq 0,05$), роботою з родичами загиблих ($r = -0,162$; $p \leq 0,01$), неможливістю повноцінного відпочинку ($r = -0,158$; $p \leq 0,01$) та усамітнення ($r = -0,136$; $p \leq 0,05$), монотонністю діяльності ($r = -0,131$; $p \leq 0,05$), відсутністю можливості підвищувати кваліфікацію ($r = -0,132$; $p \leq 0,05$), невеликою заробітною платнею ($r = -0,235$; $p \leq 0,01$), нечіткістю завдань і функцій психолога ($r = -0,173$; $p \leq 0,01$), участю у антисуїцидальних бригадах ($r = -0,172$; $p \leq 0,01$). Наявність таких зв'язків свідчить, що чим більший стаж професійної діяльності психолога, тим більш адекватно він оцінює необхідність спеціальної підготовки, регламентованих умов діяльності та професійно важливих особистісних рис.

Таблиця 4.3

Кореляційні зв'язки між показником «вислуга» та особливостями професійної діяльності

| № показника в кореляційній матриці | Назва показника | Коефіцієнт кореляції |
|---|--|----------------------|
| 41 | Свідомий вибір професії | -0,288** |
| 42 | Поради батьків | 0,196** |
| 43 | Наявність вакантних посад | 0,156* |
| 44 | Матеріальні мотиви | 0,177** |
| 71 | Наявність професійно-значимих особистісних рис | -0,129* |
| 9 | Спеціальна професійна підготовка психолога | -0,141* |
| 143 | Зняття стресу алкоголем | 0,189** |
| 164 | Робота з родичами загиблих | -0,162** |
| 165 | Неможливість повноцінного | -0,158** |

| | відпочинку | |
|------|--|----------|
| 166 | Неможливість усамітнитись | -0,136* |
| 171 | Жорстка дисципліна | 0,151* |
| 174 | Монотонність діяльності | -0,131* |
| 175 | Відсутність можливості підвищення кваліфікації | -0,132* |
| 179 | Невелика заробітна платня | -0,235** |
| 1713 | Нечіткість завдань психолога | -0,173** |
| 187 | Спілкування з аудиторією | 0,229** |
| 198 | Тренінг профілактики адиктивної поведінки | 0,140* |
| 1910 | Можливість обмінюватися досвідом | 0,162* |
| 204 | Участь у атестаційних комісіях | 0,276** |
| 2012 | Участь у антисуїцидальних бригадах | -0,172** |
| 23 | Студент/практичний працівник | 0,600** |

Примітка. Тут і далі: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

У експериментальному дослідженні було виявлено, що на процес адаптації негативно впливають (табл. 4.4): відсутність чіткого результату діяльності ($r = -0,132$; $p \leq 0,05$), недостатній розвиток професійно-значимих особистісних рис ($r = -0,128$; $p \leq 0,05$), неналежний рівень професійного психологічного відбору ($r = -0,148$; $p \leq 0,05$), наявність екстремальних умов діяльності ($r = -0,136$; $p \leq 0,05$), перевантаженість додатковими обов'язками ($r = 0,120$; $p \leq 0,05$), проблеми в особистому житті, пов'язані із професією ($r = 0,189$; $p \leq 0,01$). Оскільки зафіксовані значні дезадаптаційні моменти в роботі психолога ДСНС, потрібно використовувати комплекс методів соціально-психологічної реабілітації, який би поєднував психофізіологічні, психокорекційні та соціально-психологічні заходи, спрямовані на відновлення професійно важливих якостей.

Кореляційний зв'язок між показником «проблеми адаптації» та особливостями професійної діяльності

| № показника в кореляційній матриці | Назва показника | Коефіцієнт кореляції |
|------------------------------------|---|----------------------|
| 71 | Наявність професійно-значимих особистісних рис | -0,128* |
| 11 | Професійний психологічний відбір | -0,148* |
| 15 | Проблеми в особистому житті, пов'язані із професією | 0,189** |
| 1711 | Перевантаженість додатковими обов'язками | 0,120* |
| 182 | Отримання чіткого результату діяльності | -0,132* |
| 183 | Екстремальні умови діяльності | -0,136* |

Примітка. Тут і далі: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Як показали результати дослідження, показник «свідомий вибір професії» (табл. 4.5) пов'язаний з мотиваційною системою особистості. Він позитивно корелює: з установкою на повторний вибір професії психолога ($r = 0,311$; $p \leq 0,01$) та з установкою на повторний вибір професії психолога у надзвичайних ситуаціях ($r = 0,217$; $p \leq 0,01$), задоволеністю професією ($r = 0,328$; $p \leq 0,01$) та роботою ($r = 0,272$; $p \leq 0,01$), що свідчить про свідоме професійне самовизначення та стійке бажання працювати за цією спеціальністю. У той же час негативно впливають на ставлення до професійної діяльності такі елементи мотиваційної сфери як: порада батьків ($r = -0,593$; $p \leq 0,01$), матеріальні мотиви ($r = -0,218$; $p \leq 0,01$), інші мотиви ($r = -0,233$; $p \leq 0,01$). Виявлено, що не знижує задоволеності професією і наявність таких негативних чинників як: робота з родичами загиблих ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$) та невелика заробітна платня ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$). Позитивно респонденти

оцінили можливість спілкування з аудиторією ($r = 0,218$; $p \leq 0,01$), що вказує на наявність у них добре розвинутих комунікативних здібностей. Негативно оцінюють респонденти такі елементи діяльності як: участь в атестаційних комісіях ($r = -0,163$; $p \leq 0,01$), жорстку дисципліну ($r = -0,155$; $p \leq 0,05$), недостатню кількість вакантних посад ($r = -0,488$; $p \leq 0,01$), зняття стресу алкоголем ($r = -0,152$; $p \leq 0,01$) та психотерапевтичними методами ($r = -0,175$; $p \leq 0,01$). Встановлений також факт, що чим вища вислуга респондентів, тим менш свідомо вони обирали професію психолога у надзвичайних ситуаціях, в результаті чого у практичну психологію прийшли представники інших професій, недостатньо обізнані, які мали перекваліфікуватися. Цей показник в основному відмітили практичні психологи ДСНС, які працюють понад п'ять років.

Таблиця 4.5

Кореляційний зв'язок між показником «свідомий вибір професії» та особливостями професійної діяльності

| № показника в кореляційній матриці | Назва показника | Коефіцієнт кореляції |
|------------------------------------|---|----------------------|
| 1 | Вислуга | -0,288** |
| 42 | Порада батьків | -0,593** |
| 43 | Наявність вакантних посад | -0,488** |
| 44 | Матеріальні мотиви | -0,218** |
| 45 | Інші мотиви | -0,233** |
| 5 | Повторний вибір професії психолога | 0,311** |
| 6 | Повторний вибір професії психолога у надзвичайних ситуаціях | 0,217** |
| 143 | Зняття стресу алкоголем | -0,152** |
| 146 | Зняття стресу психотерапевтичними методами | -0,175** |

| | | |
|-----|--------------------------------|----------|
| 154 | Робота з родичами загиблих | 0,124* |
| 171 | Жорстка дисципліна | -0,155* |
| 179 | Невелика заробітна платня | 0,124* |
| 181 | Спілкування з аудиторією | 0,218** |
| 204 | Участь у атестаційних комісіях | -0,163** |
| 21 | Задоволеність професією | 0,328** |
| 22 | Задоволеність роботою | 0,272** |

Примітка. Тут і далі: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Виокремилися кореляційні зв'язки, які характеризують функції психолога (табл. 4.6). В центрі зв'язків знаходиться показник «нечіткість завдань психолога», який позитивно корелює: з телефонним консультуванням ($r = 0,130$; $p \leq 0,05$), роботою з родичами загиблих ($r = 0,202$; $p \leq 0,01$), спілкування з журналістами ($r = 0,281$; $p \leq 0,01$); та негативно корелює: з психопрофілактичною роботою ($r = -0,138$; $p \leq 0,05$), професійним медичним відбором ($r = -0,134$; $p \leq 0,05$), участю у атестаційних комісіях ($r = -0,217$; $p \leq 0,01$), що свідчить про невизначеність завдань психолога в цих напрямках роботи та відсутність необхідних умінь та навичок.

Таблиця 4.6

Кореляційний зв'язок між показником «нечіткість завдань психолога» та особливостями професійної діяльності

| № показника в кореляційній матриці | Назва показника | Коефіцієнт кореляції |
|------------------------------------|---|----------------------|
| 1 | Вислуга | -0,173** |
| 175 | Відсутність можливості підвищувати кваліфікацію | 0,331** |
| 1711 | Перевантаженість додатковими обов'язками | 0,328** |
| 1712 | Відсутність відпочинку | 0,273** |

| | | |
|------|--------------------------------------|----------|
| 176 | Неблагополучна атмосфера в колективі | 0,214** |
| 161 | Непередбачуваність обставин | 0,177** |
| 177 | Емоційне вигорання | 0,192** |
| 162 | Дефіцит часу при прийнятті рішень | 0,156** |
| 178 | Відсутність творчої діяльності | 0,392** |
| 204 | Участь у атестаційних комісіях | -0,217** |
| 164 | Робота з родичами загиблих | 0,202** |
| 173 | Невелика заробітня платня | 0,277** |
| 165 | Неможливість повноцінного відпочинку | 0,230** |
| 166 | Неможливість усамітнитись | 0,370** |
| 1710 | Відсутність кар'єрного зросту | 0,315** |
| 167 | Спілкування з журналістами | 0,281** |
| 168 | Ненормований робочий день | 0,240** |
| 169 | Страх за власне життя | 0,227** |
| 1610 | Страх через травму | 0,160** |
| 1611 | Постійна нервово-психічна напруга | 0,154* |
| 2041 | Телефонне консультування | 0,130* |
| 202 | Психопрофілактична робота | -0,138* |
| 101 | Професійний медичний відбір | -0,134* |
| 172 | Великий обсяг роботи | 0,146* |
| 174 | Монотонність | 0,142* |

Примітка. Тут і далі: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Також виокремилися зв'язки, які належать чинникам, що підсилюють стрес. До стрес-факторів екстремальної діяльності належать: ненормований робочий день ($r = 0,240$; $p \leq 0,01$), великий обсяг роботи ($r = -0,146$; $p \leq 0,05$), постійна нервово-психічна напруга ($r = 0,154$; $p \leq 0,01$), страх отримати травму ($r = 0,160$; $p \leq 0,01$), страх за власне життя ($r = 0,125$; $p \leq 0,01$), неможливість

усамітнитися ($r = 0,370$; $p \leq 0,01$), неможливість повноцінного відпочинку ($r = 0,230$; $p \leq 0,01$), дефіцит часу при прийнятті рішення ($r = 0,156$; $p \leq 0,01$), непередбачуваність обставин ($r = 0,177$; $p \leq 0,01$), неблагополучна атмосфера в колективі ($r = 0,214$; $p \leq 0,01$), відсутність відпочинку ($r = 0,273$; $p \leq 0,01$), перевантаженість додатковими обов'язками ($r = 0,328$; $p \leq 0,01$). В той же час респонденти вказали на негативні умови повсякденної діяльності, такі як: відсутність можливості підвищувати кваліфікацію ($r = 0,331$; $p \leq 0,01$), відсутність кар'єрного росту ($r = 0,315$; $p \leq 0,01$), відсутність творчої діяльності ($r = 0,392$; $p \leq 0,01$), невелика заробітна платня ($r = 0,277$; $p \leq 0,01$), монотонність окремих видів робіт ($r = 0,142$; $p \leq 0,05$). Насторожує той факт, що зі збільшенням тривалості перебування на посаді нівелюється бажання працювати у екстремальних умовах. Так, показник «вислуга» $r = -0,173$; $p \leq 0,01$), має негативний зв'язок з особливостями діяльності психолога-практика. В свою чергу, виявлено, що несприятливі умови діяльності та нечіткість функціональних обов'язків негативно впливають на психічне здоров'я фахівця-психолога та призводять до емоційного вигорання ($r = 0,192$; $p \leq 0,01$).

4.2. Акмеограма практичного психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій

На сьогодні діяльність психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій не представлена як цілісна система, яка потребує єдиного науково-методичного управління. Аналізуючи її сутність, потрібно враховувати зміст, організацію та засоби, часові характеристики, напруженість праці, науково-дослідницькі аспекти та психологічні умови формування фахівців.

З метою удосконалення професійного відбору та підготовки майбутніх психологів до виконання ними функційних обов'язків нами було проведено професіографічне дослідження діяльності психологів системи ДСНС України. Для вирішення цього завдання використовувався психографічний підхід, яки

ґрунтується на застосуванні комплексу таких методів: аналіз документації, експертна оцінка, бесіда, спостереження та акмеограма. Результатом цього аналізу стала розроблена нами акмеограма практичного психолога (табл. 4.7), у якій міститься опис специфіки професійної діяльності та вимог до професійно значимих особистісних якостей спеціаліста. При розробці акмеограми ми користувалися методичними положеннями, розробленими у спеціальній психологічній літературі [86, 463, 579, 519, 183, 397, 187, 65], які найбільш повно відображені в концепції системного підходу до діяльності [86, 187, 592]. Акмеограма психолога оперативно-рятувальної служби розроблена нами на основі акмеограми практичного психолога [452, с. 388-397, 65, с.502-510].

Особливості професійної діяльності психолога ДСНС України вивчались за наступною схемою, що враховує такі складові: загальні дані, характеристика умов діяльності, психофізіологічні та психологічні професійно важливі якості спеціалістів, особливості діяльності, протипокази до професії.

Основним завданням працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій є цивільний захист населення від надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціально-економічного характеру [420], одним з аспектів якої є – психологічне супроводження професійної діяльності працівників ДСНС та надання психологічної допомоги постраждалому населенню. Робота психологічної служби ДСНС регламентується рядом нормативно-правових документів та законів: наказ МНС України від 23.02.2004 №89 «Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб»; наказ МНС України від 14.01.2004 №14 «Про удосконалення порядку вивчення та відбору кандидатів на службу на посади рядового і начальницького складу МНС України»; наказ МНС України від 14.01.2004 №104 «Про затвердження Інструкції про професійно-психологічний відбір кандидатів на навчання до пожежно-технічних навчальних закладів МНС України»; наказ МНС України

від 10.04.2003 №103 «Про затвердження Положення про кабінет психологічного розвантаження особового складу державної пожежної охорони»; наказ МНС України від 10.04.2003 №106 «Про психологічне супроводження навчально-виховного процесу у пожежно-технічних навчальних закладах МНС України»; наказ ДСНС України № 148 від 27.02.2008 «Про створення позаштатних мобільних груп екстреної психологічної допомоги МНС» [373]. Згідно з цими наказами, визначено основні завдання служби психологічного забезпечення: психодіагностичне - професійно-психологічний відбір кандидатів на службу та навчання з метою визначення їх психологічної придатності до діяльності в екстремальних умовах, поглиблене психологічне вивчення осіб з ознаками ускладненої адаптації з метою забезпечення психологічної надійності особового складу; просвітницько-профорієнтаційне - професійна орієнтація серед населення з метою залучення до служби в ДСНС та психологічна підготовка особового складу; психопрофілактичне - психологічне супроводження службової діяльності працівників ДСНС; психокорекційне – надання екстреної психологічної допомоги постраждалому населенню, реабілітаційні та реадaptaційні заходи з особовим складом після перебування у надзвичайних ситуаціях.

На нашу думку, функції діяльності практичного психолога ДСНС можна звести до чотирьох напрямів: кадрово-атестаційний напрям, напрям психологічної допомоги, аналітично-дослідницький напрям, профорієнтаційно-просвітницький напрям.

Кадрово-атестаційний напрям охоплює психологічний супровід працівників ДСНС: кадровий моніторинг; професійний психологічний і психофізіологічний відбір персоналу для системи ДСНС; комплектування кадрового складу; участь в атестаційній комісії з метою вивчення особистісних характеристик працівників при переміщенні по посаді; розробка і втілення професіограм і кваліфікаційних вимог, зокрема психограм для представників ризико-небезпечних професій; психологічні особливості

формування підрозділів та вивчення соціально-психологічного клімату в колективах; дослідження системи мотивації фахівців та розробка рекомендацій щодо формування позитивної мотивації до професії, їх практичне втілення, формування установок на виконання завдань в екстремальних ситуаціях.

Напрямок психологічної допомоги пов'язаний з психологічним аналізом поведінки як персоналу, так і потерпілих у зоні надзвичайної ситуації; з психологічним сортуванням потерпілих з метою виявлення ступеня ураження психічної сфери; з оперативно-психологічною діагностикою емоційних станів рятувальників; з розробкою та впровадженням заходів щодо управління психічними станами працівників ДСНС та населення, що перебуває в екстремальних умовах; із здійсненням заходів психологічного впливу з метою надання екстреної психологічної допомоги постраждалому населенню; із застосуванням науково-верифікованих методів та технік психотерапевтичної та психокорекційної роботи з метою посттравматичної реабілітації рятувальників після перебування у надзвичайних ситуаціях; з психопрофілактикою психічних травм і стресів, відновлення працездатності працівників ДСНС. Здійснюється також: участь у проведенні медико-психологічних експертиз; психологічне консультування працівників ДСНС та їх сімей; надання телефонних психологічних консультацій населенню на «гарячих лініях» в рамках служби 112; психотерапевтичні сеанси та соціально-психологічні тренінги з працівниками ДСНС щодо особистісних проблем; здійснення заходів реадaptaційної психокорекції.

У аналітично-дослідницький напрямок включені: психологічне проектування діяльності працівників ДСНС в надзвичайних умовах; розробка заходів інформаційно-психологічної протидії та ознайомлення з ними працівників ДСНС, розробка моделей і методів психологічного впливу на поведінку людей під час надзвичайної ситуації; моніторинг професійної придатності персоналу та розробка методів її оцінки; психологічний аналіз

оперативної інформації з метою надання рекомендацій щодо її застосування; просвітницька робота психолога.

В рамках профорієнтаційно-просвітницького напрямку проводяться: профорієнтаційна робота з населенням з метою формування мотивації молоді щодо подальшої служби у аварійно-рятувальних підрозділах, а також залучення для цієї роботи осіб зі стійкою психікою. Крім того проводиться спеціальна психологічна підготовка особового складу, де здійснюється навчання персоналу навичкам керування своїми емоційними станами в екстремальних умовах, просвітницькі заходи щодо прикладного застосування психологічних знань в професійно-екстремальній діяльності.

Аналіз наукової літератури та власний досвід роботи дав змогу поділити діяльність практичного психолога на два періоди: повсякденна діяльність у звичайних умовах та діяльність у екстремальних ситуаціях. Проведене нами експериментальне дослідження діяльності особливостей роботи психолога ДСНС України показало, що для кожного періоду роботи психолога ДСНС України характерні свої стресові чинники.

Повсякденна діяльність проходить в умовах монотонії, депривації та впливу несприятливих факторів, які спричиняють значне психічне навантаження. Це, зокрема: невелика заробітна плата, великий обсяг роботи, жорстка дисципліна, емоційне вигорання, нечіткість окреслення функцій та завдань, перевантаження додатковими обов'язками.

Акмеограма психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій

| Завдання | Функції | Результати праці | Знання | Навички | Вміння | Важливі індивідуальні якості | Небажані індивідуальні якості |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| Організація та особиста участь у соціально-психологічному супроводі діяльності працівників ДСНС (організаційне) | Створення системи психодіагностичних, психотерапевтичних, психокорекційних основ для продуктивного функціонування структури ДСНС | Ефективне виконання персоналом функційних обов'язків | Структурно-функціональні особливості діяльності у екстремальних умовах | Планування та організація роботи психолога | Розв'язувати складні спеціалізовані завдання за допомогою психологічних методів. Дотримуватися вимог безпеки праці | Внутрішня процесуальна мотивація; мотивація досягнення успіху; пізнавальна активність; здатність до самоактуалізації | Зовнішня непроцесуальна мотивація; мотивація уникнення невдач, відсутність значимості результату діяльності; відсутність аутосимпатії, автономності та здатності до самоактуалізації |

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|---|---|
| Участь у професійному відборі персоналу ДСНС, (психодіагностичне) | Прогнозування психологічної придатності кандидата на службу | Відповідність персоналу вимогам професійної діяльності | Методів психодіагностики особистості та групи | Використання валідного та надійного психодіагностичного інструментарію | Надавати прогноз про можливість ефективного виконання професійних обов'язків персоналом | Високий інтелект; концентрація та стійкість уваги, чуйність (емпатійність), підкореність, дипломатичність | Низький інтелект, агресивність |
| Проведення професійно-психологічної підготовки з метою навчання працівників застосовувати психологічні знання у практичній діяльності (просвітницьке) | Формування психологічної готовності працівників до діяльності в особливих умовах | Зменшення кількості нещасних випадків під час виконання функційних обов'язків працівниками | Методика навчання та практичного застосування психологічних знань | Педагогічної взаємодії | Зацікавлено та ґрунтовно подати навчальний матеріал в процесі просвітницької роботи | Комунікабельність, гучкість у спілкуванні, ораторські здібності, вербальне мислення, оперативна пам'ять | Низькі комунікативні навички, ригідність мислення |
| Надання екстреної психологічної | Корекція негативних емоційних | Зниження психопатологічних проявів у | Форми та методи психологічного впливу на | Виявлення негативних емоційних | Забезпечувати необхідний рівень особистої | Емоційна стійкість; сміливість; | Емоційна нестабільність; тривожність; |

| | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|---|--|
| допомоги під час надзвичайних ситуацій, участь у антитерористичних, антипандемічних та антитерористичних бригадах (професійно-екстремальне) | станів особистості під час екстремальних ситуацій | населення та надійність персоналу ДСНС під час виконання професійних обов'язків | особистість в екстремальних умовах | реакцій особистості та надання екстреної психологічної допомоги | підготовленості до дій у надзвичайних ситуаціях Здійснювати психологічну корекцію, психологічну допомогу та психологічний вплив у процесі постравматичної реабілітації персоналу ДСНС | екстернальність, високий рівень переключення та розподілу уваги, вольові зусилля, сміливість, використання адекватних компенсаторних механізмів психіки | інтернальність, боягузливність |
| Проведення заходів профорієнтаційного характеру серед населення з метою залучення їх на службу ДСНС (профорієнта- | Формування і оптимізація професійного самовизначення молоді | Поліпшення кадрового потенціалу | Теорії індивідуально-психологічних властивостей особистості та їх вплив на професійну діяльність | Здійснювати провітницьку роботу відповідно до запиту | Забезпечувати ефективне оперування психологічною інформацією в сфері цивільного захисту | Аутосимпатія, атономність, ініціативність | Відсутність оптимізму (почуття безнадії) |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|--|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| ційне) | | | | | | | | | | | | | |
| Проведення психопрофілактичної роботи з метою адаптації персоналу до професійної діяльності (психопрофілактичне) | Організація заходів консультативного, корекційного та розвивального характеру з персоналом | Формування психологічної стійкості працівників | Методики психологічної адаптації та методів психопрофілактики | Проведення соціально-психологічних тренінгів з метою психпрофілактики негативних емоційних станів | Забезпечувати психологічну підтримку особистості | Креативність, самоконтроль, гнучкість у спілкуванні | Схильність до суперництва, негативізм | | | | | | |
| Безперервний психологічний супровід працівників з нервово-психічними порушеннями (психокорекційне) | Виявлення соціально-дезадаптованих працівників та проведення психотерапевтичної роботи з ними | Реадаптація працівників та повернення їх до професійної діяльності | Теорії адекватної та девіантної поведінки, методи психокорекції | Використання різноманітних психотерапевтичних технік | Корекції пограничних станів особистості у психотравмуючих ситуаціях | Висока ступінь особистої відповідальності, значимість результатів, здатність до прогностичності власної діяльності | Маніпулятивність, асоціальність | | | | | | |

При екстремальній діяльності напруженість праці психолога ДСНС України значно зростає, що являється важким для центральної нервової системи та вимагає формування нового динамічного стереотипу, невластивого особистості в звичайних умовах. Стресовими чинниками діяльності в екстремальних умовах є: загибель людей, робота з родичами загиблих, непередбачуваність обставин, емоційне вигорання, спілкування з журналістами, дефіцит часу для прийняття рішень, неможливість відпочинку, постійна нервово-психічна напруга.

В результаті експериментального дослідження виділені також позитивні чинники діяльності, які підвищують рівень задоволеності професією. До них відноситься можливість: спілкування з людьми та допомоги їм, виступу перед аудиторією при проведенні профілактичної роботи, заняття психотерапевтичною практикою, роботи в екстремальних умовах як компенсації власного страху, творчості при розробці психокорекційних програм, проведення наукових досліджень.

Тривала комплексна дія негативних чинників у повсякденних та екстремальних умовах діяльності істотно впливає, перш за все, на психофізіологічні та психологічні складові структури особистості психолога, що потребує переосмислення інформації для аргументування критеріальних методичних принципів професійного відбору. Згідно з аналізом літератури та власними спостереженнями, відмічається амбівалентність ролі психолога, який працює в надзвичайних ситуаціях: з одного боку він має мати гуманістичне спрямування та володіти такими якостями як емпатійність, спонтанність, автономність, аутосимпатія, творчість, вміння зберегти конфіденційну інформацію; з другого боку він знаходяться в жорсткій ієрархізованій структурі, яка потребує наявності таких рис як підпорядкованість, прогностичність власної діяльності, сильна воля та авторитарність. У зв'язку з діаметрально протилежними вимогами до індивідуально-психологічних, типологічних і особистісних якостей, відбір кандидатів за одним критерієм неможливий. Специфічні умови діяльності

потребують професійного відбору осіб з широкою нормою реакції, сильною нервовою системою і збалансованими нервовими процесами.

У результаті проведеного нами констатувального експерименту з дослідження особистості психолога, встановлене широке коло профілюючих індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують ефективну професійну діяльність психолога. До них відносяться: темп реакцій; внутрішня мотивація; пізнавальна активність; вольові зусилля; прогностичність власної діяльності; ініціативність; цінності; креативність; самоповага; автономність; спонтанність; аутосимпатія; комунікабельність; гнучкість спілкування; емоційна стійкість; підкореність; стриманість; дипломатичність; самоконтроль; сміливість; добре розвинуті властивості вербального мислення, уваги та оперативної пам'яті. Важливою також є здатність особистості використовувати адекватні захисні компенсаторні механізми психіки з метою зняття психоемоційної напруги після перебування у надзвичайних ситуаціях.

Визначені також негативні якості, які знижують успішність в професійній діяльності: надмірна або ж низька комунікабельність; ригідність; тривожність; імпульсивність; відсутність аутосимпатії, автономності та здатності до самоактуалізації; емоційна нестійкість; боягузливість; відсутність значимості результату діяльності; непрямі (маніпулятивні) дії; схильність до суперництва; негативізм; відсутність оптимізму (почуття безнадії); зовнішня непроцесуальна мотивація; мотивація уникнення невдач; низький інтелект.

Виходячи зі специфіки діяльності та результатів нашого дослідження можна узагальнити риси, необхідні для психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій у психограмі (табл. 4.8), результати якої можуть бути використані для вдосконалення професійного відбору психологів до діяльності в особливих умовах та під час розробки навчальних курсів з професійної підготовки у відомчих навчальних закладах.

На основі аналізу літератури та результатів власних досліджень нами розроблена класифікація найбільш стійких і стабільних властивостей психологів ДСНС України, яка включає три класи окремих елементів професійно важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До когнітивних відносяться властивості психічних процесів, до характерологічних – вольові, емоційні, комунікативні якості, до мотиваційних – особливості мотиваційної сфери фахівців. Ступінь прояву значущих якостей визначалась за результатами кореляційного та факторного аналізів дослідження особистості майбутнього психолога (розділ 3.)

Таблиця 4.8

Психограма психолога ДСНС

| № | Особистісні якості | Ступінь прояву |
|--|--|----------------|
| Когнітивні професійно важливі якості | | |
| 1. | Високий рівень концентрації, стійкості, переключення та розподілу уваги | ++ |
| 2. | Високий рівень вербального мислення | ++ |
| 3. | Великий об'єм оперативної пам'яті | ++ |
| 4. | Висока лабільність нервової системи та темп реакцій | ++ |
| Характерологічні професійно важливі якості | | |
| 5. | Здатність до самоактуалізації (самоповага, аутосимпатія, автономність, спонтанність) | +++ |
| 6. | Комунікабельність та гнучкість у спілкуванні | +++ |
| 7. | Чуйність (емпатійність) | ++ |
| 8. | Емоційна стабільність | +++ |
| 9. | Розвинуті вольові якості | ++ |
| 10. | Компенсаторні захисні механізми психіки | +++ |
| | | |

| Мотиваційні професійно важливі якості | | |
|---------------------------------------|---|-----|
| 11 | Екстернальний локус-контроль | ++ |
| 12. | Здатність до прогностичності власної діяльності | +++ |
| 13. | Внутрішня процесуальна мотивація | +++ |
| 14. | Мотивація досягнення успіху | +++ |
| 15. | Пізнавальна активність | +++ |

Примітка: Умовні позначення ступеня прояву: + - прояв якості достатньо суттєвий; ++ - прояв якості суттєвий; +++ - прояв якості дуже суттєвий.

Принципові зміни в акмеограмі практичного психолога зі збільшенням питомої ваги психотерапевтичних і корекційних функцій роблять провідним для нього комунікативний компонент з високим рівнем професійно зумовленої психоемоційної напруги. Оскільки праця психолога пов'язана з широким колом спілкування, то важливими є комунікативні якості спеціаліста, які проявляються в усіх видах його діяльності. Так, основними механізмами впливу на особистість постраждалого є вербальні та невербальні прояви психолога, від уміння їх використовувати залежить корекційний ефект. Проте, як показує проведене нами дослідження, надмірна комунікабельність, яка граничить з нав'язливістю, навпаки, знижує успішність діяльності. Саме тому значущим є також і гнучкість у спілкуванні, завдяки якій особистість чітко розуміє психологічні кордони та емоційний стан співрозмовника та вміє пристосовуватися до них у комунікативному процесі. Важливими рисами є також: здатність до співпереживання та співчуття, емпатійність, чуйність, що дає змогу психологу знаходити власні внутрішні резерви для виконання емоційно-напруженої професійної діяльності, коли провідною потребою виступає допомога людям у складних життєвих обставинах.

Проте провідним у психолога, який працює у ризиконебезпечних професіях, виступають емоційно-вольові якості, і тому однією з домінуючих умов професійного успіху психолога ДСНС є його емоційна стійкість

(стабільність), оскільки високий ступінь напруги праці призводить до формування хронічної нейрогенної патології і особливих форм адиктивної поведінки, емоційного вигорання, неврозоподібного синдрому з явищами вегетосудинної дистонії та дратівливої слабкості. З однієї сторони, складні обставини, в яких працюють практичні психологи, знижують систему активації організму, тому спеціалісту потрібно використовувати значні вольові зусилля, щоб підтримувати працездатність і психологічну готовність. З іншої сторони екстремальні умови вимагають від фахівця вміння застосовувати адекватні компенсаторні захисні механізми психіки особистості, які дають змогу на психічному рівні переробити психотравмуючу інформацію, а на поведінковому рівні - вибрати найбільш оптимальну стратегію подолання стресу.

Важливою складовою є мотиваційна сторона діяльності практичного психолога ДСНС України, в основі якої лежить пошукова активність особистості, котра реалізується у прагненні до аналізу психіки людини та її поведінкових проявів. Окрім того, багато часу психолога-практика забирають додаткові службові функції, пов'язані з роботою над оформленням документації, ознайомлення з новинами спеціальної літератури. Особливе значення пошукова сторона діяльності має при проведенні професійного психологічного відбору персоналу, коли психолог аналізує власні спостереження та результати психологічних тестувань стосовно придатності індивіда до цієї професії. Значимою характеристикою пошукова активність виступає і при психопрофілактичній, психокорекційній та психотерапевтичній роботі, коли фахівець підбирає методи профілактики та корекції дезадаптивних проявів і негативних емоційних станів. На результативність діяльності психолога впливають також: внутрішня процесуальна мотивація, котра спрямовує зацікавленість особистості на сам процес роботи; мотивація досягнення успіху, яка сприяє мобілізації зусиль для професійних звершень; екстернальність локус-контролю, яка нівелює

аутоагресивні прояви, котрі можуть виникати при екстремальних умовах роботи.

Серед лімітованих професійно-важливих якостей психолога, котрий працює у надзвичайних ситуаціях, провідна роль належить психофізіологічним властивостям особистості, показникам вищої нервової діяльності. Ефективність процесу збору психологічної інформації та її обробки залежить від рівня розвитку таких пізнавальних психічних процесів як: хороша концентрація, стійкість та розподіл уваги; високий рівень вербального мислення; об'єм оперативної пам'яті. При цьому спостерігається нав'язлива переробка ситуації, навіть у період відпочинку, особливо коли попередня діяльність здійснювалася в екстремальних умовах. Тому в роботі практичного психолога ДСНС домінує когнітивний компонент з виразною напругою атенційних, сенсорно-перцептивних і інтелектуальних функцій, що пов'язано із вирішенням важких завдань. Аналіз даних показав, що дуже високою являється складність та тривалість спостереження, у зв'язку з чим значно зростає щільність і завантаженість вищих психічних функцій – уваги, мислення, оперативної пам'яті, що викликає додаткову психоемоційну напругу.

Розроблена нами акмеограма визначає провідні особистісні риси психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій та може бути використана при розробці критеріїв діагностики професійного відбору абітурієнтів спеціалізованих ВНЗ як профілактичний засіб, що в перспективі позитивно вплине на процес їх адаптації до екстремальних умов діяльності.

4.3. Аналіз результатів професійної придатності майбутніх психологів ризиконебезпечних професій у спеціалізованих вищих навчальних закладах системи ДСНС.

Як показує аналіз літературних джерел, професійна придатність працівників екстремального профілю діяльності в сучасний період досліджується досить глибоко, проте комплексна система професійної

придатності ще не розроблена, остаточно не вирішені деякі актуальні аспекти цієї складної проблеми. Особливо актуальною є проблема профпридатності для представників Державної служби з надзвичайних ситуацій, в тому числі і для психологів. До фахівців ДСНС України пред'являються особливо жорсткі вимоги, оскільки вони працюють в надзвичайних умовах, пов'язаних з високим ризиком і підвищеною відповідальністю, під впливом негативних факторів, при великому обсязі інформації та незначному часі для її обробки з метою прийняття правильного рішення.

Саме тому значна увага приділяється проблемі визначення професійної придатності. В основному це питання трактується в плані професійного відбору як процесу формування придатності або ж розвитку професійно важливих якостей.

Професійний відбір являє собою комплекс заходів, що сприяє раціональному розподілу абітурієнтів за спеціальностями, які б відповідали їх психофізіологічним і психологічним властивостям та вимогам до діяльності в екстремальних умовах. Саме професійний відбір дає можливість визначити рівень професійної придатності спеціаліста. Аналіз літературних джерел з даного питання показав, що в структуру професійної придатності включаються: сукупність якостей, що визначають придатність до конкретної діяльності; наявні сформовані професійні знання, уміння і навички; психологічні і фізіологічні якості, які забезпечують ефективність діяльності [581, 86, 65]

Особливо важливою ця проблема виявляється при відборі абітурієнтів на навчання, оскільки в період вибору професії необхідно виявити психологічні риси та психофізіологічні параметри, які надалі позитивно або негативно впливатимуть на успішність діяльності в ризиконебезпечних ситуаціях, що, в свою чергу, дасть можливість знизити рівень травматизму та запобігти багатьом помилкам, пов'язаним з «людським фактором». У цій площині надзвичайно актуальним є здійснення комплексного наукового

аналізу складових і детермінант професійного відбору абітурієнтів в період вступної кампанії.

В спеціальній літературі вивчаються рівні професійної придатності, які визначаються під час професійного відбору, проте єдиної точки зору не існує. Дослідники найчастіше виділяють три рівні [296]. Перший – відповідає вимогам нормативної діяльності, її максимальній ефективності і надійності. Другий рівень - ефективне виконання типових штатних завдань діяльності в умовах, що включають нештатні і екстремальні ситуації. Третій рівень - ефективне виконання окремих завдань впродовж певного часу.

Існують інші точки щодо визначення рівнів професійної придатності. Так, Л.М.Шафран виділяє три групи осіб за критерієм придатності: безумовно придатні, які за своїми здібностями і професійними якостями повністю відповідають вимогам конкретної діяльності, умовно придатні – особи, в трудовій діяльності яких можуть з'являтися незначні помилки; непридатні, які за своїми здібностями і індивідуально-психологічними властивостями повністю не відповідають вимогам професії [449]. Характеристиками для визначення рівня придатності являються: психологічні, освітні, професійні і медичні показники.

Потрібно зазначити, що на сьогодні існує лише одна система професійного відбору для курсантів-рятувальників ДСНС, яка регламентована Постановою Кабінету Міністрів №593 від 11.07.2013 року «Про затвердження Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядового та начальницького складу» [420], при цьому зовсім не враховується специфіка таких професій як «психолог», «еколог», «спеціаліст з інформаційної безпеки», коли мають бути підібрані методики, які б визначали професійно-важливі якості саме цих спеціальностей. Окрім того, професійний відбір проходять лише вступники за державною формою навчання (курсанти), а при вступі на платну форму навчання професійний психофізіологічний відбір взагалі відсутній. Проте і курсанти, і студенти вчаться за однією програмою та виконують під час навчальної практики

роботи в ризиконебезпечних ситуаціях, тому, на нашу думку, доцільно було б запровадити психофізіологічний відбір і для студентів.

Оскільки складовими елементами системи професійної підготовки практичного психолога в нашому дослідженні є професійний відбір, тому важливим завданням наукової роботи є: здійснити аналіз теперішньої технології психофізіологічного відбору майбутніх рятувальників [449] та апробувати цю програму психофізіологічного відбору для абітурієнтів-психологів державної та платної форм навчання у ВНЗ ДСНС України.

Основною метою було виявити рівень професійної придатності майбутнього спеціаліста на основі психофізіологічних параметрів особистості, які діагностуються під час відбору. Експериментальному аналізу піддавались індивідуально-психологічні та психофізіологічні якості, професійно важливі для ризиконебезпечних професій. Досліджувались також фізіологічні резерви організму, які забезпечують здатність особистості адекватно адаптуватися до екстремальних умов діяльності.

Для розкриття поставленої мети дослідження використовувався комплекс взаємодоповнюючих методик: «Оперативна пам'ять», «Сенсомоторна реакція», «Реакція на рухомий об'єкт», «Вербальне мислення», «Емоційна стійкість», на основі сукупності їх результатів визначався рівень професійної придатності.

Методика «Оперативна пам'ять» [430, с.295-296] спрямована на визначення об'єму короткочасної пам'яті, що в професійному плані дає можливість рятувальникам запам'ятовувати зміни в надзвичайних умовах, масштаби катастрофи, зауважувати та запам'ятовувати ознаки покращення або погіршення ситуації.

Тест «Сенсомоторна реакція» [430 с.334-338] виявляє швидкість та точність реакції, здатність до прогнозування, силу та рухливість основних нервових процесів, що має надзвичайно важливе значення для працівників професійно-екстремальної діяльності, оскільки саме від їх швидкої реакції та

здатності вчасно приймати рішення залежить як їх власне життя, так і людей, що їх оточують.

Тест «Реакція на рухомий об'єкт» [430 с.342-344] діагностує швидкість та точність реакції у просторово-часовій площині, переважання у нервовій системі процесу збудження чи гальмування, що впливає на особливості поведінки людини під час надзвичайних ситуацій та показує ступінь її активності при подоланні перешкод.

Методика «Вербальне мислення» [430, с.324-327] допомагає визначити рівень логічного мислення та здатність індивіда встановлювати абстрактні взаємозв'язки, що дає можливість рятувальникам аналізувати причини і прогнозувати наслідки надзвичайних подій, а також визначати план та шляхи подолання ризиконебезпечних ситуацій.

Проективна методика М.Люшера «Емоційна стійкість» [430, с.384-400] характеризує стресостійкість людини, яка є однією з основних рис при відборі у професії екстремального профілю.

Дослідження проводились в однакових умовах під час вступної кампанії у спеціалізованому вищому навчальному закладі (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності) та середньому спеціалізованому навчальному закладі (Вище професійне училище ЛДУ БЖД у м.Вінниця) впродовж 2014 та 2015 років. Вибірка становила 875 осіб, з них: абітурієнти у вищій навчальній заклад (курсанти-рятувальники) – 391 особа (44,6% від загальної кількості), абітурієнти у вищій навчальній заклад (студенти-психологи) – 79 осіб (9,2% від загальної кількості); абітурієнти у середній спеціалізованій навчальній заклад - 405 осіб (46,2% від загальної кількості). Середній вік у групах суттєво не відрізняється, він становить 17-18 років. Саме такий розподіл груп зумовлений особливостями шкільної підготовки, оскільки вступники у вищій навчальній заклад показали значно кращі результати у зовнішньому незалежному оцінюванні, що дає їм можливість скласти вступні іспити у навчальній заклад вищого рівня підготовки. Проте особливості професійної діяльності в усіх навчальних

закладах пов'язані з ризиком, надзвичайними умовами, тому рівень здоров'я та стресостійкості абітурієнтів має бути однаково високий. З метою дослідження відмінностей абітурієнтів, які вступають на безкоштовну форму навчання та проходять медичний відбір, та абітурієнтів, які вступають на платну форму навчання та не проходять відбіркової медичної комісії, у дослідженні брали участь також група студентів-психологів.

Для виявлення рівня професійної придатності використовувався комплексний критерій, який визначався за результатами шести вищезазначених методик, і визначався за десятибальною шкалою:

- від 0 до 3 балів включно – непридатний до цього виду діяльності;
- від 3,1 до 4,9 балів – умовно-придатний до цього виду діяльності;
- від 5 до 10 балів – придатний до цього виду діяльності.

Аналіз отриманих результатів показав, що по вибірці в цілому непридатних - 36 осіб (4,1%), умовно-придатних - 294 особи (33,6%), придатних - 545 осіб (62,2%). Як бачимо, майже кожен третій респондент за своїми психофізіологічними параметрами недостатньо відповідає вимогами обраної професії, що надалі негативно вплине не лише на результативність діяльності, а і на здоров'я самих обстежуваних, оскільки вони будуть докладати значно більше нервових зусиль для вирішення професійного завдання і швидше виникне професійне вигорання, аніж у їхніх ровесників, які показали вищий рівень придатності.

При цьому потрібно зазначити, що у майбутніх курсантів-рятувальників відсоток непридатних значно нижчий (2,3%) ніж у студентів-психологів (7,5%), що дає змогу висловити припущення про важливість та необхідність професійного відбору як для курсантів, так і для студентів, оскільки навчання у них відбувається за однаковою програмою, де є значні фізичні та психічні навантаження.

Розглянемо, які психофізіологічні параметри у абітурієнтів найгірше розвинуті (табл. 4.9).

**Оцінка психофізіологічних показників виділених груп
обстежуваних**

| № | Рівень | Вищий навчальний заклад (курсанти-рятувальники), % | Середній спеціалізований навчальний заклад, % | Вищий навчальний заклад (студенти-психологи), % | Всього, % |
|----|--|--|---|---|-----------|
| 1. | Рівень ПФО: | | | | |
| | Придатний | 74,4 | 47,4 | 78,4 | 62,2 |
| | Умовно-прид. | 23,3 | 47,4 | 13,9 | 33,6 |
| | Непридатний | 2,3 | 5,2 | 7,5 | 4,1 |
| 2. | Оперативна пам'ять (рівень): | | | | |
| | Високий | 45,3 | 27,2 | 35,4 | 36,0 |
| | Низький | 13,5 | 30,4 | 7,5 | 20,8 |
| | Середній | 41,2 | 42,4 | 56,9 | 43,2 |
| 3. | Сенсомоторна реакція (рівень): | | | | |
| | Високий | 30,7 | 22,3 | 50,6 | 28,5 |
| | Низький | 26,4 | 39,6 | 11,3 | 31,2 |
| | Середній | 42,9 | 38,1 | 37,9 | 40,2 |
| 4. | Реакція на рухомий об'єкт (рівень): | | | | |

| | | | | | |
|----|-------------------------------------|------|------|------|------|
| | Високий | 15,7 | 15,9 | 29,1 | 16,9 |
| | Низький | 20,9 | 27,6 | 10,1 | 23,0 |
| | Середній | 63,4 | 56,5 | 60,7 | 60,0 |
| 5. | Вербальне мислення (рівень): | | | | |
| | Високий | 36,9 | 12,6 | 37,9 | 25,7 |
| | Низький | 22,0 | 51,9 | 22,7 | 35,8 |
| | Середній | 41,1 | 35,5 | 39,2 | 38,4 |
| 6. | Емоційна стійкість (рівень): | | | | |
| | Високий | 57,0 | 51,9 | 30,3 | 52,2 |
| | Низький | 14,3 | 15,3 | 30,3 | 16,2 |
| | Середній | 28,7 | 32,8 | 39,2 | 31,5 |

По вибірці в цілому у кожного третього респондента зафіксовані низькі показники сенсомоторної реакції (31,2%), а у кожного четвертого респондента спостерігається низька реакція на рухомий об'єкт (23,0%). Отримані експериментальні дані насторожують, тому що від швидкості реакції залежить оперативність реагування індивіда на життєво-небезпечні подразники, здатність швидко приймати рішення у змінених обставинах, ефективно виконувати важкі фізичні та психічні навантаження.

За проективної методикою М.Люшера діагностовано доволі високий рівень емоційної стійкості. Так, по вибірці в цілому у кожного другого респондента спостерігається високий рівень емоційної стійкості (52,2%), що позитивно впливає на діяльність у надзвичайних умовах, оскільки це свідчить про здатність керувати своїми емоціями, високу стресостійкість до негативних чинників діяльності.

Аналіз результатів показав, що у трьох групах респондентів низькі показники за методикою «Вербальне мислення». По вибірці в цілому низький

рівень мислення зафіксовано у кожного третього респондента (35,8%), при цьому дана методика спрямована саме на діагностику операцій аналізу та синтезу, а не на рівень освіченості та інтелекту.

Розглянемо результати порівняння груп вищого та середнього спеціального навчального закладу (табл. 4.9).

Отримані такі експериментальні дані: у абітурієнтів вищого навчального закладу зафіксовано майже удвічі більше осіб, які є придатними для цього виду діяльності - 74,4% проти 47,4% абітурієнтів училища. Ця тенденція підтверджується і результатами за методикою «Вербальне мислення». Так, низький рівень мислення діагностується у кожного другого абітурієнта училища (51,9%) і лише у кожного п'ятого вступника до університету (22,0%).

Значно нижчі результати зафіксовані і за показником оперативної пам'яті: низький рівень виявлено у 30,4% вступників до професійного училища та у 13,5% вступників до університету. Як бачимо, основні відмінності серед майбутніх рятувальників проявляються у пізнавальній сфері, так що, враховуючи специфіку подальшої професійно-екстремальної діяльності, ці результати є задовільними.

Потрібно зазначити, що стресогенність діяльності однакова, на випускників будуть впливати ті ж самі небезпечні фактори зовнішнього середовища, проте функції діяльності відрізняються. У випускника університету: по-перше, вищий рівень відповідальності, оскільки він виконує керівну функцію і несе відповідальність не лише за себе, а і за особовий склад; по-друге, вищий рівень оперативних задач, оскільки вони не лише виконавці, але й приймають рішення, виконують аналітичні та прогностичні функції, що в свою чергу, збільшує психоемоційне навантаження.

Аналіз результатів при порівнянні майбутніх курсантів-рятувальників та студентів-психологів показав, що у майбутніх психологів вдвічі більше осіб з низьким рівнем емоційної стійкості, ніж у майбутніх рятувальників (30,3% проти 14,3% відповідно), а це є одним з важливих показників для діяльності у ризиконебезпечних ситуаціях. Якщо психолог, котрий працює у екстремальних

умовах, не здатний керувати своїми емоціями, він не зможе адекватно поводитися та надавати необхідну допомогу постраждалому населенню. У той же час студенти показують вищі результати за методиками, які діагностують швидкість переключення та лабільність нервової системи. що є позитивними якостями для професії «людина-людина», оскільки вони краще реагують на зміни емоцій оточення, і самі здатні їх проявляти. Так, низький рівень сенсомоторної реакції зафіксовано у 26,4% рятувальників та у 11,3% психологів; низький рівень реакції на рухомий об'єкт – у 20,9% рятувальників та у 10,1% психологів.

Показники ж вербального мислення та оперативної пам'яті суттєво не відрізняються. Отже у психологів та рятувальників виявлені відмінності за властивостями, які характеризують стабільність та врівноваженість нервової системи, а рівень розвитку когнітивних процесів однаковий.

Враховуючи вищезазначене, на нашу думку, доцільно було б під час психофізіологічного відбору переглянути параметри оцінки рівня професійної придатності психологів, які мають працювати в екстремальних умовах. Для них важливі як лабільність, так і стійкість нервової системи, що доволі часто є взаємовиключеним, і саме цю специфіку потрібно враховувати.

Розглянемо динаміку змін психофізіологічних показників абітурієнтів. Дослідження проводилось впродовж 2014-2015 років (табл. 4.10). У 2014 році було обстежено: 47 майбутніх психологів, 205 майбутніх рятувальників та 219 абітурієнтів училища; у 2015 році - 32 майбутніх психологи, 186 майбутніх рятувальників та 186 абітурієнтів професійного училища.

Порівняльний аналіз показав, що істотних змін в психофізіологічних показниках вступників-рятувальників до вищого навчального закладу впродовж двох років не встановлено. Натомість серед абітурієнтів професійного училища спостерігається тенденція до покращення як рівня шкільної підготовки, так і психічного здоров'я. Так, майже вдвічі покращились показники вербального мислення: у 2014 році високий рівень діагностовано у 9,5% вступників, а у 2015 році - вже у 16,2% осіб; низький

рівень мислення у 2014 році зафіксований у 61,2% обстежуваних, а у 2015 році – лише у 40,8% респондентів.

Таблиця 4.10.

**Порівняння психофізіологічних показників виділених груп
обстежуваних у 2014 та 2015 роках**

| № | Методика | Вищий навчальний заклад (студенти-психологи), % | | Вищий навчальний заклад (курсанти-рятувальники), % | | Середній спеціалізований навчальний заклад, % | |
|----|---------------------------------------|---|------|--|------|---|------|
| | | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 |
| 1. | Рівень ПФО: | | | | | | |
| | Придатний | 78,7 | 78,1 | 75,2 | 73,6 | 41,1 | 54,8 |
| | Умовно-прид. | 12,7 | 15,6 | 21,4 | 35,3 | 52,1 | 41,9 |
| | Непридатний | 8,5 | 6,2 | 3,4 | 1,1 | 6,8 | 3,3 |
| 2. | Оперативна пам'ять (рівень): | | | | | | |
| | Високий | 34,1 | 37,5 | 49,8 | 40,3 | 27,4 | 26,9 |
| | Низький | 10,6 | 3,1 | 13,7 | 13,4 | 35,7 | 24,2 |
| | Середній | 55,3 | 59,3 | 36,5 | 46,3 | 36,9 | 48,9 |
| 3. | Сенсомоторна реакція (рівень): | | | | | | |
| | Високий | 55,3 | 43,7 | 32,2 | 29,0 | 21,4 | 23,1 |
| | Низький | 10,6 | 12,5 | 27,4 | 25,3 | 40,2 | 39,2 |
| | Середній | 34,0 | 43,7 | 40,4 | 45,7 | 38,4 | 37,7 |

| | | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|------|
| 4. | Реакція на рухом. об'єкт (рівень): | | | | | | |
| | Високий | 23,4 | 37,5 | 17,6 | 13,4 | 12,3 | 19,9 |
| | Низький | 10,6 | 9,3 | 21,5 | 20,4 | 29,3 | 25,8 |
| | Середній | 65,9 | 53,1 | 60,9 | 66,2 | 58,4 | 54,3 |
| 5. | Вербальне мислення (рівень): | | | | | | |
| | Високий | 38,2 | 37,5 | 32,7 | 41,4 | 9,5 | 16,2 |
| | Низький | 19,1 | 28,1 | 22,5 | 21,6 | 61,2 | 40,8 |
| | Середній | 42,5 | 34,3 | 44,8 | 37,0 | 29,3 | 43,0 |
| 6. | Емоційна стійкість (рівень): | | | | | | |
| | Високий | 34,0 | 25,0 | 58,0 | 55,9 | 52,5 | 51,0 |
| | Низький | 25,5 | 37,5 | 19,6 | 8,6 | 15,9 | 14,5 |
| | Середній | 40,4 | 37,5 | 22,4 | 35,5 | 31,6 | 34,5 |

У той же час у психологів значно погіршилися показники емоційної стійкості. Так, низький рівень стресостійкості зафіксовано у 25,5% абітурієнтів 2014 року та у 37,5% абітурієнтів 2015 року. Така ж тенденція виявлена і при оцінці вербального мислення: низькі показники показали 19,1% вступників 2014 та 28,1% вступників 2015 року. На нашу думку, це пов'язано з відсутністю належного медичного огляду студентів та попереднього психологічного добору. Цей факт ще раз підтверджує доцільність введення обов'язкового психофізіологічного відбору абітурієнтів платної форми навчання (студентів).

Висновки до четвертого розділу

1. У результаті констатувального експерименту, за допомогою розробленої нами анкети ««Особливості діяльності психолога оперативно-рятувальної служби», досліджено специфіку діяльності психолога як діяльнісно-операційного критерію професійної підготовки. Діяльність практичного психолога ДСНС України поділяється на два періоди: повсякденна діяльність у звичайних умовах та діяльність у екстремальних ситуаціях. Виявлено, що для кожного періоду роботи психолога ДСНС України характерні свої стресові чинники. Повсякденна діяльність проходить в умовах монотонії, депривації та впливу несприятливих факторів, які спричиняють значне психічне навантаження, таких як: невелика заробітна плата, великий обсяг роботи, жорстка дисципліна, емоційне вигорання, нечіткість окреслення функцій та завдань, перевантаження додатковими обов'язками. При екстремальній діяльності стресовими чинниками є: загибель людей, робота з родичами загиблих, непередбачуваність обставин, емоційне вигорання, спілкування з журналістами, дефіцит часу для прийняття рішень, неможливість відпочинку, постійна нервово-психічна напруга. В результаті експериментального дослідження виділені також позитивні чинники діяльності, які підвищують рівень задоволеності професією. До них відноситься можливість: спілкування з людьми та допомоги їм, виступу перед аудиторією при проведенні профілактичної роботи, заняття психотерапевтичною практикою, роботи в екстремальних умовах як компенсації власного страху, творчості при розробці психокорекційних програм, проведення наукових досліджень.

Ключовими ознаками, що викристалізували специфіку роботи практичного психолога у надзвичайних ситуаціях, в результаті кореляційного аналізу визначено такі: 1) «вислуга», де виявлено, що чим більший стаж професійної діяльності психолога, тим більш адекватно він оцінює необхідність спеціальної підготовки; 2) «проблеми адаптації», які мають вирішуватися організаційним та психокорекційними заходами; 3) «мотиви

вибору професії», де відзначається самостійний та свідомий вибір як позитивний чинник, що впливає на задоволеність професійною діяльністю; 4) «основні напрямки роботи психолога ДСНС», які вказують на розуміння обстежуваними основних завдань професійної діяльності; 5) «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як певні негативні впливи, які виникають внаслідок роботи та негативно впливають на психіку та здоров'я спеціалістів психологів. Унаслідок цього проявляється надмірна саморефлексія та цілком імовірними виступають нетолерантні тактики і стратегії, що обираються пріоритетними у вирішенні внутрішніх конфліктів.

Внаслідок факторного аналізу виокремлені такі основні фактори: 1) «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як певні негативні впливи, які виникають внаслідок роботи та негативно впливають на психіку та здоров'я спеціалістів-психологів; 2) «позитивні чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних до самореалізації особистості в професійній сфері; 3) «основні напрямки роботи психолога ДСНС», які вказують на розуміння обстежуваними основних завдань професійної діяльності та 4) «мотиви вибору професії».

2. З метою удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів до виконання ними функційних обов'язків ми розробили акмеограма психолога ДСНС України. Визначено основні завдання професійної діяльності психолога ДСНС: *психодіагностичне* - професійно-психологічний відбір кандидатів на службу та навчання з метою визначення їх психологічної придатності до діяльності в екстремальних умовах, поглиблене психологічне вивчення осіб з ознаками ускладненої адаптації з метою забезпечення психологічної надійності особового складу; *просвітницько-профорієнтаційне* - професійна орієнтація серед населення з метою залучення до служби в ДСНС та психологічна підготовка особового складу; *психопрофілактичне* - психологічне супроводження службової діяльності працівників ДСНС; *психокорекційне* – надання екстреної

психологічної допомоги постраждалому населенню, реабілітаційні та реадaptaційні заходи з особовим складом після перебування у надзвичайних ситуаціях. Визначені напрями діяльності практичного психолога ДСНС: кадрово-атестаційний напрям, напрям психологічної допомоги, аналітично-дослідницький напрям, профорієнтаційно-просвітницький напрям.

Розроблена класифікація найбільш стійких і стабільних властивостей психологів ДСНС України, яка включає три класи окремих елементів професійно важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До когнітивних відносяться властивості психічних процесів (увага, мислення, пам'ять, лабільність нервової системи та темп реакцій); до характерологічних – вольові, емоційні, комунікативні якості (здатність до самоактуалізації, комунікабельність та гнучкість у спілкуванні, чуйність, емоційна стабільність, розвинута воля, компенсаторні захисні механізми психіки); до мотиваційних – особливості мотиваційної сфери фахівців (екстернальний локус-контроль, здатність до прогностичності власної діяльності, внутрішня процесуальна мотивація, мотивація досягнення успіху, пізнавальна активність).

3. Одним з компонентів професійної підготовки ми вважаємо професійний відбір, який визначає рівень професійної придатності індивіда до такого виду діяльності. З метою визначення рівня професійної придатності проводився психофізіологічний відбір абітурієнтів екстремального профілю діяльності (майбутніх рятувальників) до вищого та середнього спеціалізованого навчальних закладів, а також апробація цієї програми психофізіологічного відбору серед майбутніх студентів-психологів. Кожен третій респондент по вибірці в цілому є умовно придатний до діяльності в екстремальних умовах, кожен двадцятий – непридатним. Загалом, найвищі результати зафіксовані за показником «емоційна стійкість», найнижчі – за показником «вербальне мислення». Аналіз отриманих результатів виявив суттєві відмінності серед вступників за психофізіологічними показниками, такими як: точність та швидкість реакції,

сенсомоторна реакція, оперативна пам'ять, емоційна стійкість. При порівнянні майбутніх рятувальників та психологів діагностовано відмінності у емоційній сфері: у психологів – нижчі показники емоційної стійкості, у рятувальників – нижчі показники, які відповідають за швидкість реакції. Загалом виявлено, що серед майбутніх психологів вдвічі більше непридатних осіб для цього виду діяльності, ніж серед майбутніх рятувальників.

Враховуючи вищезазначене, можна висловити такі рекомендації: по-перше, з метою виявлення непридатних для роботи в особливих умовах осіб, ввести обов'язковий психофізіологічний огляд для вступників на платну форму навчання у спеціалізованих навчальних закладах; по-друге, переглянути критерії оцінки рівня професійної придатності психологів, враховуючи специфіку діяльності та професійно важливі якості.

РОЗДІЛ 5.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

У п'ятому розділі розкрито концепцію професійної підготовки психологів до діяльності у екстремальних умовах у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій; проаналізовано зміст основних навчальних дисциплін, які пов'язані з професійно-екстремальною діяльністю; наведено результати формувального експерименту з розвитку професійно-значимих особистісних рис майбутнього психолога; здійснено аналіз результатів формування знань, вмінь та навичок у процесі фахової підготовки у відомчому навчальному закладі.

5.1. Концептуальні основи авторської моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах

Одним з основних завдань системи ДСНС є кадровий відбір кандидатів на навчання у закладах відомчої освіти, а також виховання у них професійних та морально-етичних якостей, необхідних для усвідомленого виконання службових обов'язків. Одним із основних шляхів та засобів вирішення цього завдання є вдосконалення системи відбору, набору та підготовки кадрів для ДСНС України.

Система силових відомчих навчальних закладів України має відповідати меті підготовки фахівців, які б відповідали потребам діяльності в екстремальних умовах, при цьому має бути забезпечений тісний зв'язок відомчої освіти і науки з практикою.

Основними законодавчими актами, які регулюють сферу вищої освіти в Україні, є закони «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівника», Державна національна програма «Освіта», «Про

Національну доктрину розвитку освіти», «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти в Україні», «Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» та інші.

Умови сьогодення потребують переорієнтації системи вищої освіти України на європейські стандарти, де пріоритетними тенденціями є: по-перше, зміна орієнтирів вищої освіти з простого накопичення знань, вмінь та навичок на формування у особистості пізнавальних потреб та розвитку професійних компетенцій; по-друге, побудова навчально-виховного процесу на основі суб'єктного підходу, де в центрі уваги стоїть особистість студента та його самореалізація; по-третє, побудова такого навчального простору, який дасть можливість випускникові бути конкурентоспроможним на ринку праці та здатним інтегруватися у соціум.

Характерною рисою вищої відомчої освіти ДСНС України є її підпорядкованість двом профільним міністерствам, а саме: Міністерству освіти і науки України та Державній службі України з надзвичайних ситуацій, яка в свою чергу, є в структурі Міністерства внутрішніх справ. Через це на сьогодні немає науково обґрунтованих варіантів реформування відомчої освітньої галузі, і тому не завжди узгоджуються заходи модернізації вищої освіти у цих начальних закладах.

Професійна підготовка практичних психологів загалом має розроблені і обґрунтовані: зміст, структуру, критерії підготовленості, технології. Разом з тим, проблема професійної підготовки психологів для структури ДСНС України не повністю вирішена вітчизняними вченими, оскільки запроваджена на сьогодні система підготовки спеціалістів не готова до подекуди неймовірно важких запитів практичної діяльності в екстремальних ситуаціях. Випускники-психологи класичних університетів, мають хорошу теоретичну підготовку, але недостатньою мірою володіють прикладними техніками і технологіями впливу на поведінку особистості в різноманітних складних життєвих ситуаціях, тому настала нагальна потреба розробити модель підготовки практичних психологів до діяльності у ДСНС, її форми,

методи, зміст з метою формування професійно-важливих рис спеціаліста, які істотно відрізняються від рис психолога-практика, що працює в інших галузях народного господарства. Начальний процес повинен забезпечити майбутніх практичних психологів уміннями і навичками, які б дали змогу їм, виконуючи професійні функції, оберігати свою психіку від впливу руйнівних факторів екстремальних умов та надавати ефективну психологічну допомогу населенню.

Набір на навчання психологів до відомчих навчальних закладів потрібно здійснювати відповідно до замовлень практичних підрозділів ДСНС на місцях, оскільки потрібно враховувати потреби служби у психологах, та в контексті цього регламентувати обсяг їх прийому до ВНЗ відомчої системи освіти. Окрім того, враховуючи специфіку діяльності, яка пов'язана з ризиконебезпечними ситуаціями, необхідно здійснювати професійний відбір як курсантів, так і студентів, при цьому потребує втілення науково-обґрунтована система відбору саме для психологів з урахуванням їх професійно-важливих якостей. Така система, як бачимо, на сьогодні відсутня. Таким чином, розробка моделі підготовки майбутніх психологів у відомчих навчальних закладах до практичних особливостей обраної діяльності, є виправданою та необхідною.

Створення нових концептуальних засад підготовки психологів у ВНЗ ДСНС України повинно ґрунтуватися на таких об'єктивних підвалинах. По-перше, система відомчих навчальних закладів сприяє формуванню суто специфічного суб'єкта майбутньої професійної діяльності психолога, який, з однієї сторони має володіти особистісними якостями, характерними для практичного психолога цивільних установ, такими як: комунікабельність, емпатійність, толерантність, креативність, тощо; з другої сторони, має мати певний набір характеристик, необхідних для діяльності у особливих умовах: сила нервової системи, стресостійкість, схильність до ризику, авторитарність тощо. Доволі часто ці якості є взаємовиключними. По-друге, переорієнтація освітянського простору зі звичної тріади «знання, уміння, навички» на

гармонійний розвиток майбутнього фахівця-психолога, який формує не лише пізнавальні якості, а й особистісні характеристики, необхідні для такої діяльності. По-третє, під час розробки навчально-методичних комплексів постає питання визначення обсягу засвоєних психологічних знань та врахування сформованості уявлення про інструментальний зміст останніх, тобто як набуті знання будуть застосовані на практиці, враховуючи специфіку діяльності психолога в надзвичайних ситуаціях. По-четверте, у зв'язку зі складною ситуацією з кадровим потенціалом служби ДСНС України, професійна підготовка курсантів та студентів- психологів передбачає створення умов для розвитку професійної мотивації та вписування професійних перспектив в канву їхнього власного життєвого шляху.

Вищевказане передбачає необхідність наукового обґрунтування:

- методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця психолога оперативно-рятувальної служби;
- визначення особливостей діяльності психолога в екстремальних ситуаціях та компонентів структури його особистості, необхідних для професійного становлення;
- розробка дієвих психолого-педагогічних моделей, технологій, методів і форм навчально-виховної роботи.

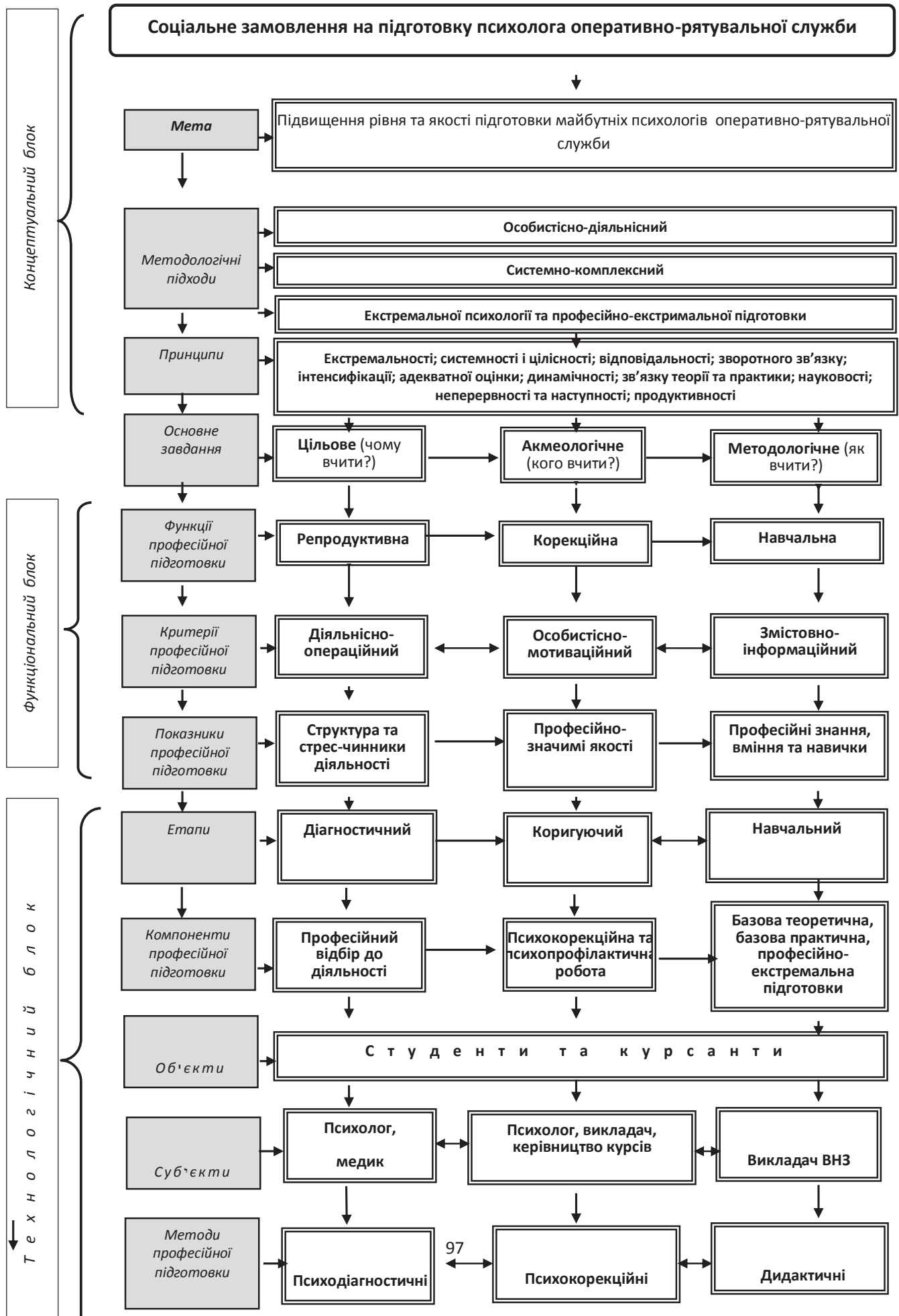
Аналіз свідчить про інтерес дослідників до потенціалу моделювання в освітній галузі [283, 540, 185, 186,]. Згідно з термінологічним аналізом, під моделлю розуміємо схему певного об'єкта, процесу або явища, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу, і використовується як спрощена заміна. Науковці акцентують увагу на інформаційності моделі, яка дає змогу відобразити структуру, властивості, відносини та взаємозв'язки між важливими елементами досліджуваного явища. Актуальність моделювання в психолого-педагогічних дослідженнях пов'язана з його гносеологічними можливостями, коли за допомогою моделювання створюються та апробуються новітні педагогічні технології, які спрямовані на покращення

системи підготовки фахівців. Авторська концептуальна модель задається змістом системно-комплексного підходу до професійної діяльності [291, 579, 293], яка синтезує в собі положення діяльнісного і системного підходів, і є засобом управління та опису проєктованої нами системи. Ми трактуємо модель професійної підготовки як комплексну технологічну систему, що призначена для формування фахівця, його психологічного потенціалу для ефективного розв'язання ним професійних завдань. Системність цієї технології зумовлюється:

- наявністю **структурних компонентів професійної підготовки**, зокрема: професійного відбору, навчання (яке включає базову теоретичну, базову практичну, професійно-екстремальну підготовки); психокорекційної та психопрофілактичної роботи.

- збереженням протягом усього функціонування єдиного предмета «Психологія діяльності в особливих умовах», що виступає в ролі системоутворювального фактора.

Концептуальну модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби (рис.5.1) ми розробили виходячи з сучасної стратегії реформування освіти, відображеної в основних нормативно-правових документах. Метою розробки моделі є підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у ВНЗ ДСНС України, створення можливостей подальшого працевлаштування випускників, підвищення рівня їх соціального захисту. Під концептуальною моделлю професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в особливих умовах ми розуміємо систему науково-обґрунтованих і практично-перевіраних положень, що розкривають мету, завдання, структуру, принципи, етапи, функції, критерії, показники і методи реалізації навчальних технологій у процес професійної підготовки у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій.



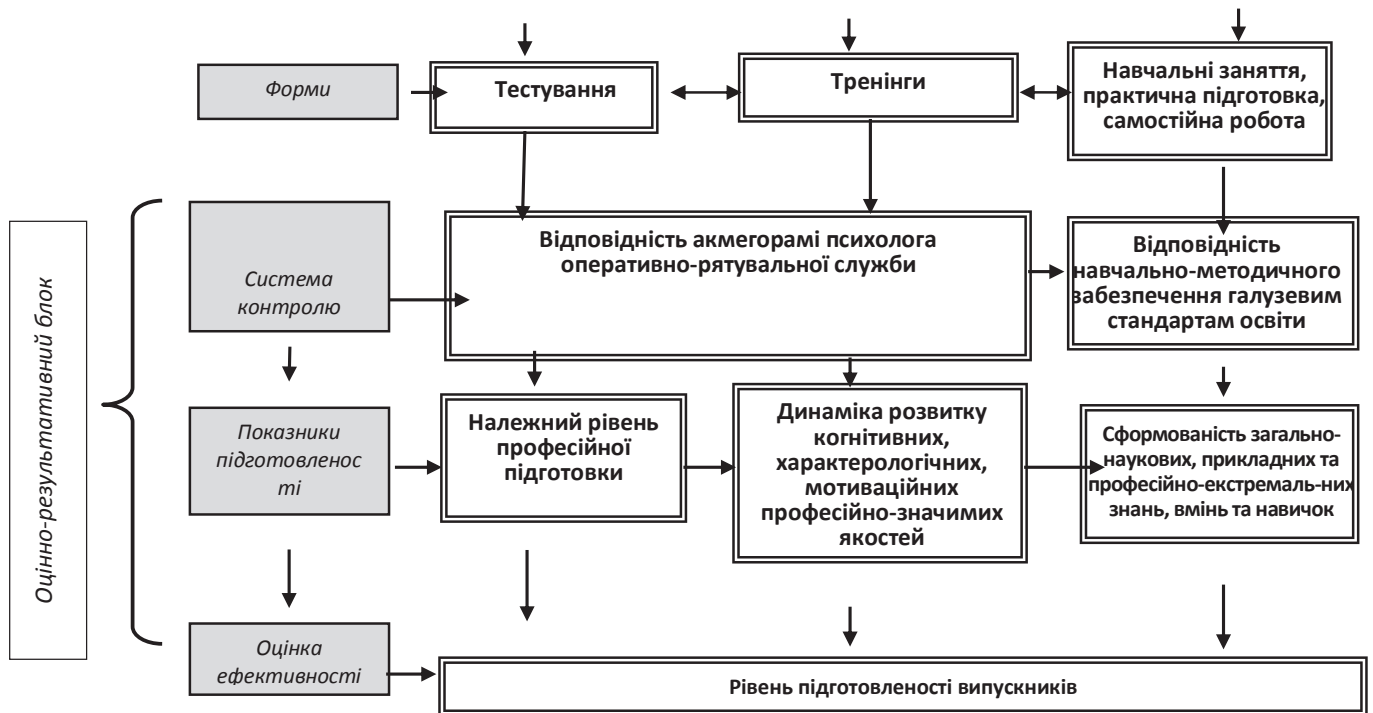


Рис. 5.1. Модель підготовки психолога оперативно-рятувальної служби

Запропонована нами концептуальна модель підготовки втілена в навчальний процес кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності впродовж 2010-2017 років. Концептуальна модель підготовки психологів для ДСНС України передбачає розробку навчальних планів і програм, які в методологічному плані розкривають суть діяльності психолога оперативно-рятувальної служби. В концепцію входить також розробка методичних положень щодо формування змісту предметів, впровадження нових технологій, які забезпечать розвиток психокомунікативних та психокорекційних умінь. Це зумовлює потребу впровадження в систему підготовки практичних психологів для ДСНС інноваційних технологій, введення спеціальних дисциплін, пов'язаних зі специфікою їх діяльності, проходження спеціальних видів практик та засвоєння технологій методів впливу на особистість, що перебуває в екстремальних умовах.

У структурі побудованої нами моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми виокремлюємо такі

блоки: концептуальний, функціональний, технологічний, оцінно-результативний.

Концептуальний блок. Визначальний компонент моделі професійної підготовки фахівців-психологів ДСНС України – концептуальний, який служить вихідним відносно інших компонентів. Концептуальний блок забезпечує визначення наступності всіх зв'язків моделі та результату, до якого ми прагнемо. На початковому етапі моделювання аналізуються загальні відомості про систему підготовки психологів оперативно-рятувальної служби, виявляються вхідні дані та те, що очікуємо «на виході», визначаються авторські підходи, відповідно до теоретико-методологічних засад. У нашій моделі: на «вході» - соціальне замовлення на підготовку психологів оперативно-рятувальної служби; на «виході» - випускники відомчих навчальних закладів з належним рівнем професійної придатності до діяльності у екстремальних умовах, з динамікою розвитку професійно-значимих особистісних якостей та сформованим рівнем професійних знань, вмінь та навичок, тобто з рівнем підготовленості випускника. Виходячи із *соціального замовлення* на підготовку фахівців психологів для Державної служби з надзвичайних ситуацій, *мету нашої моделі* можна окреслити як підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. Визначальними положеннями, які вплинули на проектування нашої моделі, є *методологічні підходи*: особистісно-діяльнісний, системо-комплексний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців. *Методологічно важливими* для розв'язання поставленої проблеми є низка *принципів професійної підготовки* майбутніх психологів.

Принцип екстремальності – це створення умов підготовки, максимально наближених до реальних екстремальних ситуацій, який полягає у формуванні уміння та досвіду їх подолання. З цією метою ми використовували моделювання загроз у спеціально організованому психолого-тренувальному центрі, в якому створювали труднощі, щоб

викликати у студентів і курсантів психічне напруження та негативні емоційні стани. Дуже важко, практично неможливо, у навчальному процесі змоделювати ситуацію, в якій би можна було зафіксувати зміни у пізнавальній, емоційній, вольовій та мотиваційних сферах особистості. Розроблена нами методика була використана в цьому центрі і дала можливість діагностувати і корегувати деструкти психіки майбутніх психологів.

Принцип системності і цілісності професійної підготовки, який забезпечує послідовність, паралельність і взаємозв'язок форм, методів та технологій різних видів підготовки. Цей принцип визначає технологію розвитку професійної особистісної підготовленості, добір змісту предметів, розробку навчальних програм і планів, посібників і методичних рекомендацій. У зв'язку з цим, виникає проблема підготовки самих викладачів, заступників начальників курсів з виховної роботи, підвищення кваліфікації практичних психологів ДСНС. Нами були розроблені та апробовані освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, навчальний план підготовки психологів, де значна увага приділялась спеціалізованим авторським навчальним курсам, спрямованим на вдосконалення майстерності психолога для роботи у ризиконебезпечних ситуаціях.

Принцип відповідальності полягає у формуванні реалістичного ставлення до труднощів екстремальної діяльності та позитивної мотивації до неї, почуття обов'язку, у вихованні віри у себе, розвитку вольових якостей, емоційної стійкості, здатності відгородитися від травмувальних чинників. Ми розробили психокорекційні та психопрофілактичні тренінги, спрямовані на профілактику адиктивної поведінки та емоційного вигорання, корекцію психоемоційних станів, які формують мотиваційну сферу та емоційну стійкість.

Принцип зворотного зв'язку, який полягає у постійному вивченні особистості курсантів та студентів та врахуванні результатів цього аналізу у

подальшій професійній підготовці, що дасть змогу розробити необхідні методи корекції. Ми також дослідили індивідуально-психологічні характеристики майбутніх психологів з метою їх врахування у подальшій професійній діяльності.

Принцип інтенсифікації методики професійної підготовки, який вимагає врахування нових досягнень науки і техніки та активного їх втілення. Згідно з цим принципом, нами були введені у навчальний процес нові форми, методи і способи, що забезпечило ефективність його функціонування. Так, були розроблені та втілені у практику психотренінги, рольові ігри та практичні навчання, де відпрацьовувались особливості поведінки, які можуть виникати у зоні надзвичайних ситуацій.

Принцип адекватної оцінки, придатності і підготовленості до дій в екстремальних умовах. Цей принцип базується на положеннях професійного відбору, що дає можливість визначити його методологію, методику проведення, організаційні форми і дасть змогу оцінити професійну придатність особистості до діяльності в екстремальних умовах. Нами була модернізована програма професійного відбору майбутніх психологів на навчання, яка спрямована на вивчення професійної придатності.

Принцип динамічності, який заключається у періодичному проведенні комплексного дослідження на всіх етапах професійної підготовки, що дасть змогу отримати інформацію про індивідуально-психологічні властивості курсантів та студентів, сформовані установки на професію «Я-психолог», знання про специфіку діяльності та спрогнозувати подальший їх професійний розвиток. Ми розробили «Анкету психолога ДСНС», яка була апробована і розповсюджена серед психологів ДСНС, викладачів профілюючих кафедр Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Львівського державного університету внутрішніх справ. Ця анкета дасть змогу встановити психологічну структуру особистості, характерну для діяльності психолога ДСНС; специфіку роботи та запити щодо покращення підготовки практичних психологів для ризиконебезпечних ситуацій.

Принцип зв'язку теорії та практики професійної діяльності, згідно з яким у процесі підготовки майбутній фахівець засвоює теоретичні знання про роботу в екстремальних умовах та відпрацьовує набуті вміння та навички на практиці. Нами був розроблений комплекс навчальних практик, де курсанти та студенти мали змогу ознайомитися з професійною діяльністю психолога ДСНС, та з психічними розладами і деструктами особистості у населення, які виникають під час надзвичайних ситуацій.

Принцип науковості полягає у формуванні наукових знань про екстремальні явища та організацію системи екстремально-професійної підготовки. Згідно з цим принципом, психолог повинен отримати знання про надзвичайні ситуації, їх види, форми, кризи та методи і способи управління емоційними станами у цих ситуаціях. З цією метою у систему підготовки психолога-практика були введені спеціалізовані навчальні курси, у яких розглядались теоретичні аспекти діяльності спеціаліста ризико-небезпечних професій. Знання та вміння займатися науково-дослідною роботою формувались у курсантів та студентів також під час проведення наукових досліджень, результати яких були представлені на щорічних наукових конференціях «Особистість в екстремальних умовах», започаткованих і проведених впродовж десяти років кафедрою практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Створені проектні групи, з викладачів та студентів різних курсів, метою роботи яких є розробка науково-дослідних проблем з екстремальної психології.

Принцип неперервності і наступності, який забезпечує єдність етапів та видів професійної підготовки її завдання та організацію.

Принцип продуктивності, який полягає у наданні особистості можливості творчого вдосконалення, самостійності вибору завдань. З цією метою курсанти і студенти-психологи залучаються до конкурсів наукових робіт, олімпіад університетського та державного рівня.

При розробці концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх психологів до діяльності в особливих умовах ми намагалися дати відповідь на три основні питання: «Чому вчити? Кого вчити? Як вчити?», що і визначило основні *завдання професійної підготовки*.

Питання «Чому вчити?» визначає *цільове завдання* професійної підготовки та відображає специфіку майбутньої професійної діяльності психолога ДСНС України, функції якої мають бути відображені у змісті професійної підготовки. Перш за все, потрібно визначити позицію психолога ДСНС, основна робота якого полягає у: діагностиці психологічної готовності працівників оперативно-рятувальних служб до професійної діяльності; оцінці психологічного стану людини, яка перебувала у надзвичайних ситуаціях, та надання їй екстреної психологічної допомоги; психопрофілактичній, корекційній та реабілітаційній роботі з рятувальниками; просвітницько-профорієнтаційній роботі з метою впровадження технологій, спрямованих на формування психологічних знань у працівників ДСНС України. Окрім того, потрібно чітко усвідомлювати та враховувати негативні фактори професійно-екстремальної діяльності, які в подальшій роботі будуть впливати на психічне та фізичне здоров'я фахівця-психолога, щоб якомога краще підготувати його до цих впливів та навчити методам самопомоги в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Специфіка діяльності психолога ДСНС України потребує наявності у особи стійкості до стресогенних умов, саме тому, у розроблену нами концепцію підготовки психологів ДСНС України, як одну зі складових, ми вводимо професійний відбір, який допомагає визначити професійну придатність індивіда до такого виду діяльності ще на етапі вступу на навчання у вищий навчальний заклад.

Друге питання «Кого вчити?» пов'язане з *акмеологічним завданням* професійної підготовки та стосується формування спеціаліста, котрий буде виконувати професійні функції в стресогенних умовах, тому повинен володіти певними професійно-значимими особистісними якостями, такими як сильна нервова система, емоційна стійкість, рішучість. З іншої сторони,

свою особистість психолог використовує як інструмент під час надання психологічних послуг, за допомогою якого він відрефлексовує проблеми інших людей, при цьому на перший план виходять такі риси як: чуйність, комунікабельність, емпатійність, креативність. Оскільки діяльність психолога ДСНС характеризується потребою особистісно-значимих якостей, які часто суперечать та виключають один одного, та значними психофізичними навантаженнями, тому необхідним є застосування психокорекційних технологій у системі професійної підготовки психологів з метою розвитку професійно-важливих особистісних якостей випускника.

Трете питання «Як вчити?» являється *методологічним завданням* та стосується модернізації системи підготовки психологів ДСНС України, оскільки, попри на значимість проведених досліджень і представлених в спеціальній літературі розробок, психологи не змогли вирішити протиріччя між об'єктивною необхідністю формування компетенцій та чинною системою професійної підготовки практичних психологів відомчих навчальних закладів.

У *функціональний блок* авторської моделі професійної підготовки входять її *функції, критерії та показники*. Однією з основних функцій підготовки є репродуктивна, яка дасть змогу в подальшій професійній діяльності відтворювати отримані знання, вміння та навички. Діяльнісно-операційний критерій цієї функції пов'язаний зі врахуванням специфіки стресогенної діяльності та здатності застосовувати професійні вміння в екстремальних умовах. Показниками є: структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативного-рятувальної служби.

Наступною важливою функцією підготовки є корекційна, яка відповідає за розвиток та корекцію професійно-важливих особистісних якостей в процесі фахової підготовки. Основним для цієї функції виступає особистісно-мотиваційний критерій, а показниками є професійно-значимі якості студентів.

Навчальна функція підготовки пов'язана із змістовно-інформативним критерієм, який визначає інтегровану систему професійних знань про сутність роботи психолога в екстремальних умовах. Показниками виступають: професійні знання, вміння та навички.

В основу *технологічного блоку* покладено *етапи, компоненти та методи* професійної підготовки. Модель підготовки практичних психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій, на нашу думку, має бути багатокомпонентною, що дасть змогу здійснювати професійний відбір, превентивну та психопрофілактичну роботу в процесі навчання. Першим компонентом, який пов'язаний з діяльнісно-операційним критерієм, є професійний відбір при вступі абітурієнтів у вищий навчальний заклад. Цей компонент здійснюється на діагностичному етапі, який лежить в основі професійної підготовки. Другий компонент, який входить у склад особистісно-мотиваційного критерію, в контексті підготовки реалізується за допомогою психопрофілактичної та превентивної роботи у вигляді тренінгів, метою яких є попередження негативних психопатологічних реакцій, які може викликати діяльність у екстремальних умовах та розвиток професійно-значимих якостей випускників. Цей етап є коригуючий та триває впродовж усієї підготовки. Третій компонент змістовно-інформаційного критерію підготовки реалізується на етапі навчання, в процесі якого за допомогою різних видів підготовки формуються відповідні знання, вміння та навички, необхідні для професійного становлення особистості.

Важливою складовою технологічного блоку є *суб'єкти та об'єкти* професійної підготовки. *Об'єкт* професійної підготовки – це студенти та курсанти відомчих навчальних закладів, які проходять навчання за спеціальністю «Психологія». *Суб'єктами* виступають працівники вищого навчального закладу:

- на діагностичному етапі - психологи, які в процесі професійного відбору при вступі у ВНЗ здійснюють психодіагностику; медики, які проводять медичний огляд абітурієнта;

- на коригуючому етапі – психологи, які здійснюють психологічний супровід професійної підготовки; керівництво курсів (заступники начальників курсів з виховної та соціально-психологічної роботи), які відповідають за виховання та превенцію негативних проявів поведінки; викладачі профілюючих кафедр, які проводять психопрофілактичну та психокорекційну роботу;
- на навчальному етапі – викладачі вищого навчального закладу, які задіяні у навчальному процесі та викладають професійні дисципліни.

Професійний відбір. За допомогою експериментального дослідження нами визначені три групи основних особистісних властивостей, які необхідно діагностувати та враховувати при професійному відборі: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До першої групи когнітивних професійно-важливих якостей належать: високий рівень концентрації, стійкості та розподілу уваги; високий рівень вербального мислення; великий об'єм оперативної пам'яті; висока лабільність нервової системи та темп реакцій. Друга група пов'язана із характерологічними професійно-важливими якостями, такими як: здатність до самоактуалізації; комунікабельність та гнучкість у спілкуванні; чуйність (емпатійність); емоційна стабільність; розвинуті вольові якості та компенсаторні захисні механізми психіки. Третю групу становлять мотиваційні професійно-важливі якості: екстернальний локус-контроль, здатність до прогностичності власної діяльності; внутрішня процесуальна мотивація; мотивація досягнення успіху.

Психопрофілактика. В концепції передбачена профілактична та корекційно-розвиваюча робота, які спрямовані на усунення впливу екстремальних факторів, що формують деструктивні настанови і негативні емоційні стани та формують адекватну реакцію на надзвичайні ситуації.

Підвищення ефективності цього напрямку діяльності багато у чому буде залежати від засобів запобігання, профілактики та позбавлення від гострих і хронічних захворювань та розладів нервової системи, які є результатом

постійних емоційних стресів. Негативну дію стресогенних факторів, що тарпляються у діяльності працівників ДСНС України, можна досить ефективно компенсувати психологічною підготовкою особистості. Значне місце у цьому всебічному процесі займає психопрофілактична та превентивна робота, яка має здійснюватися як у період навчання у вищому спеціалізованому навчальному закладі, так і під час професійної діяльності. З цією метою у навчальний план включені психопрофілактичні тренінги, які дають змогу зменшити вплив негативних чинників на психіку, усвідомити неадаптивні форми поведінки, а також набути навичок ефективного міжособистісного спілкування: «Тренінг особистісного зросту», «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», «Тренінг саморегуляції». Участь у цих тренінгах, з однієї сторони, формує у студентів вміння та навички психотренінгової роботи, з іншої сторони, оскільки вони є безпосередніми учасниками, - покращує їх комунікативність, стресостійкість, мотивованість до успіху у професійній діяльності, знижує ризик виникнення узалежненої поведінки.

На першому курсі у програму введений «Тренінг особистісного зросту», де студенти та курсанти пропрацьовують свої особистісні проблеми та внутрішні конфлікти, а також підвищують рівень розвитку когнітивних процесів: уваги, пам'яті, мислення, сприймання.

На другому році навчання студенти беруть участь у «Тренінгу комунікативності», який спрямований на: формування знання про процес спілкування, його рівні, сторони та бар'єри; відпрацювання вміння вербальної та невербальної комунікації, здатності діагностувати та нівелювати маніпулятивні та агресивні прояви співрозмовника; оволодіння навичками емпатійного слухання. На другому курсі також проводиться «Мотиваційний тренінг», який передбачає висвітлення аспектів мотивації та діагностику власної мотиваційної стратегії поведінки, а також формування у студентів внутрішньої пізнавальної мотивації та мотивації досягнення успіху.

Впродовж третього року навчання студенти беруть участь у «Тренінгу профілактики адиктивної поведінки» та «Тренінгу сенситивності». «Тренінг профілактики адиктивної поведінки» ознайомлює майбутніх психологів з різними видами uzалежнення: наркоманією, алкоголізмом, гемблінгом, інтернет-залежністю; розвиває навички асертивної поведінки та формує вміння протистояти впливу групи при спонуканні до вживання наркотичних речовин. «Тренінг сенситивності» спрямований на розвиток чуттєвості та емпатійності майбутнього психолога, його здатності до співпереживання та співчуття.

На четвертому році навчання у програму підготовки включений «Тренінг саморегуляції», де студенти та курсанти ознайомлюються з різноманітними техніками регуляції власних емоційних станів: м'язовою релаксацією, аутогенним тренуванням, медитацією за допомогою кольору, атр-терапією. Цей тренінг формує у майбутніх психологів навички самопомоги та турботи про себе, які знадобляться у подальшій професійній діяльності.

Професійна підготовка фахівців-психологів до екстремальних видів діяльності має особливості в змісті як наукового, так і прикладного компонентів. Науковий компонент включає методологічний і прикладний аспекти. Методологічний, пов'язаний зі знаннями проблем загальної, вікової, соціальної, екстремальної психології, безпеки життєдіяльності, медицини надзвичайних ситуацій. Прикладний – полягає у розв'язанні проблем, породжених специфікою діяльності.

За державними стандартами базова підготовка, що здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», має складатися з двох органічно взаємопов'язаних частин – теоретичної та практичної підготовки.

Під теоретичною підготовкою студента ми розуміємо систему знань, сконцентрованих у психологічній науці та гуманітарних, природничих дисциплінах, а також сформованих інтелектуальних, комунікативно-

корекційних умінь, які детермінують професійний рівень, пізнавальні здібності, методи впливу на особистість в процесі діяльності та спілкування.

Теоретична підготовка спеціаліста базується на загальноприйнятих формах педагогічного процесу – лекціях, семінарах, практичних та лабораторних заняттях. У зв'язку з цим при формуванні змісту освіти фахівців з практичної психології виникає проблема: які навчальні дисципліни будуть подаватися і у якій послідовності.

Проблема формування навчального плану, системи дисциплін, їх змісту є складною і багатогранною. До того ж, у психологічній літературі відсутні праці з її аналізу. Рівень освіченості і креативне мислення майбутнього психолога забезпечує цикл загальнотеоретичних дисциплін, які дають базові знання з історико-соціологічних, культурологічних, політико-правових та філософських аспектів життєдіяльності особистості. Біолого-природничі та екологічні предмети дають студенту знання з проблеми будови центральної нервової системи як субстрату психіки, фізичного та психічного здоров'я, соціального і психічного розвитку особистості, відхилень у функційному стані і психічній діяльності. Оскільки, на сучасному етапі розвитку суспільства, спостерігається збільшення інформації, яку потрібно засвоїти студенту та сформувати відповідну систему професійних знань і позитивне ставлення до предметів та майбутньої діяльності, в планах навчальних дисциплін із теоретичної підготовки значна увага приділяється предметам, які формують розуміння особистістю соціальних явищ у групах та суті психіки окремого індивіда. Соціально-економічні науки готують майбутнього психолога до врахування соціально-економічних законів сучасного суспільства та озброюють методами управління соціальними процесами, ознайомлюють з методами аналізу соціально-психологічних явищ та їх кризовими проявами, соціальними конфліктами і способам їх вирішенням.

Вирішення педагогічно-виховних, науково-дослідних, організаційних та діагностико-корекційних функцій роботи практичного психолога

забезпечує його практична підготовка. Вона дає знання і вчить реалізовувати у практичній діяльності: основні психологічні концепції та галузі психології; експериментальні методики дослідження та методи проведення психологічного консультування; соціально-психологічні механізми регуляції поведінки особистості; основи психотренінгу та психотерапії; психолого-педагогічні основи методів навчання і виховання; розробку методичної документації, процедуру наукового дослідження, його принципи і структуру. Беручи до уваги сучасні екологічні та гіподинамічні особливості нашого суспільства, стан здоров'я, акселерацію, збільшення розумових навантажень у навчальному процесі, поширення шкідливих звичок серед молоді, наводить на думку про необхідність включення в програму підготовки практичних психологів питань щодо формування практичних навичок з клінічної психології, патопсихології, психіатрії, психології емоційних станів, психології девіантної поведінки.

Сьогодні гостро стоїть проблема постійно зростаючих вимог до кваліфікації спеціаліста-психолога у зв'язку з недостатньою якістю практично-прикладних знань. І хоча обсяг загальнонаукових знань у сфері психологічних дисциплін збільшився, що позитивно відобразилось на професійному рівні спеціаліста, все ж при формуванні навчальних планів недостатньо враховуються сучасні інтерактивні технології. Тому одним з першочергових завдань підготовки є розробка концептуально-дидактичних і змістовно-операційних положень щодо формування змісту предметів і курсів діагностико-прикладного напрямку, впровадження в навчальний процес нових технологій, які забезпечать формування необхідних особистісних якостей та психокорекційних умінь майбутнього фахівця. У зв'язку з цим практичним дисциплінам у загальному бюджеті ВНЗ повинна відводитись значна роль. Практичний психолог повинен вміти використовувати експериментальні методики та методи обробки результатів дослідження; діагностувати та корегувати негативні психічні стани; проводити навчальні заняття та психотренінги; користуватися методами психологічної експертизи,

психологічними технологіями та техніками. Саме тому реалізація концепції підготовки психологів базується на таких формах і методах навчання: лекційних, семінарських, лабораторних заняттях, самостійній роботі, індивідуальній підготовці курсових та дипломних робіт, психотренінгах, ділових та рольових іграх, психологічних практиках, складанні іспитів та заліків.

В процесі підготовки фахівця-психолога для роботи в екстремальних умовах ми виділяємо три умовні блоки (табл. 5.1.):

- базова теоретична підготовка (загально-теоретична та спеціально-теоретична) – вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюються традиційними методами (лекції; семінарські, практичні та лабораторні заняття; написання курсових та кваліфікаційних робіт);
- базова практична підготовка – опанування прикладних навичок та вмінь, яке здійснюється у активних та інтерактивних формах навчальної роботи (участь у тренінгах, воркшопах, майтер-класах, практичних семінарах та дискусіях);
- професійно-екстремальна підготовка – оволодіння знаннями та навичками психологічних технологій професійної діяльності у екстремальних ситуаціях, які формуються в процесі викладання спеціалізованих навчальних дисциплін, практичних занять на базі психолого-тренувального полігону та навчальних практик.

Таблиця 5.1

Структура та зміст професійної підготовки психологів

| № з\п | Назва етапу | Зміст підготовки | Результат |
|-------|--|---|---|
| 1. | Базова теоретична підготовка (загально-теоретична та | «Українська мова та культура», «Історія України», «Іноземна | Уявлення про людину та її місце в суспільстві. Знання |

| | | | |
|--|-------------------------------|---|--|
| | <p>спеціально-теоретична)</p> | <p>мова», «Філософія», «Релігієзнавство», «Історія зарубіжної культури», «Соціальна робота», «Службова етика», «Анатомія ЦНС з основами психофізіології», «Статистичні методи в психології», «Загальна психологія», «Основи психокорекції», «Основи педагогіки та педагогічної психології», «Соціальна психологія», «Експериментальна психологія», «Основи клінічної психології та патопсихології», «Історія психології» «Вікова психологія», «Організація психологічної служби», «Вступ до спеціальності»,</p> | <p>про предмет психології, закони і закономірності розвитку психіки, навички експериментальної і дослідницької роботи.</p> |
|--|-------------------------------|---|--|

| | | | |
|----|-----------------------------|--|--|
| | | <p>«Основи дефектології та психіатрії», «Зоопсихологія та порівняльна психологія», «Диференційна психологія», «Психологія управління та конфліктологія», «Політична психологія», «Психологія праці, профорієнтація та профвідбір», «Психологія спілкування», «Етнопсихологія», «Методика викладання психології».</p> | |
| 2. | Базова практична підготовка | <p>«Психодіагностика», «Основи психологічного консультування», «Практикум з психокорекції», «Технологія психотренінгу»,</p> | <p>Знання про методи та напрями практичної психології, навички та вміння психокорекційної та психодіагностичної роботи. Навички саморегуляції та</p> |

| | | | |
|----|------------------------------------|--|--|
| | | «Риторика (основи красномовства)», «Тренінг особистісного зросту», «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», «Тренінг саморегуляції», навчальні практики | психогієни практичного психолога. |
| 3. | Професійно-екстремальна підготовка | «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Психологія кризових ситуацій», «Медицина надзвичайних ситуацій», «Первинна підготовка рятувника», «Основні | Володіння психологічними техніками професійно-екстремальної діяльності |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | положення кодексу цивільного захисту», «Психологія безпеки», «Психологія постравматичної реабілітації», «Юридична психологія», «Психологія спорту», «Фізичне виховання», заняття у психолого-тренувальному полігоні | |
|--|--|---|--|

Під загально-теоретичною (базовою) підготовкою студента ми розуміємо систему знань, сконцентрованих у історичних, культурологічних, політичних, правових, філософських та природничих дисциплінах. Вона спрямована на формування базових знань із засад суспільного життя, особливостей соціально-економічних законів, теорій управління соціальними процесами, проблемами біологічного, соціального і індивідуального розвитку і біології здоров'я людини, питаннями забезпечення умов життєдіяльності. Цей напрям роботи забезпечать такі дисципліни як: «Українська мова та культура», «Історія України», «Іноземна мова», «Філософія», «Релігієзнавство», «Історія зарубіжної культури», «Соціальна робота», «Службова етика».

Під спеціальною теоретичною базовою підготовкою розуміємо систему знань, сконцентрованих у психологічній науці, сформовані інтелектуальні та комунікативно-корекційні уміння, які забезпечать майбутньому фахівцю відповідний рівень майстерності. В процесі навчання студенти та курсанти

повинні засвоїти понятійний апарат загально-психологічних дисциплін, їх методологічні та теоретичні основи; історію становлення психологічної науки; вчення про розвиток психіки на різних етапах онто- та соціогенезу; погляди на психологічну структуру особистості, представлену в основних теоріях світової та вітчизняної психології; закономірності функціонування соціальних груп; методи обробки результатів психологічного дослідження. Опанування системою знань допоможе майбутньому спеціалісту створити уявлення про матеріальний субстрат психіки та механізми його об'єктивації та розоб'єктивації, анатомію та еволюцію нервової системи та закони вищої нервової діяльності, що детермінують психічну діяльність. Спеціальну теоретичну базову підготовку забезпечують такі дисципліни: «Анатомія ЦНС з основами психофізіології», «Статистичні методи в психології», «Загальна психологія», «Основи психокорекції», «Основи педагогіки та педагогічної психології», «Соціальна психологія», «Експериментальна психологія», «Основи клінічної психології та патопсихології», «Історія психології» «Вікова психологія», «Організація психологічної служби», «Вступ до спеціальності», «Основи дефектології та психіатрії», «Зоопсихологія та порівняльна психологія», «Диференційна психологія», «Психологія управління та конфліктологія», «Політична психологія», «Психологія праці, профорієнтація та профвідбір», «Психологія спілкування», «Етнопсихологія», «Методика викладання психології».

Професійно-екстремальна підготовка практичних психологів виступає як концепція і технологія розв'язання психологічних проблем діяльності працівників ризиконебезпечних професій. Вивчення змісту основних дисциплін базового навчального плану неспеціалізованих ВНЗ показало, що у програмах відсутні теми, які б передбачали висвітлення особливостей діяльності цих фахівців у екстремальних ситуаціях. У той же час зміст підготовки фахівців у спеціалізованих ВНЗ недостатньою мірою враховує їх психологічну підготовленість до діяльності в екстремальних умовах.

Поняття професійно-екстремальної підготовки ввів професор М.М.Козяр, під якою розуміється «організовано-цілеспрямований процес навчання, виховання, розвитку та формування фахівців з надзвичайних ситуацій, спрямований на оволодіння сукупністю загальних знань, навичок і вмінь, які необхідні для екстремальної діяльності у різних надзвичайних ситуаціях» [225, с.110]. Вищезазначений вид підготовки психолога-професіонала забезпечують дисципліни, які: спрямовані на засвоєння знань з особливостей діяльності аварійно-рятувальних служб у надзвичайних ситуаціях; розраховані на вивчення теоретично-прикладних аспектів діяльності у різних видах професій, пов'язаних з ризиком; пов'язані з різними аспектами психологічного забезпечення професійно-екстремальної діяльності.

Професійно-екстремальна підготовка включає систему наукових і практичних знань, умінь і навичок, які забезпечують формування та розвиток фізичних, розумових, спеціальних морально-психічних, медичних, екстремально-психічних, екстремально-професійних і ділових якостей, психологічної готовності до виконання завдань ризиконебезпечної діяльності. У розробленому нами навчальному плані вищого навчального закладу Державної служби України з надзвичайних ситуацій передбачається вивчення предметів, які формують практичні навички фахівців-психологів до діяльності в особливих умовах. Враховуючи особливості цієї діяльності, набувають актуальності такі дисципліни як: «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Психологія кризових ситуацій», «Медицина надзвичайних ситуацій», «Первинна підготовка рятувальника», «Основні положення кодексу цивільного захисту», «Психологія безпеки», «Психологія посттравматичної реабілітації», «Юридична психологія», «Психологія спорту», «Фізичне виховання».

З метою покращення професійно-екстремальної підготовки у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності змодульовано

психолого-тренувальний центр, котрий складається зі смуги перешкод, яка імітує трубопроводи, підвальні та малогабаритні приміщення зі світловими, шумовими та ефектами задимлення. Тому в програму професійної підготовки практичних психологів введені заняття у психолого-тренувальному центрі, які дають можливість відобразити обстановку, наближену до екстремальної ситуації, і проаналізувати її в процесі навчання; практично створити умови, в яких індивід буде вчитися брати на себе підвищену відповідальність, розвиватиме рефлексію, самоконтроль, використовуватиме методи психологічного розвантаження. У заняття ми вводили такі труднощі і перешкоди як: виконання навчальних дій в умовах ризику та небезпеки; навчання самоуправлінню, контролю і регулюванню напруженості, моделювання складних екстремальних ситуацій. Підготовка до дій в екстремальних ситуаціях здійснюється також застосуванням спеціальних форм і методів, в тому числі проведенням зборів по тривозі, запровадженням елементів несподіваності, моделюванням складної незрозумлої обстановки, що повинно бути закладеним у навчальний процес. Впродовж виконання курсантами, студентами та слухачами університету вправ з проходження вищезазначеної смуги перешкод, проводиться психофізіологічне та медичне супроводження.

Ще один аспект роботи психолога саме в зоні надзвичайної ситуації курсанти та студенти опановують під час масштабних навчань, де демонструється злагодженість дій усіх служб, які задіяні у ліквідації надзвичайних ситуацій: рятувальних підрозділів, медицини катастроф, психологів ДСНС. В рамках навчань учасники одержують знання щодо наповнення спеціалізованої валізи психолога, специфіки роботи мобільного пункту екстреної психологічної допомоги, медичного сортувального майданчика, набувають вмінь з постравматичної реабілітації та психологічного сортування потерпілих за наслідками на психіку.

Надання психологічної допомоги різним верствам населення потребує від практичного психолога як глибоких теоретичних знань з багатьох

професійних психологічних дисциплін, так практичних вмінь та навичок, які засвоюються в процесі базової практичної підготовки. Вирішення вищевказаної проблеми пов'язане з забезпеченням процесу формування професійної підготовленості студентів в період їх навчання у вищому навчальному закладі. На етапі базової практичної підготовки вивчаються навчальні дисципліни, які пов'язані з прикладним аспектом психологічної науки: «Психодіагностика», «Основи психологічного консультування», «Практикум з психокорекції», «Технологія психотренінгу», «Риторика (основи красномовства)», «Тренінг особистісного зросту», «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», «Тренінг саморегуляції». У процесі вивчення цих дисциплін студенти та курсанти набувають психодіагностичні та психокорекційні знання, вміння та навички.

Сучасному суспільству потрібні не просто виконавці, які є носіями знань, а спеціалісти–новатори, що здатні конструювати нові знання та уміння. Тому зміст освітнього процесу у навчальних закладах всіх типів повинен бути спрямований на формування у індивіда мотивів самореалізації та саморозвитку, навичок творчого мислення та уміння вирішувати нестандартні ситуації. Ці якості забезпечать майбутнім спеціалістам конкурентну спроможність на ринку праці.

Визначення компонентів зумовило підбір відповідних *методів та форм* їх реалізації: психодіагностичні методи застосовуються під час тестування при професійному відборі; за допомогою психокорекційних методів проводяться тренінги, які впроваджуються у навчальний процес; дидактичні методи використовують в навчальних заняттях, практичній підготовці, самостійній роботі. Аналіз спеціальних джерел дав змогу виділити три групи організаційних форм навчання, які були використані нами у навчальному процесі при становленні психолога ДСНС. До них належать: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота. До навчальних занять відносять лекції, семінари, лабораторні, практичні та

індивідуальні заняття, конференції, консультації, спеціальні ігри. До організаційних форм практичної підготовки фахівців відносяться: індивідуальні та групові вправи, різні види практик, стажування. Організаційні форми самостійної роботи включають роботу з друкованими джерелами, самостійне вправління, самостійне вивчення техніки психодіагностики, участь у роботі гуртків, експериментально-дослідницьку діяльність.

Аналіз теоретичних і практичних проблем діяльності психолога виявив психологічні труднощі при вирішенні задач повсякденної роботи. Саме тому в концепцію підготовки введена також психологічна практика, яка проводиться в кризових центрах, в психіатричній лікарні, в управліннях ДСНС України по областях. Так, впродовж другого року навчання студенти та курсанти в рамках ознайомчої практики заступають на чергування у навчальну пожежну частину ЛДУ БЖД з метою ознайомлення з екстремальними умовами та зі специфікою роботи рятувальників. Вони набувають теоретичних знань про організацію караулу НПРЧ, ознайомлюються з роботою диспетчерів, отримують практичні навички щодо надання домедичної та екстреної психологічної допомоги постраждалому населенню.

Майбутні психологи також проходять навчальну практику з клінічної психології у Львівській обласній клінічній психіатричній лікарні. Основна мета – це ознайомлення з психічними розладами особистості, які виникають після перебування у надзвичайних ситуаціях та з методами діагностики психічних порушень. Так, згідно з програмою психологічної практики, студенти та курсанти повинні: вміти діагностувати психічний стан та аналізувати його; аналізувати матеріали медичних обстежень; вміти навчитися тестувати індивідуально-психологічні властивості особистості; забезпечувати індивідуальний підхід у роботі, складати індивідуально-корекційну програму, враховуючи особливості стану психічного і фізичного здоров'я, супутні захворювання, вікові особливості.

На четвертому році навчання студенти та курсанти проходять виробничу практику в центрах психологічного забезпечення та роботи з особовим складом ГУ ДСНС України в областях на посаді психолога. Вони набувають теоретичних знань щодо особливостей роботи психологічної служби, вивчають основні законодавчі документи, а також отримують навички проведення психологічного відбору персоналу, психокорекційної та психопрофілактичної роботи. Звдятик цій моделі забезпечується максимальне наближення навчального процесу майбутніх практичних психологів до професійної діяльності.

При конструюванні педагогічного процесу ми дотримувалися відповідної доцільної послідовності. першою проводилась базова теоретична підготовка (загально-теоретична та спеціально-теоретична), систематично, циклічно, по курсах, кожного навчального року за певним навчальним планом, яка формувала у студентів уявлення про основні закономірності розвитку особистості та суспільства, психології та її галузей. Другою проводилась професійно-екстремальна підготовка, логічна структура якої виражена у вигляді тематично організованих систем дидактичних одиниць з дисциплін екстремального профілю, впродовж яких майбутні психологи ознайомлювалися з особливостями діяльності у ризико-небезпечних ситуаціях. Третьою, вже на третьому та четвертому роках навчання, вводилась базова практична підготовка, де формувалися вміння прикладного використання отриманих знань. Загалом, на першому-другому роках навчання студенти опановували в основному теоретичні курси, а на третьому-четвертому – психодіагностичні та психокорекційні дисципліни.

Отже, на нашу думку, професійна підготовка практичних психологів до діяльності у екстремальних ситуаціях має багаторівневий та багатосистемний характер і містить низку взаємопов'язаних підсистем. У структурному плані вона являє собою складне взаємозалежне і взаємодіюче поєднання сукупності елементів загальних і спеціальних видів підготовок, таких як: базова теоретична, базова практична, професійно-екстремальна

підготовки. Ці види підготовки виконують певні завдання, мають певний зміст, цілі, умови, організаційні форми, методи та прийоми, методики, зв'язки між ними, засоби і функції, педагогічні технології, які забезпечують формування професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Оцінно-результативний блок моделі пов'язаний зі створенням критеріально-діагностичного апарату, який дає змогу діагностувати рівень підготовленості випускника та на цій основі визначити загальну ефективність професійної підготовки. Система контролю включає відповідність побудови процесу підготовки вимогам акмеограми психолога оперативно-рятувальної служби та галузевим стандартам освіти.

У розробленій нами акмеограмі психолога ДСНС України визначені основні завдання (психодіагностичне, просвітницько-профорієнтаційне, психокорекційне, психопрофілактичне) та напрями діяльності практичного психолога ДСНС (кадрово-атестаційний напрям, напрям психологічної допомоги, аналітично-дослідницький напрям, профорієнтаційно-просвітницький напрям); виокремлені найбільш стійкі і стабільні властивості психологів ДСНС України, які включають три класи окремих елементів професійно-важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. Саме врахування цих груп якостей спрямувало нас розробити та впровадити психокорекційні тренінги у процес фахової підготовки.

Згідно з нещодавно прийнятими галузевими стандартами, у розробці яких автор брала участь, психолог після закінчення навчального закладу має володіти такими компетенціями [335]. Інтегральна компетенція пов'язана зі здатністю розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів психологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов [335].

До загальних компетентій відносяться: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях професійної діяльності; знання та розуміння

предметної області та специфіки професійної діяльності психолога; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність бути критичним і самокритичним; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність генерувати нові ідеї (креативність); навички міжособистісної взаємодії, здатність працювати в команді; цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо [335].

Спеціальні компетенції розробляються самостійно вищим навчальним закладом, тому, на нашу думку, психолог ДСНС України повинен володіти такими спеціальними компетенціями: застосовувати знання на практиці; сприяти оптимізації діяльності оперативно-рятувальної служби та покращувати ефективність виконання персоналом функційних обов'язків за допомогою методів психологічного впливу; використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій при прогнозуванні психологічної придатності кандидата на службу та при розподілі кадрів; формувати психологічну готовність працівників до діяльності в особливих умовах; здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу; надавати екстрену психологічну допомогу (індивідуальну та групову) під час екстремальних ситуацій; аналізувати професійні ситуації, виявляти соціально-дезадаптованих працівників та проводити з ними психотерапевтичну роботу; адаптуватися до нових ситуацій та дотримуватися вимог безпеки праці.

Оцінка ефективності розробленої нами та впровадженої моделі професійної підготовки здійснюється на основі оцінки рівня підготовленості випускників, який визначається за такими *показниками*: належний рівень професійної придатності індивіда до діяльності в екстремальних умовах; динаміка розвитку когнітивних, характерологічних та мотиваційних професійно-значимих якостей в процесі фахової підготовки; сформованість загально-наукових, прикладних та професійно-екстермальних знань, вмінь та

навичок. Отже, психолог ДСНС України повинен мати: *загальнонаукові знання* із загальної та історії психології, психодіагностики, психокорекції, вікової, педагогічної, експериментальної та інших галузей психології, психіатрії, профорієнтації та профвідбору; *професійно-екстремальні знання*: із психології кризових ситуацій, психології діяльності у особливих умовах, психології посттравматичної реабілітації, психології безпеки, медицини надзвичайних ситуацій, нормативних документів системи ДСНС України; *прикладні знання*: засоби ефективного психологічного впливу на групу та особистість в екстремальних умовах, методи психодіагностики придатності особистості до професійної діяльності, методики навчання та практичного застосування психологічних знань, засоби консультування, тренінгу та психотерапії відповідно до запитів практики.

Визначено три *рівні підготовленості* випускників: низький (елементарний), середній (частково-пошуковий), високий (творчо-дослідницький). Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості діагностувався у осіб, які відмінно навчаються, мають сильне прагнення працювати за професією, у ризико-небезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності.

Розроблена нами модель є гнучкою, динамічною, вона пов'язана з середовищем своєї реалізації – процесом підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах. Модель доцільно сприймати як замкнутий, керований та регульований процес, виокремлені блоки не можна розглядати ізольовано, вони взаємодоповнюють та взаємозумовлюють один одного. Реалізація розробленої та експериментально перевіреної моделі як цілісне впровадження авторських концептуальних ідей сприятиме підвищенню

ефективності підготовки психологів відомчих навчальних закладів до ризиконебезпечної діяльності.

5.2. Змістовно-методичні засади підготовки психологів до діяльності в екстремальних ситуаціях у вищих навчальних закладах системи ДСНС України

Професійна підготовка практичного психолога до системи ДСНС реалізується у вигляді освітньо-професійної програми, в основу якої покладена фундаментальна психологічна освіта та практичні психологічні навички і уміння як основні компоненти всіх етапів навчального процесу. Підготовка фахівців за названою спеціальністю здійснюється на основі навчального плану професійної підготовки.

Навчальний план професійної підготовки психологів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» для Державної служби України з надзвичайних ситуацій має наукове обґрунтування і забезпечує системну основну підготовку до екстремальних умов діяльності. План, розроблений особисто автором, навчально-перевірений впродовж десяти років підготовки практичних психологів у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності. Він включає в себе дисципліни, що забезпечують блоки гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, дисципліни самостійного та вільного вибору студентів. Необхідний зміст професійної підготовки практичних психологів закладено в робочі навчальні програми дисциплін і курсів. В програмах визначається мета викладання навчальної дисципліни, її основні завдання, тематика занять, форми і методи подачі та засвоєння матеріалу, час, необхідний для його оволодіння, методика контролю, навчальна література, самостійна робота, індивідуальні завдання, методичне забезпечення.

В план підготовки бакалаврів в цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки включено такі дисципліни: «Українська мова та

культура», «Історія України», «Іноземна мова», «Філософія». З цього блоку найбільш актуальною в підготовці практичного психолога є «Філософія», оскільки саме цей курс формує загальнонауковий та гуманістичний погляд на природу людини.

Цикл дисциплін природничо-наукової підготовки охоплює такі предмети як: «Анатомія ЦНС з основами психофізіології», «Статистичні методи в психології».

Блок професійної та практичної підготовки практичних психологів пов'язаний із такими предметами як: «Загальна психологія», «Основи психокорекції», «Основи педагогіки та педагогічної психології», «Соціальна психологія», «Психодіагностика», «Експериментальна психологія», «Основи клінічної психології та патопсихології», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Історія психології», «Вікова психологія», «Організація психологічної служби», «Вступ до спеціальності», «Основи психологічного консультування», «Практикум з психокорекції», «Основи дефектології та психіатрії», «Зоопсихологія та порівняльна психологія», «Диференційна психологія». Вони ознайомлюють студентів та курсантів з основними категоріями загально-психологічних дисциплін та із завданнями професійної діяльності психолога і формують навички психокорекційних умінь.

Цикл вибіркових навчальних дисциплін підготовки практичних психологів для державної служби України з надзвичайних ситуацій включає такі предмети: «Тренінг особистісного зросту», «Психологія управління та конфліктологія», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Технологія психотренінгу», «Політична психологія», «Психологія кризових ситуацій», «Психологія праці, профорієнтація та профвідбір», «Медицина надзвичайних ситуацій», «Первинна підготовка рятувальника», «Основні положення кодексу цивільного захисту», «Соціальна робота», «Методика викладання психології», «Тренінг комунікативності», «Історія зарубіжної культури», «Службова етика», «Мотиваційний тренінг», «Риторика (основи красномовства)», «Психологія

безпеки», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Релігієзнавство», «Психологія спілкування», «Тренінг сенситивності», «Етнопсихологія», «Юридична психологія», «Тренінг саморегуляції», «Психологія постравматичної реабілітації», «Психологія спорту».

Для забезпечення професійно-екстремальної підготовки особисто автором розроблені такі навчальні курси: «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Психологія кризових ситуацій», «Психологія постравматичної реабілітації», «Юридична психологія», «Психологія спорту», «Психологія безпеки».

Першим базовим теоретико-практичним курсом у навчальному процесі підготовки психологів є розроблені автором програма та курс **«Психологія кризових ситуацій»**. Курс складається з лекційного матеріалу, семінарських та практичних занять. У лекційному матеріалі розглядаються особливості поведінки людей у різноманітних екстремальних ситуаціях, таких як: втрата і смерть близької людини, роботи та особистої свободи; насильство та його наслідки; терористичні акти; техногенні та природні катастрофи та їх вплив на психіку людей. Значна увага приділяється психології кризи, її біографічним, віковим та професійним аспектам; аналізуються постравматичний стресовий розлад; хвороба як втрата здоров'я, суїцидальна та адиктивна поведінка як деструктивні виходи з кризи; психологія вмирання та смерті; життя в секті та тюремна криза.

Курс складається з трьох модулів: «Вік як причина психологічної кризи», «Травма як причина психологічної кризи», і «Втрата як причина психологічної кризи». В процесі вивчення першого модуля студенти та курсанти засвоюють основні положення кризової психології, такі як: криза, її види та психологічні особливості; критична ситуація; стрес, його стадії, типи ситуаційних реакцій; фрустрація та її бар'єри; конфлікти та їх типологія. Вони також оволодівають теоретичними поняттями вікових криз, розглядають різноманітні підходи до їх класифікації, вивчають психологічні

особливості кожного кризового періоду: кризи трьох років, підліткової, середини життя, похилого віку. Впродовж лекційних та семінарських занять вони знайомляться також з біографічними та професійними кризами, пренатальними матрицями С.Гроффа, екзистенційними та духовними кризовими ситуаціями.

Під час вивчення другого модуля «Травма як причина психологічної кризи» курсанти та студенти отримують необхідну інформацію про війну як джерело травми та особливостей поведінки учасників бойових дій, розглядаються негативні стани людей, які брали участь у бойових діях та їх властивості. Слухачі оволодівають також знаннями про терористичні акти, як джерело травми та психологічні реакції людей, що стали жертвами. Аналізується психологічна структура особистості терориста та жертви. Вивчається насильство, як джерело травми, основні його форми і стадії ат психологічні реакції людей, які пережили насильницькі дії. На практичних заняттях студенти і курсанти засвоюють правила поведінки під час надзвичайних ситуацій природного характеру (землетрусу, повені, бурі, урагану, смерчу); при виявленні вибухонебезпечних предметів у випадку радіаційної небезпеки. Слухачі також набувають навичок і вмінь для проведення техніки екстреної психологічної допомоги при апатії, ступорі, страху, нервовому тремтінні, плачі, істеричному та епілептичному нападах. Теоретично вивчається і практично закріплюється методика проведення дебрифінгу, як методу екстреної психологічної допомоги, засвоюються його правила, відпрацьовуються основні фази, формуються навички і вміння діагностики посттравматичного стресового розладу та проведення тренінгу з психофізіологічної та соціальної реадaptaції учасників бойових дій, спрямованого на роботу з агресією, психосоматикою, «кордонами», комунікаціями. Значна увага приділяється «Символдрама», як методу кататимного переживання образів, засвоюються її основні принципи та діагностичні мотиви: «Квітка», «Зміна пори року», що використовують у лікуванні посттравматичного стресового розладу. На практичних заняттях

при вивченні другого модуля курсанти та студенти засвоюють також тренінг роботи з дітьми, що пережили сексуальне насильство, спрямований на усунення психологічного травми, адаптацію до взаємодії та пристосування до продовження нормального життя.

При вивченні матеріалу третього модуля, названого нами «Втрата як причина психологічної кризи», студенти та курсанти отримують необхідну інформацію про хворобу як втрату здоров'я, її внутрішню картину, типи ставлення до неї, поняття больового синдрому, емоційні реакції та етапи переживання людиною захворювання. Вони набувають також знання з проблеми адитивної поведінки як втрати здоров'я, аналізують поняття адитивної поведінки як процес узалежнення від адиктивних речовин до виникнення хвороби, розглядаються форми адитивної поведінки, такі як: хімічна і нехімічна залежність, азартні ігри (гемблінг), алкогольна залежність. Вивчаються також: види, ступінь і наслідки медикаментозної залежності від седативних, стимулюючих та психоделічних препаратів, особливості психічної, фізичної залежності від алкоголю та наркотиків; функціонування сімей з хворими на алкоголізм та поняття співзалежності; побутова пиятика.

В одній з тем цього модуля детально розглядається суїцид як деструктивний вихід з кризи, поняття аутодеструктивної поведінки, її причини та основні класифікації, концепції суїциду. Аналізуються афекти, стани суїциду, такі як: пресуїцидальна фаза, суїцид, постсуїцидальна фаза, фаза незавершеного суїциду. Розглядаються внутрішньо-особистісні суїцидальні чинники політичних та релігійних самогубств та вивчаються методи експрес-діагностики суїцидальних тенденцій.

На основі вивчення цього предмета студенти та курсанти повинні також дістати знання з проблеми психології вмирання, клінічної смерті, евтаназії, психологічних реакцій смертельно хворих людей, синдрому втрати та його форм. Значна увага приділяється таким переживанням смерті

близької людини та його стадіям – шоку, гострого горя, поновлення, прийняття горя.

Одна з тем предмета «Психологія кризових ситуацій» присвячена вивченню життя в секті як втрати особистої свободи, способам поведінки людей, етапам втягування в секту та її фазам – індоктринації, контролю над свідомістю, консолідації поведінки.

Аналізується також тюремна криза як втрата особистості свободи, поняття тюремного синдрому, «тюремного психозу», адаптація засудженого до умов обмеження свободи, негативні фактори, які впливають на особистість у в'язниці, такі як соціальна ізоляція, соціально-психологічна депривація, сенсорний голод, монотонність діяльності.

Також вивчаються питання втрати роботи як професійної кризи, зокрема види безробіття, стадії переживання людиною втрати роботи, шляхам подолання кризи безробіття.

Одна з тем присвячена кризі ідентичності та гомосексуалізму як втраті статевої ідентичності, розглядаються психологічні аспекти гомосексуалізму, його наслідки.

На практичних заняттях курсанти та студенти набувають навичок і вмінь надавати психологічну допомогу в умовах надзвичайних ситуацій. Зокрема, майбутні практичні психологи отримують знання щодо використання скринінг-тестів та ігрової терапії і принципів їх роботи з людьми, схильними до алкогольної та наркотичної залежності. Слухачі засвоюють та опрацьовують реорієнтаційний тренінг та експрес-діагностику суїцидальних тенденцій, який спрямований на корекцію суїцидальної поведінки та формування поведінкових стратегій отримання задоволення від життя. Також засвоюється тренінг «Зцілення від горя», де формується вміння консультивати особистість, яка пережила втрату, та корегувати її внутрішні резерви. Адаптований нами тренінг «Зцілення від горя» спрямований на консультивання особистості, яка пережила втрату близької людини, її смерть або ж власну важку хворобу, допоможе практичному психологу знайти шляхи

подолання кризи та скорегувати її поведінку. У практичному плані розроблений спеціальний семінар з питань вербального спілкування на тему «Особливості спілкування із жертвою». Тут майбутні психологи мають можливість оволодіти різними формами спілкування та коригувати їх.

Нами розроблені і втілені в навчальний процес рольові ігри, в яких на основі отриманих теоретичних знань у курсантів та студентів формуються практичні навички надання психологічної допомоги, корекції комунікативного процесу та психічних станів, аналізу психологічної структури особистості.

Наступним базовим теоретико-практичним курсом професійно-екстремальної підготовки психологів є авторський курс **«Психологія діяльності в особливих умовах»**. Навчальна дисципліна відображає психологічний підхід до міждисциплінарної сфери психології і безпеки життєдіяльності. В розробленій нами програмі передбачено вивчення психологічних аспектів діяльності аварійно-рятувальних служб та особистості працівника ДСНС як суб'єкта діяльності. Глибоко вивчаються проблеми екстремальної психології, етапи її становлення, методологічні засади, завдання та принципи; характеризується діяльність в екстремальних умовах, робиться психологічний аналіз помилкових дій професіоналу. Значну увагу ми приділяємо вивченню особистості, її структурам та основним підструктурам – біопсихічній, ментально-психічній та соціопсихічній, свідомості та самосвідомості. Акцент робиться на психічних процесах, на індивідуально-психологічних властивостях особистості та специфіці їх проявів у надзвичайних ситуаціях, закономірностях формування та методах корекції. В розділі програми, присвяченому афективній сфері особистості, увага акцентується на категорії емоцій, їх видах, сутності, знаку та емоційному реагуванні індивіда в стресових ситуаціях. Поглиблено вивчаються негативні емоційні стан, що вносять значні деструктивні зміни у психіку особистості. Значна увага приділяється характеристиці хворобливих порушень психіки, які виникають у період та після надзвичайних ситуацій – психогеніям, психозам, неврозам, афектам, різним видам страху. Детально аналізуються також важкі психічні

стани, такі як: психологічне оглушення, підсвідомі автоматизми, ступори. Поглиблено в ході вивчення предмета розглядаються поняття травматичного стресу, гострого стресового розладу, посттравматичного стресового розладу, дереалізації, деперсоналізації та дисоціації. Оволодіння курсом психології діяльності в особливих умовах має озброїти майбутнього фахівця-психолога знаннями про основні стресові стани, які виникають у екстремальних ситуаціях, стресогенні фактори та деструкти психіки особистості, що виконує професійну діяльність у особливих умовах. Глибоко аналізуються компенсаційні механізми, такі як психологічний захист та копінг-стратегії, які формують поведінку особистості у надзвичайних ситуаціях. Акцентується увага на взаємозв'язку емоцій з вольовою сферою індивіда як психічним утворенням, що є однією з основних детермінант поведінки людини в екстремальних ситуаціях. Детально розглядається проблема психології групи, яка перебуває в екстремальних умовах, її позитивні та негативні феномени; особливості формування слухів; динаміка та причини виникнення групової паніки; психологічні механізми лідерства.

Кожна тема курсу завершується лабораторно-практичним заняттям для успішного засвоєння знань. В ході цих занять студент засвоює правила поведінки людей у надзвичайних ситуаціях, оволодіває технікою надання екстреної психологічної допомоги при мареннях, галюцинаціях, апатії, ступорі, страху, істеричному та епілептичному нападах. При засвоєнні методів психологічної допомоги значна увага нами приділяється прийомам дебрифінгу. До того ж в програму внесені спеціально розроблені нами вправи та методики корекції психічних процесів. В ході практичних занять передбачено вивчення різноманітних психокорекційних та тренінгових технологій, які спрямовані на покращення емоційного стану індивіда. До того ж майбутні психологи вчать діагностувати посттравматичний стресовий розлад та оволодівають засобами проведення тренінгу з психофізіологічної та соціальної реадаптації.

Після засвоєння програми курсу студент повинен вміти надавати екстрену психологічну допомогу; проводити психокорекційні заходи з метою

покращення емоційного стану фахівця, діагностувати ознаки постравматичного стресового розладу та наявність емоційних та поведінкових порушень.

Вивчаючи курс *«Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах»* майбутні психологи знайомляться з актуальними проблемами соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності. Увага студентів та курсантів акцентується на: особливостях роботи психолога у зоні надзвичайної ситуації; проблемах психологічного відбору, психологічного супроводу службової діяльності, психологічного аспекту атестації персоналу; адаптації та її значенні в системі соціально-психологічного забезпечення. У процесі вивчення предмета здійснюється також загальна професійно-екстремальна підготовка майбутніх психологів, метою якої є ознайомлення майбутніх психологів із: завданнями, принципами та методами психологічного відбору персоналу; шляхами та засобами збереження працездатності та безпечної діяльності спеціалістів; закономірностями та факторами професійної адаптації; роботою психолога із атестування кандидатів з метою оцінки ступеня професійної придатності; особливостями проведення занять із психологічної підготовки персоналу для підвищення надійності та працездатності підрозділів ДСНС.

Особливо цінним для майбутніх практичних психологів є вивчення на семінарських заняттях таких основних нормативних документів психологічної служби ДСНС України: «Етичний кодекс роботи психолога», Наказ МНС України від 14.01.2004 №14 «Про удосконалення порядку вивчення та відбору кандидатів на службу на посади рядового і начальницького складу МНС України», Наказ МНС України від 14.01.2004 №104 «Про затвердження Інструкції про професійно-психологічний відбір кандидатів на навчання до пожежно-технічних навчальних закладів МНС України», Наказ МНС України від 23.02.2004 №89 «Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб», Наказ МНС України від 10.04.2003 №103

«Про затвердження Положення про кабінет психологічного розвантаження особового складу державної пожежної охорони», Наказ МНС України від 10.04.2003 №106 «Про психологічне супроводження навчально-виховного процесу у пожежно-технічних навчальних закладах МНС України».

На практичних заняттях студенти та курсанти набувають навичок і вмінь діагностувати за допомогою засвоєних методик: психологічну готовність особистості до ризиконебезпечної діяльності, рівень розумового розвитку; акцентуації характеру; мотивацію працівника ДСНС при вступі на роботу. Крім того, вони ознайомлюються з методиками психофізіологічного відбору: «Теппінг-тестом», «Реакцією та рухомий об'єкт», «Простою зорово-моторною реакцією», які використовуються під час професійного добору.

Предмет *«Юридична психологія»* дає курсантам необхідні знання про теоретичні основи правоохоронної, слідчої та судової діяльності. Основними завданнями розробленого нами курсу є формування у курсантів та студентів вміння використовувати психологічні знання із системи правовідносин при вирішенні професійних завдань.

Слухачі набувають знань з історії становлення юридичної психології, структури її як науки, її місця в системі психологічних дисциплін, її пізнавально-аналітичних аспектів. Аналізуються також структура особистості працівників правоохоронних органів, їх емоційно-вольова сфера, система мотивації, специфіка спілкування. Значна увага приділяється психологічним аспектам громадського судочинства, окремим слідчим діям, судово-психологічній експертизі.

Предмет дає також необхідну інформацію про психологічну характеристику дій працівників правоохоронних органів в екстремальних ситуаціях і цій проблемі відводиться значне місце в структурі викладу матеріалу. Зокрема, аналізується характер і види екстремальних ситуацій, їх вплив на особистість працівників правоохоронних органів. Вивчаються етапи їх психологічної підготовки, формується вміння надавати психологічну допомогу населенню. Розглядаються масові форми поведінки людей, що

перебувають в зоні соціальних катастроф, таких як революція, масові заворушення, терористичні акти, тощо.

Окремо у цьому курсі розглядаємо питання кримінальної психології в системі правознавства - вивчаємо злочинність як соціально-психологічне явище, аналізуємо психологічні особливості окремих видів злочинців, психологічні механізми злочину. Одна з тем присвячена вивченню психології особи злочинця. Аналізується структура особистості, як суб'єкта злочину, досліджується його кримінально-психологічний портрет за соціально-демографічними, кримінально-правовими, статусно-рольовими, морально-психологічними ознаками. Курсанти та студенти отримують знання з проблем психічних процесів, станів, соціальної спрямованості, здібностей, характеру та темпераменту правопорушника. Розглядається процес формування особистості злочинця та його типологія, вивчаються соціально-психологічні портрети серійних вбивць, маніяків, аферистів, шулерів та професійних гравців, крадіїв, кілерів та інших. Окрема увага приділяється послідовно-криміногенному, ситуативно-криміногенному, ситуативному типам та видам злочину, мотивації та меті злочину, способу його вчинення та підготовки.

Аналізуються соціально-психологічні чинники виникнення і організації злочинної групи, її кримінально-психологічні характеристики. Глибоко розглядають види злочинних груп, такі як: група осіб без попередньої змови, організована група, злочинна організація, банда, терористична група, воєнізоване та збройне формування, професійна злочинна група неповнолітніх, сімейно-побутові групи, групи осіб без певного місця проживання та роду занять. Групи непостійні за складом і часом. Розглядаються особливості групових злочинів таких як: злочини «білих комерційців», урядові злочини (вчинені державою), організована економічна злочинність (мафіозні угруповання). Аналізуються ролі та участь у злочині членів групи, такі як: організатор, рятівник, підбурювач, посібник, виконавець, співвиконавець та інші. Вивчається в психологічному аспекті

рольовий розподіл та структура примітивної групи, де визначаються ролі: «авторитет», «голова», «підлабузник», «маріонетка», «блазень», «шістка», «забиті» Значну увагу приділяємо злочинним діям групи – груповому нападу, порушенню громадянського порядку, розвідувально-підривної та терористичній діяльності.

Предмет «Юридична психологія» дає курсантам та студентам необхідну інформацію про психологічні проблеми організованої злочинності, її ознаки як кримінально-психологічного явища. Розглядаються також основні тенденції організованої злочинності, такі як: постійне збільшення організованих злочинних груп, їх трирівнева структура, контроль тіньової економіки, легалізація і прикриття, відмивання злочинних коштів, застосування вогнепальної зброї, убивства на замовлення, національно-етнічні ознаки, наявність міжнародних зв'язків.

Вивчаються також інформативні психологічні характеристики кримінальної організованості, такі як: згуртованість на емоційно-почуттєвому та змістовно-раціональному рівнях; функціонально-рольова структура: ініціативно-планувальна, інформаційно-аналітична, розпорядно-управлінська, виконавча, матеріально-фінансова, охоронно-захисна, підготовчо-виховна,

Як окремий аспект розглянуто також тему психології злочинності неповнолітніх, представлено основні психологічні новоутворення особистості неповнолітнього злочинця, зокрема його спрямованість, механізми регуляції поведінки, соціальні девіації, вікові кризи та їх вплив на делінквенту та девіантну поведінку, субкультура неповнолітніх та її вплив на здійснення злочину.

В практичному плані студенти та курсанти оволодівають методами експериментального дослідження явищ, пов'язаних з юридичною психологією, та технікам їх використання. Особливу увагу приділяємо вивченню методу психологічної експертизи, її предмету і компетенції, структурі та методам проведення, підставам для призначення. Вивчаються

види психологічної експертизи, такі як: експертиза неповнолітніх; експертиза особистих властивостей; експертиза основних мотивів поведінки, експертиза особливих емоційних станів – афекту, тощо; комплексна судово-психологічна експертиза, психолого-психіатрична експертиза, психолого-технічна експертиза, психолого-лінгвістична експертиза, психолого-педагогічна експертиза.

Цей курс спрямований також на оволодіння знаннями щодо психологічної структури жертви злочину, її характеру та поведінки; розмірам, особливостям та наслідкам заподіяної шкоди; індивідуально-психологічним характеристикам, які підвищують ймовірність вчинення злочину. Проаналізовано види жертв, такі як: індивідуальні, групові, разові, епізодичні, стійкі, правомірні, неправомірні, офіційно-визнані, латентні, уявні, випадкові. Розглядаються віктимні характеристики жертви злочину: вік, стать, освіта, фізичний та розумовий розвиток, фізіологічний стан, дефекти пізнавальних психічних процесів, емоційна неврівноваженість, наркотична та алкогольна залежність, аморальна спрямованість, акцентуації характеру за істероїдним та збудливим типом.

Значна увага приділяється такому розділу як пенітенціарна психологія, яка вивчає соціально-психологічні особливості засуджених як об'єкта кримінально-виконавчого впливу. Розглядається класифікація психічних станів, які виникають у осіб позбавлених волі, стадії їх адаптації до умов ув'язнення, так звана «тюремна криза» та її вплив на психіку, кримінальна субкультура. Детально вивчається соціально-психологічна характеристика рецидивістів; аналізуються основні риси їх характеру, такі як: соціальний паразитизм, вимагаюча поведінка, особливості та прогноз їх виправлення.

Розроблений і впроваджений нами спецкурс **«Психологія посттравматичної реабілітації»**, спрямований на засвоєння теоретичних і практичних знань з проблем психокорекції стресових станів, які формуються в умовах надзвичайних ситуацій. Завданням даної дисципліни є формування у майбутніх психологів уявлень про основи стресу, як основного негативного

стану, що виникає в екстремальних ситуаціях; про основні напрями його психокорекції та методи адаптивних антистресових технологій.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни включає два модулі: «Біоенергетичний та психофізіологічний рівень адаптивної саморегуляції стресу», «Когнітивний та особистісний рівень адаптивної саморегуляції стресу».

Студенти та курсанти отримують інформацію про поняття стресу, його види, причини виникнення, зв'язок з професійною діяльністю. Значна увага приділяється наслідкам стресових станів, таким як: емоційно-негативний, емоційно-позитивний, короткочасний, довгостроковий, фізіологічний та інші. В курсі розкривається сутність і зміст професійного стресу в різних професійних групах, механізми його виникнення.

У курсі «Психологія посттравматичної реабілітації» значна увага приділяється ознакам і наслідкам стресових станів, зокрема особистісним, в тому числі розглядається стресова напруга та її показники, соматична та особистісна тривожність. Аналізуються особистісні зміни, такі як соціальна непристосованість, психастенічні, шизоїдні, афективні реакції, невротична декомпенсація, зміни в мотиваційній структурі, так зване «стресове інвертування мотивів», блокування зовнішніх мотивів в результаті «стресової інтерналізації особистості». Вивчаються проблеми реакції на важкий стрес, що призводить до порушень процесу адаптації, види цих реакцій, такі як: гострий посттравматичний стресовий розлад, психогенна амнезія. Аналізуються розлади адаптації, пов'язані з тривожністю, депресією, порушенням поведінки, емоціями, соматичними скаргами, аутизмом, професійною або навчальною діяльністю.

В ряді тем цього курсу студенти та курсанти знайомляться з основними концептуальними напрями антистресових технологій, які представлені у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі, що формує у них певні теоретичні знання про адаптивну саморегуляцію до діяльності в надзвичайних умовах. Вивчається гомеостатична модель адаптації, як процес

підтримки сталості і врівноваженості організму і зовнішнього середовища; психосоматичний напрям як взаємозв'язок психічного і соматичного, що входить у проблему адаптивної саморегуляції; психоаналітичний напрям, при якому адаптивність людини розглядається як психічна урівноваженість та механізм психологічного захисту; біхевіористичний напрям, спрямований на формування нової поведінки людини за допомогою спеціальних технологій, таких як метод біологічного зворотного зв'язку, тренінгової релаксації, метод систематичної десенсибілізації; структурована терапія і тілесно-орієнтована знайомить слухачів з біоенергетичними порушеннями і невротичними розладами, які при цьому виникають, такими як: м'язовий тонус, тканевий, вісцеральний та церебральний панцир та методами їх усунення; аналізуються аспекти здоров'я та їх порушення на всіх рівнях: соматичному, психічному, духовному.

Гештальт-психологічний напрям дає змогу курсантам та студентам ознайомитися з принципами організмичної саморегуляції, що призводить до усвідомлення потреб і формування гештальту, оскільки незадоволена потреба або незакінчений гештальт призводить до стресу.

Гуманістичний та екзистенційний напрям розглядає основні критерії здоров'я, зокрема процеси особистісного зросту як основну умову адаптації і вирішення психологічних проблем індивіда; аналізує структуру психічного здоров'я, його патологічні порушення, дезадаптивні прояви як наслідок неправильного розвитку особистості; вивчає поняття самоактуалізації особистості як критерію її зрілості. Завдяки цьому методу розробляється концепція «позитивного психічного здоров'я» як повноцінного функціонування та прагнення до особистісного зросту, самопізнання та осмисленого життя і власної професійної діяльності, що знижує рівень професійного стресу та симптоми депресії.

Онтопсихологічний напрям знайомить майбутніх психологів з неповторною внутрішньою сутністю людини, її самістю, яка в стресовій ситуації подає інформацію про небезпеку та її стресогенність, в результаті ці

імпульси або ж блокують, і таким чином завдають шкоди людині, або ж задіюють механізм, який формує необхідні для людини дії і сприяє її адаптації.

Трансперсональна модель і її «картографія психіки», яка включає в себе три рівні (біографічне несвідоме, перинатальне несвідоме, трансперсональне несвідоме) пов'язує виникнення дезадаптивних симптомів з наявністю емоційних, психосоматичних або ж міжособистісних проблем з вищевказаних рівнів. Дезадаптивний конфлікт розглядається як конфлікт між хілотропічною і холотропічною свідомістю.

Женевська генетична психологія розглядає адаптацію як одну з основних функцій організму, що разом з організаційною функцією та активністю пристосовує індивіда до різноманітних вимог навколишнього середовища. Підкреслюється також зв'язок адаптації зі стадіями онтогенезу.

Проблеми адаптивності, які розглядаються в когнітивному напрямі психології, висвітлюють зв'язок адаптивних процесів з когнітивною неадекватною сферою особистості, яка порушує гармонійність, продукує дискомфорт і дезадаптивні реакції, так звані «когнітивним дисонансом» як невідповідність між когнітивними елементами. Нейролінгвістичне програмування, як одна з моделей когнітивного напрямку, пов'язує стрес з реакцією на нього і ставленням до стресогенних подій. Введені представниками цього напрямку репрезентативні системи (візуальна, аудіальна, кінестетична), їх розвиток та тренування забезпечують процес адаптації та відповідний рівень психосоматичного здоров'я.

Вивчаючи функціонально-системну модель адаптації студенти та курсанти усвідомлюють категорії «саморегуляції», «функціональної системи», «самокерованої системи» та їх підсистем, таких як: соціально-психологічний контакт; пошук, сприймання і переробка інформації; регуляція сну; емоційне реагування; ендокринно-гуморальна регуляція, які знаходяться у відношенні взаємної компенсації і утворюють адаптаційні бар'єри.

Розглядаючи біоенергетичний рівень адаптивної саморегуляції стресу курсанти та студенти знайомляться з особливостями антистресового харчування; механізмами енергетичного балансу; типовими помилками харчування в умовах стресу; розвантажувальними дієтами; речовинами, які сприяють полегшенню стресового стану; принципами антистресового харчування; антистресовою аутофіторегуляцією та адаптогенами, зокрема, лікарськими травами заспокійливої дії. Вивчається також фізична активність, як засіб боротьби зі стресом, зокрема, циклічні вправи.

При вивченні проблеми психофізіологічного рівня адаптивної саморегуляції стресу увагу майбутніх психологів привертають, по-перше, до біологічно зворотнього зв'язку як процедури, що інформує особистість про стан її фізіологічних функцій, їх свідому регуляцію та аналіз тренінгових методик, що використовується як при соматичних, так і нервово-психічних захворюваннях; по-друге, до прогресивно-м'язевої релаксації, її видів (довільного і мимовільного); методів; механізмів впливу на організм; мети, як досягнення довільного розслаблення попереочно-смугастих м'язів; етапів засвоєння техніки прогресивної м'язової релаксації; відповідних вправ та текстів аутогенного тренування, які потрібно засвоїти при подоланні стресу.

Аналізуючи метод аутогенного тренування, як метод глибокої релаксації, акцент робиться на можливостях людини управляти своїми органами і системами, що не піддаються корекції у звичайному стані, зокрема, дихальною та серцево-судинною системою, що дасть змогу нормалізувати стан основних фізіологічних функцій, підвищувати працездатність.

Метод систематичної сенсibiliзації дає слухачам знання про можливості регулювання стресу за допомогою зниження чутливості. Аналізуються: етапи розслаблення; техніки дихання; його види, такі як: холотропне дихання, ребефінг, методики концентрації уваги та інші.

При вивченні тілесно-орієнтованих технік регуляції стресу робиться наголос на: загальних передумовах їх використання; тілесних реакціях особистості; м'язовій броні; класичних тілесно-орієнтованих техніках.

При аналізі медитації, як прийому саморегуляції, глибоко вивчається: медитативні практики в індуїзмі, йозі, буддизмі, тантризмі, даосизмі, християнстві, суфізмі; види медитативних технік, такі як: аудіальне медитація, візуальна, кінестетична, абстрактна; прийоми медитативного тренінгу, умови його ефективності та тексти.

Розглядаються також питання когнітивного та особистісного рівня адаптивної саморегуляції стресу. При вивченні когнітивного рівня саморегуляції та поведінки в стресових ситуаціях студенти та курсанти отримують знання з проблеми нейролінгвістичного програмування, як одного з видів тренінгової роботи, його етапів, технік, вправ, які вони включають, та дають організму змогу справитися зі стресом. До таких технік належать: психотехнологія саногенного і позитивного мислення, когнітивні і раціонально-емотивні техніки, парадоксальна інтенція та інші. Засвоюючи матеріал особистісного рівня саморегуляції стресу слухачі отримують знання з теорії психосинтезу, згідно з якою стресові стани з'являються в результаті роз'єднаності внутрішніх структур, так званих субособистостей, які можуть бути розблоковані і узгоджені за допомогою методу психосинтезу та його вправ. Розглядаючи стрес як сукупність незавершених гештальтів, у цьому курсі вивчаються також гештальт-техніки усвідомлення потреби та їх прийоми, такі як: фантазії, перебування в сучасному моменті; адаптивна інтеграція протилежностей; прийняття відповідальності за власну поведінку; усвідомлення своїх тілесних відчуттів, що завершать гештальт і, таким чином, усунуть наслідки стресу. При вивченні асертивних психотехнологій увага студентів та курсантів акцентується на поведінці особистості, її комунікативних уміннях і сприйнятті критики; на умовах використання асертивних методик з метою поліпшення стосунків і спілкування.

Вивчаються також практичні техніки, пов'язані з особистісною саморегуляцією часу, що є одним з ефективних способів саморегуляції стресу. В темі, присвяченій антистресовій роботі зі сном і сновидіннями, майбутні психологи знайомляться з питаннями нормалізації сну та його правилами, техніками роботи зі сновидіннями, такими як: гештальт-техніки, онтопсихологічні техніки, психоаналітичні техніки усвідомлення сновидінь.

Курс *«Психологія безпеки»* складається з двох модулів: «Психологічна безпека середовища» та «Психологічна безпека особистості». У цьому курсі екстремальна ситуація трактується як результат активної взаємодії особистості і середовища, а безпека – це стан захищеності людини та середовища. В такому контексті екстремальна ситуація розглядається як ситуація, котра викликає актуалізацію потреби в безпеці, і одночасно блокує її задоволення, отже, психологія безпеки вивчає соціопсихологічні явища і процеси, які виникають в ситуації загрози.

Вивчаючи цей предмет майбутні практичні психологи отримують знання про сутність і зміст безпеки як наукової категорії, компоненти системи «людина-середовище», поняття працездатності та суб'єкт-об'єктні фактори, що його детермінують. Значна увага приділяється середовищу життєдіяльності індивіда та його основним видам – природному, виробничому, побутовому, соціальному, в тому числі, політичному та соціально-психологічному. У слухачів формується уявлення про екстремальні ситуації природного, техногенного та соціально-політичного плану; характер прояву шкідливих факторів; небезпеку, що при цьому виникає, та її вплив на життєдіяльність особистості та емоційні стани.

Великого значення набуває вивчення психологічних особливостей людини, які впливають на її безпеку: віктимності, тривожності, агресивності, схильності до девіантної, делінквентної, адиктивної, суїцидальної поведінки. Розглядаються також проблеми та наслідки внутрішньо особистісних конфліктів, які нівелюють відчуття безпеки.

На практичних заняттях відпрацьовуються правила поведінки людей під час надзвичайних ситуацій природного характеру: землетрусу, повені, бурі, урагану, смерчу, грози; під час надзвичайних ситуацій техногенного характеру: пожежі, виявленні вибухонебезпечних предметів, радіаційної небезпеки; під час надзвичайних ситуацій соціально-політичного характеру: масових заворушеннях, у натовпі, терористичних діях та артобстрілах. Крім того студенти та курсанти формують навички і вміння організації своєї діяльності та поведінки, власної і підлеглих, та населення у надзвичайних ситуаціях; уміння оцінити ризик та розробити адекватні до ситуації дії; передбачити наслідки екстремальних впливів.

Важливим прикладним аспектом під час вивчення цього курсу є організація та специфіка роботи на кризових лініях («Телефон довіри», «Служба 112»), які функціонують з метою корекції негативних емоційних реакцій особистості у випадках гострої особистісної кризи чи небезпеки середовища. Студенти та курсанти вчать надавати допомогу при телефонному консультуванні, без візуального контакту зі співрозмовником, вивчають основні етичні основи психологічного консультування по «телефону довіри», загальну характеристику їх моделей, етику організації, етику консультанта та етику клієнта. Студенти вчать визначати специфіку локусу скарги, аналізувати запити клієнтів на психологічну допомогу, спілкуватися з абонентами істероїдного, тривожного, агресивного, асоціального, сексуально-проблемного типів особистості.

Курс *«Медицина надзвичайних ситуацій»* дає студентам та курсантам найбільш загальні медичні положення, які необхідні в майбутній діяльності практичного психолога, зокрема, знання щодо медичних способів захисту населення в надзвичайних ситуаціях. Вивчаються ознаки кровотеч, поранення, забої органів, больовий шок та його показники, неадекватність психічних актів та методи виходу зі стану стресу, шоку, депресії, травми різних частин тіла. На практичних заняттях курсанти та студенти засвоюють способи зупинки артеріальної, венозної і капілярної кровотечі; накладання

джгута, фіксації пораненого органу, затискання кровеносних судин. Вчаться накладати різні види пов'язок за допомогою підручних засобів, виводити зі стану шоку та несвідомості.

У ході вивчення предмета «*Психологія спорту*» курсанти та студенти засвоюють основні закономірності психологічних феноменів, що виникають у спорті як одному з видів екстремальної діяльності, ознайомлюються із завданнями дисципліни, основними категоріями та методами, формують практичні уміння і навички з управління і корекції цих явищ. У цьому курсі аналізується спортивна діяльність як одна з форм рухової активності. Вивчаються модальні психологічні характеристики особистості спортсмена та засоби впливу на них.

Розглядається структура особистості тренера. Під час аналізу спортивної діяльності та особистості тренера значна увага приділяється його психологічним характеристикам, таким як: форми рухової активності; стрес-фактори змагального та тренувального процесу, функції тренера, мотиви його діяльності та труднощі, що виникають при цьому; педагогічні здібності та індивідуально-психологічні якості, що забезпечують ефективність діяльності. Розглядаються стилі керування спортивною командою, значна увага приділяється типам тренерів та критеріям їх виділення, професійним деформаціям та її детермінантам.

Щодо модальних психологічних характеристик спортсмена, то увага приділяється індивідуально-психологічним особливостям темпераменту, характеру як системі ставлень особистості до спортивного життя та суперників, здібностям до обраного виду спорту та мотивам заняття спортивною діяльністю. При вивченні дисципліни студенти та курсанти вивчають вплив змагально-тренувального процесу на психіку спортсмена; формування стану психічної готовності та методи його корекції; методи активізації резервних можливостей організму; форми психологічного відбору для індивідуальних та командних видів спорту.

Значна увага приділяється психології спортивного колективу та методам формування його підструктур. Розглядаються специфічні ознаки спортивної команди, такі як: настанова на досягнення високих результатів, специфічні рольові дії, гендерна та вікова ідентичність, професійний рівень, домінуюча мотивація. Аналізується проблема спілкування в спортивній команді, його види та засоби; рівень розвитку спортивної команди; підструктура лідерства та її вплив на досягнення результатів.

Вивчення курсу дає змогу розкрити сутність і зміст психологічного забезпечення спортивної діяльності, його основних завдань та форм, таких як: психологічна консультація, психологічне навчання, психологічна діагностика, психологічна регуляція, психогігієна, психотерапія. На практичних заняттях проходить ознайомлення курсантів та студентів з: методиками проведення психолого-педагогічного спостереження в процесі тренувань і змагань; діагностикою індивідуально-психологічних особливостей індивіда під час тренувальної і змагальної діяльності; діагностикою соціально-психологічних явищ спортивної команди; психокорегуючими і психорегулюючими засобами комунікативних процесів в спортивній команді та негативними емоційними станами особистості; методами проведення психологічної підготовки.

При викладанні курсу розглядається проблема психологічної підготовки в спорті, її мета, завдання, види, рівні та основні ланки. Окремі питання курсу присвячені проблемі психічного напруження та передстартовим психічним станам, його ознакам, рівням, методам психорегуляції.

5.3. Впровадження психотренінгових технологій як складової професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби

Одним з важливих факторів, який впливає на становлення професійно-важливих якостей майбутнього психолога, є психокорекція особистісних

структур і деструктивних установок. Розроблений технологічний алгоритм підготовки психологів до професійної діяльності покладений в основу розроблених нами психологічних тренінгів «Профілактика адиктивної поведінки», «Тренінг саморегуляції», «Тренінг професійно-екстремальної готовності», які формують уміння вирішувати внутрішньо особистісні проблеми психолога.

Психологічні тренінги дають можливість не тільки опанувати теоретичні знання, а й сформувати практичні вміння впливу на особистість та корекцію її поведінки. Впровадження в практику підготовки психолога сучасних тренінгових технологій сприятиме їх компетенції та поліпшенню діяльності.

Тренінгові технології трансформують особистість, розширюють її самосвідомість та формують нові психофізіологічні стереотипи і розкривають ресурсні потенціали свідомості. Інтерактивні тренінгові методи навчання дають змогу не тільки отримати психологічні знання, а й закріпити уміння на практиці, що сформує не тільки професійні якості майбутніх фахівців, але й емоційно-вольову стійкість, необхідну працівнику ризиконебезпечних професій. В тренінгу проходить стабілізація психофізіологічних функцій, витісняються негативні переживання, накопичується досвід подолання екстремальних ситуацій, запобігання, профілактики та позбавлення від гострих хронічних захворювань і розладів нервової системи, які є результатом постійних емоційних стресів.

На основі розглянутих особливостей діяльності психолога в надзвичайних ситуаціях та закономірностей розвитку його особистості ми визначили базові сфери психіки майбутнього фахівця, які потребують корекції впродовж навчання. Такими сферами, на нашу думку, є: характерологічна, яка передбачає розвиток вольових, емоційних, комунікативних якостей, та відповідає за регулятивність поведінки в екстремальних ситуаціях, відсутність адитивної поведінки в процесі професійної взаємодії; когнітивна, до якої відносяться властивості психічних

процесів (увага, пам'ять, мислення), які дають можливість адекватно реагувати в екстремальних ситуаціях та знаходити шляхи їх вирішення.

З урахуванням визначених базових сфер особистісно-професійного розвитку ми розробили, апробували та впровадили такі тренінгові програми для психологів спеціалізованих навчальних закладів ДСНС України. З метою розвитку характерологічних професійно-важливих якостей були проведені тренінги: «Профілактика адиктивної поведінки» (додаток А), який спрямований на ознайомлення з особливостями uzалежненої поведінки та на вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів як значними факторами її формування; «Тренінг саморегуляції» (додаток Б), який дає можливість сформувати у майбутніх психологів навички володіння власними емоційними станами та підвищує рівень стресостійкості особистості у надзвичайних ситуаціях. Для дослідження когнітивних професійно-важливих якостей, сили та лабільності нервової системи був розроблений та впроваджений «Тренінг професійно-екстремальної готовності», який спрямований на відпрацювання навичок поведінки у змодульованих екстремальних ситуаціях на базі психолого-тренувального центру Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Експериментальні дослідження проводились на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності серед студентів та курсантів спеціальності «Психологія». Експериментальна група складалася з 35 студентів третього та 33 студентів четвертого років навчання (загалом 68 осіб), для яких впродовж 2015-2016 років проводились навчальні курси «Тренінг профілактики адиктивної поведінки» та «Тренінг саморегуляції». Вибір даних груп обумовлений специфікою навчального процесу та ставить за мету виявити найбільш оптимальний вік для проведення психокорекційної та психопрофілактичної роботи. Так, респонденти третього курсу, вік яких становить в середньому 19 років, по-перше, вже пройшли адаптацію до умов спеціалізованого навчального закладу, що суттєво знижує негативні емоційні стани; по-друге, почали вивчати професійно-екстремальні дисципліни та

ознайомилися зі специфікою діяльності практичного психолога в особливих умовах під час ознайомчої практики у навчальній пожежній частині, що дає можливість опитуваним оцінити свої емоційні реакції на надзвичайні ситуації. Респонденти четвертого, випускного курсу навчання, по-перше, вже мають ґрунтовні знання, певні вміння та навички професійно-екстремальної діяльності, які впливають на бажання працювати за вибраною професією; по-друге, перебувають у сильному емоційному напруженні через невизначеність подальшого працевлаштування. Окрім того, вік випускників знаходиться в межах 21-22 років, коли людина приймає важливі життєві рішення, такі як одруження, пошук роботи та зміна професії, що, в свою чергу, підвищує невротизацію.

З результатами проведеного дослідження був ознайомлений персонал навчального закладу, де був організований одноденний семінар присвячений проблемі підвищення рівня стресостійкості та компетентності фахівців.

Під час дослідження впливу психологічних тренінгових технологій на особистісну та професійну динаміку фахівців психологів, використовувалися такі методи: теоретичний аналіз літератури, котрий дав змогу визначити актуальність застосування психотренінгових технологій; спостереження, яке використовувалось для первинного збору психологічної інформації про особистість досліджуваних; бесіда, за допомогою якої встановлювали контакт з досліджуваними та отримували зворотній зв'язок; експеримент, який дав можливість змоделювати поведінку особистості під час екстремальних умов діяльності; психодіагностичні тести, за допомогою яких отримували кількісно-якісні показники досліджуваного явища; експертна оцінка, яка дала можливість отримати додаткову незаангажовану інформацію про об'єкт оцінки.

В якості основних психокорекційних засобів використовувались: свідоме переконання, спрямоване на формування позитивної установки для засвоєння знань; саморегуляція, яка полягала у навчанні навичкам аутогенного тренування та керування своїми емоційними станами;

психофізичні навантаження, які дають змогу перевірити та змоделювати алгоритм поведінки в екстремальних умовах.

Під час організації психокорекційної роботи ми дотримувались таких принципів: навчання в малих групах; розподіл індивідів на групи за критеріями успішності, інтересів, віку, психологічної сумісності; створення умов для засвоєння правил роботи в групі; використання індивідуального підходу; колективне моделювання поведінки; групова рефлексія. При цьому в соціально-психологічному плані: коригуються позиції членів групи; пом'якшуються конфлікти; вирішується статус групової норми; актуалізуються механізми колективної та індивідуальної відповідальності; підвищується згуртованість групи; задовольняється потреба у соціальному визнанні. Психологічні умови навчання в малих групах створюють засади для ефективного формування у курсантів та студентів навичок психокорекції. В корекційних групах їх члени продукують норми, ціннісні установки, шаблони поведінки та засвоюють їх. Такі групи у особистості формують співпереживання при невдачах, при вирішенні проблем, розвивають сенситивність, здатність до емпатії, атмосферу взаємної довіри, працездатність, ефективно-взаємне зараження, фасилітацію, при яких підвищується активність особистості порівняно з її активністю під час індивідуальних занять, уміння адекватно оцінити себе і інших людей, уміння налагоджувати контакти, уміння приймати відповідальність..

Для обробки експериментальних даних використовувались статистичні методи, такі як: Z-критерій Вілкоксона, оскільки кількість вибірки зменшена і вона перейшла в категорію залежних. Експериментальні матеріали піддавались статистичній обробці за допомогою спеціалізованого пакета прикладних програм для психологічних досліджень SPSS.

Нижче подається загальна характеристика тренінгів та деякі рекомендації до їх проведення.

«Тренінг профілактики адиктивної поведінки». У навчальних закладах необхідно запровадити програму з профілактики наркотичної та

алкогольної залежності, яка включає в себе пропаганду здорового способу життя, зайняття спортом, санітарну просвіту, контрольні та заборонні заходи. Для реалізації поставлених завдань необхідно застосовувати різноманітні форми та методи соціального навчання: лекційно-просвітницьку та індивідуально-консультативну роботу; моделювання та аналіз ситуацій спілкування; дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій та установок курсантів та студентів; читання і обговорення науково-популярної літератури з цього питання; тренінгова практика у групі. Дані форми роботи спрямовані на створення оптимальних умов для усвідомлення причин виникнення адиктивної поведінки, позитивних сторін здорового способу життя, наслідків, які виникають при вживанні алкогольних та наркотичних засобів. Методика психопрофілактики наркотичної залежності серед студентів-психологів вищих спеціалізованих навчальних закладів ДСНС України, що розроблена та апробована автором, використовувалася в рамках навчального спецкурсу «Профілактика адиктивної поведінки», який спрямований на ознайомлення з теоретичними основами узалежненої поведінки, та дає змогу майбутнім фахівцям на практиці пропрацювати власні психологічні проблеми. Мета цього спецкурсу полягає у засвоєнні необхідних знань про основні форми адиктивної поведінки, профілактику та лікування наркотичної та алкогольної залежності. Виділяються наступні завдання спецкурсу: засвоєння студентами понять про основні форми адиктивної поведінки; формування у студентів навичок розпізнавання основних ознак наркотичної залежності та співзалежності; ознайомлення студентів з наслідками вживання психоактивних речовин.

Програма складається з п'яти тематичних розділів, на вивчення яких відводиться по дві академічні години. Впродовж проведення занять рекомендується використовувати перегляд відеоматеріалів та їх обговорення (документальні фільми), впроваджувати активні методи навчання (рольові ігри “Перша спроба”, тощо), проводити дискусії (“міфи про наркотики”) та

роботу над створенням групового колажу «Що призводить до вживання наркотичних речовин?», а також провести конкурс плакатів антинаркотичної пропаганди. Для самосійної роботи рекомендується написання твору на тему «Вживання алкоголю: за і проти».

У програму пропонується включити такі теми.

Тема 1. Основні форми адиктивної поведінки. Гемблінг (ігрова залежність), його особливості. Інтернет-залежність, етапи її формування та основні прояви. Наркоманія та алкоголізм як форми адиктивної поведінки. Історія розповсюдження наркотиків та алкоголю.

Тема 2. Фактори ризику адитивної поведінки. Зовнішні фактори ризику виникнення адиктивної поведінки: суспільно-економічна ситуація, особливості сімейного виховання. Внутрішні фактори розвитку адиктивної поведінки: особливості характеру та нервової системи.

Тема 3. Етапи формування наркотичної та алкогольної залежності. Шляхи розвитку адиктивної поведінки: полісубстантний та моносубстантний. Етапи формування наркотичної хвороби. Особливості групової та індивідуальної психічної залежності. Фізична залежність організму від наркотиків. Поняття толерантності. Абстинентний синдром.

Тема 4. Класифікація адиктивних речовин. Класифікація адиктивних речовин. Види і ступінь медикаментозної залежності. Особливості та наслідки залежності від седативних препаратів. Особливості та наслідки залежності від стимулюючих препаратів. Особливості та наслідки залежності від психоделічних препаратів.

Тема 5. Вплив наркозалежних на оточення. Особливості функціонування сімей з хворими на алкоголізм та наркоманію. Поняття співзалежності. Копіювання поведінки та реакція від'ємних імітацій.

Тема 6. Шляхи профілактики та лікування наркотичної залежності. Первинна та вторинна профілактика наркотичної залежності. Шляхи лікування: медикаментозне, психотерапевтичне. Спілки «Анонімних алкоголіків» та «Анонімних наркоманів».

Окрім того, проводяться практичні заняття, метою яких є розвинути навички відмови від вживання наркотичних речовин, формувати у слухачів уявлення про власні індивідуально-психологічні особливості та їх зв'язок з адиктивною поведінкою, виробити навички більш ефективного спілкування у групі. В груповому соціально-психологічному тренінгу основним є зв'язок між членами групи, який відображає позицію особистості у соціумі та його домінуючі реакції на проблеми реального життя. Основним завданням тренінгової групи цього напрямку є обговорення актуальних психологічних проблем та психологічних рис, які викликають внутрішню напругу і можуть призвести до вживання наркотичних речовин. Крім цього велике значення мають рольові ігри, де через ігрову атмосферу проробляються травмуючі ситуації, такі як відмова значимій людині, страх перед неприйняттям групою, тощо.

При проведенні тренінгових груп з успіхом можуть використовуватися також різноманітні дискусійні методи. Дискусії застосовують головним чином з метою забезпечити усвідомлення, формування і корекції у курсантів установок на здоровий спосіб життя та недопущення вживання наркотичних речовин. Сутність групової дискусії полягає у спонтанній, нерегламентованій вербальній взаємодії між учасниками процесу, коли обговорюються загально значимі проблеми та шукаються шляхи до їх вирішення. Слабка сторона дискусійних методів, полягає в їх зверненні передусім до інтелектуальної сторони особистості при явно недостатній активації емоційно-мотиваційної сфери. Ця проблема знімається при використанні ігрових методів.

Характерна особливість ігрових методів полягає у імпровізаційному розігруванні учасниками процесу заданої проблемної ситуації, в ході якої вони використовують ролі різних персонажів ситуації. Матеріал про поведінку суб'єкта в рольовій ситуації є надійною основою перевірки гіпотез стосовно особистісних факторів неефективної соціальної поведінки. Поведінка в рольовій грі дає можливість уточнити психодіагностичні передбачення й з'ясувати, як особистісна проблема впливає на вибір саме

такого вирішення рольової ситуації. Крім поведінкової об'єктивізації особистих проблем цей метод дає змогу учасникам групи практично випробувати, відпрацювати і закріпити нові, більш ефективні способи поведінки. З цією метою рекомендується проведення психологічної гри А.Б.Домбровича “Несприятлива компанія”, яка спрямована на вивчення взаємодії делінквентних груп та методів впливу на осіб у цих групах. Завдання психолога - проаналізувати хто і в який ролі себе відчуває впевнено, а хто – ні, встановити хто, на кого і яким чином розряджає свою агресивність, скерувати аутсайдерів на вираження своєї агресії відносно лідерів хоча б в ігровій формі. Будь-які форми використання в активному соціально-психологічному навчанні ігрових методів повинні закінчуватися “аналізом” напрацьованого матеріалу. Аналіз слід робити цілісно, з урахуванням іншого поведінкового матеріалу в групі про учасників рольової гри.

На наступних етапах необхідно забезпечити можливість випробування різноманітних способів, стратегій та моделей поведінки у ситуаціях, де існує ризик вживання наркотичних речовин, спробувати себе в різних ролях та ситуаціях. Мета цієї стадії полягає у розширенні умінь та навичок курсантів та студентів, формуванні у них нових способів та прийомів взаємодії та вміння сказати “ні”, коли це є необхідним. Для цього можуть використовуватися ситуаційні задачі, розроблені нами.

З метою вивчення основних очікувань особистості від тренінгу «Профілактика адиктивної поведінки» та оцінки результатів його проведення, ми розробили анкету, яка проводилась відразу ж після тренінгу серед безпосередніх учасників. Узагальнені результати оцінки проведеного нами тренінгу за анкетною наводяться у таблиці 5.2.

Оцінка ефективності тренінгу «Профілактика адитивної поведінки»

| Критерії оцінки тренінгу | Варіанти відповідей | | |
|---|---------------------|-----------------|--------|
| | Цілком так (%) | Загалом так (%) | Ні (%) |
| Очікування від тренінгу були реалізовані | 13,4 | 86,6 | - |
| Тренінг відповідав професійним потребам | 92,7 | 7,3 | - |
| Тренінг проводився у доступній та цікавій формі | 87,4 | 12,6 | - |
| Обстановка в групі була комфортною | 75,3 | 24,7 | - |
| Надавалась індивідуальна підтримка тренером | 79,1 | 20,9 | - |

Як видно з таблиці 5.2, більшість опитуваних оцінює проведений нами тренінг позитивно. Зокрема, всі учасники вважають, що тренінг відповідає професійним потребам (92,7% відповідей), є актуальним, інформативним та проводився у доступній та цікавій формі. (87,4% відповідей). Крім того, були вирішені певні особистісні проблеми учасників та реалізовані їхні очікування від тренінгу (86,6% відповідей), при цьому обстежувані відмітили комфортну обстановку в групі (75,3% відповідей) та індивідуальну підтримку, яка надавалась тренером (79,1% відповідей).

«Тренінг саморегуляції». Наступний тренінг, який проводився з тими ж самими учасниками, також розроблений та апробований нами, це «Тренінг саморегуляції», наведений у додатку Б. Мета цього тренінгу – це навчання навичкам регуляції своїх емоційних станів, яка дає можливість мобілізувати свої сили та оптимально вирішувати професійні завдання. Тренінг складається з двох основних блоків: перший – це методики «Аутогенне

тренування» (Б.А.Вяткін) та «Релаксація» (Х.Лейнер), які дають можливість знімати емоційну напругу завдяки розслабленню певних груп м'язів; другий – це «Медитація за допомогою кольору» (Т.І. Ахмедов), яка на основі уявлення певних образів кольорового спектра дає змогу формувати потрібні емоційні стани у досліджуваних.

У програму ми пропонуємо включити такі теми.

Тема 1. Структура емоційних станів, їх вплив на індивідуальні властивості особистості.

Тема 2. Аутогенне тренування, особливості його використання та протипокази. Відпрацювання вправи «Аутогенне тренування» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 3. Релаксація Х.Лейнера особливості використання та протипокази. Відпрацювання вправи «Релаксація» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 4. Музикотерапія. Вплив музики на емоційний стан людини. Методика використання музикотерапії у груповому сеансі.

Тема 5. Медитативні техніки, особливості використання та протипокази. Медитація за допомогою кольору.

Тема 6. Відпрацювання вправи «Жовтий колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 7. Відпрацювання вправи «Червоний колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 8. Відпрацювання вправи «Синій колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 9. Відпрацювання вправи «Помаранчевий колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 10. Відпрацювання вправи «Зелений колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Техніка використання цих методів формується за допомогою гетерогенного та аутогенного тренування, в основі яких лежить

самонавіювання. Засвоєння методів саморегуляції відбувається в результаті проведення групових сеансів. Перед тим проводилась оглядова лекція, мета якої дати респондентам знання про структуру емоційних станів, їх впливу на індивідуальні властивості особистості. Акцентувалась увага на негативних емоційних станах, які виникають під час надзвичайних ситуацій та на можливості використання саморегуляції для відновлення працездатності. Проведено десять практичних занять: спочатку під керівництвом дисертанта здійснювалось гетеротренінг, потім респонденти самостійно відпрацьовували навички аутогенного тренування, релаксації, медитації у малих групах. Комплекс вправ засвоювався впродовж десяти тижнів. Тривалість самого сеансу саморегуляції не перевищувала п'ятнадцяти хвилин, після чого обговорювалось самопочуття обстежуваних, що дало змогу виявити негативні реакції та помилки при самостійному виконанні вправ.

Ефективність психорегуляції визначалась за допомогою методики В.А.Скуміна [550, с.34-39]. Згідно з цією методикою досліджувались реакції індивідів на використовувану саморегуляцію за такими стандартними показниками: цілющий вплив (+2); корисний ефект (+1); нейтральна реакція (0); негативний вплив (-1); відмова від виконання вправи або від участі у сеансі (-2).

Індивідуальні заняття оцінювались за такою формулою (5.1.):

$$E_1 = \frac{e_1 + e_2 + \dots + e_n}{n}$$

де E_1 - індивідуальна ефективність сеансу; e_1 - індивідуальна оцінка ефективності першої вправи; e_2 - індивідуальна оцінка ефективності другої вправи; n – кількість вправ, використаних у процесі сеансу.

Групова оцінка ефективності сеансу оцінювалась за такою формулою (5.2):

$$E_g = \frac{E_1 + E_2 + \dots + E_n}{N}$$

де E_q - групова оцінка ефективності сеансу; E_1 - ефективність сеансу першого учасника; E_2 - ефективність сеансу другого учасника; N – кількість людей, що займалися в групі.

Ефект психологічного впливу визначався за наступною шкалою: від 0,67 до 2,0 – добрий; від 0,66 до –0,66 – невизначений; від –0,67 до –2,0 – небажаний.

Згідно з проведеними дослідженнями, встановлено позитивний вплив психічної саморегуляції на емоційні стани респондентів. Так, середній бал за методикою в цілому склав 0,985 ум.од. Отже, засвоєння основ психорегуляції підвищило толерантність обстежуваних до стресових впливів, які так часто зустрічаються в навчальному процесі, навчило їх знімати емоційне навантаження і мобілізувати за необхідності антистресові резерви.

Розглянемо як оцінюють респонденти вправи аутогенного тренування (табл. 5.3). Найбільш ефективними є вправи, спрямовані на оволодіння регуляцією ритмом серцевої діяльності (85,2% відповідей). На другому місці знаходяться вправи з оволодіння ритмом дихання (84,5% відповідей). Проте до вправ, які спрямовані на відчуття тепла (32,8% відповідей), важкості в епігастральній області (38,5% відповідей) та прохолоди в області лоба (36,9% відповідей), більшість опитуваних віднеслися нейтрально або ж продемонстрували реакцію відмови від виконання завдання.

Майже всі досліджувані позитивно оцінили також вправи з релаксації (82,7% відповідей), які помітно впливають на самопочуття та настрої. Потрібно зазначити, що саме методика релаксаційної техніки не викликала негативних реакцій ні у жодного респондента, що можна пояснити швидкістю її проведення та легкістю при запам'ятовуванні формул.

Корисними обстежувани також вважають медитацію за допомогою кольорів. Так, найбільше сподобалась «Медитація за допомогою зеленого кольору», яка викликає почуття життєвої сили та задоволеності навколишнім світом (85,0% відповідей). Підвищують творчу активність та спонукають до мобілізації зусиль під час навчальної діяльності медитаційні техніки

«Помаранчевий колір» (72,9% відповідей) та «Червоний колір» (76,7% відповідей), які також оцінені опитуваними як ефективні. У той же час вправи «Жовтий колір» (58,5% відповідей) та «Синій колір» (60,1% відповідей), на думку респондентів, більш складні для сприйняття та викликають нейтральну реакцію.

При навчанні навичкам застосування музикотерапії респонденти також позитивно оцінили запропоновану техніку. Так, на цілющий ефект вказали 21,3% опитуваних, на корисний ефект – 55,5%.

Таблиця 5.3

Оцінка ефективності вправ «Тренінгу саморегуляції»

| Вправа | Оцінка вправи | | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| | +2 Цілющий вплив (%) | +1 Корисний ефект (%) | 0 Нейтральна реакція (%) | -1 Негативний вплив (%) | -2 Відмова від виконання вправи (%) |
| Оволодіння ритмом серцевої діяльності | 22,5 | 62,7 | 7,3 | 7,5 | - |
| Викликання відчуття тепла | 20,7 | 12,1 | 55,2 | 5,3 | 6,7 |
| Оволодіння регуляцією ритму дихання | 28,4 | 54,3 | 5,3 | 12,0 | - |
| Відчуття важкості в епігастральній області | 18,4 | 20,1 | 47,8 | 8,5 | 5,2 |

| | | | | | |
|-----------------------------------|------|------|------|-----|-----|
| Відчуття прохолоди в області лоба | 21,6 | 15,3 | 51,3 | 8,4 | 3,4 |
| Релаксація | 31,4 | 62,6 | 6,0 | - | - |
| Медитація «Синій колір» | 15,2 | 44,9 | 30,1 | 7,5 | 2,3 |
| Медитація «Червоний колір» | 21,3 | 55,4 | 23,3 | - | - |
| Медитація «Зелений колір» | 25,7 | 59,3 | 15,0 | - | - |
| Медитація «Помаранчевий колір» | 23,5 | 49,4 | 27,1 | - | - |
| Медитація «Жовтий колір» | 17,1 | 41,4 | 32,5 | 5,6 | 3,4 |
| Музикотерапія | 21,3 | 55,4 | 23,3 | - | - |

Критерієм ефективності тренінгів «Профілактика адиктивної поведінки» та «Тренінгу саморегуляції» виступали зміни в емоційній сфері особистості, оскільки узалежнена поведінка доволі часто виступає наслідком тривалих негативних емоційних станів, якими людина не вміє володіти. Щоб вивчити як впливають тренінги, проводились контрольні заміри обстежуваних до та після проведення вищезазначених тренінгів. Для цього використовувались: опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В.Бойка [430, с.691-698]; методика «Самооцінка емоційного стану» А.Уєсмана та Д.Рікса [430, с.698-700].

Таблиця 5.4.

Порівняння результатів тестування до та після «Тренінгу саморегуляції» та «Тренінгу профілактики адиктивної поведінки» (%)

| Показник | 3 курс | | 4 курс | | Всього | |
|--|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | До тренінгів | Після тренінгів | До тренінгів | Після тренінгів | До тренінгів | Після тренінгів |
| Напруження | 22,8 | 17,1 | 24,2 | 17,2 | 23,5 | 22,0 |
| Переживання психотравм. обставин | 45,7 | 25,7 | 33,3 | 30,3 | 39,7 | 27,9 |
| Незадоволеність собою | 28,5 | 22,8 | 24,2 | 21,2 | 26,4 | 22,0 |
| Замкненість у клітці | 25,7 | 34,2 | 27,2 | 39,3 | 26,4 | 36,7 |
| Тривога і депресія | 40,0 | 34,2 | 36,3 | 36,3 | 38,2 | 35,2 |
| Резистенція | 80,0 | 60,0 | 69,6 | 66,6 | 75,0 | 63,2 |
| Неадекватний вибір емоційного реагування | 91,4 | 71,4 | 81,8 | 78,7 | 86,7 | 75,0 |
| Емоційно-етична дезорієнтація | 42,8 | 34,2 | 48,4 | 57,5 | 45,5 | 45,5 |
| Розширення сфери економії емоцій | 42,8 | 20,0 | 42,4 | 36,3 | 42,6 | 27,9 |
| Редукція професійних | 80,0 | 65,7 | 81,8 | 57,5 | 80,8 | 61,7 |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| обов'язків | | | | | | |
| Виснаження | 31,4 | 25,7 | 30,3 | 39,3 | 30,8 | 32,3 |
| Емоційний дефіцит | 42,8 | 31,4 | 57,5 | 57,5 | 50,0 | 44,1 |
| Емоційна відчуженість | 65,7 | 51,4 | 57,5 | 63,6 | 61,7 | 57,3 |
| Особисте відчуження | 40,0 | 28,5 | 36,3 | 36,3 | 38,2 | 32,3 |
| Психосоматичні та вегетативні порушення | 22,8 | 25,7 | 15,1 | 21,2 | 19,1 | 23,5 |
| Тривожність | 20,0 | 2,8 | 12,1 | 0 | 16,1 | 1,4 |
| Втомлюваність | 11,4 | 2,8 | 9,0 | 12,1 | 10,2 | 7,3 |
| Пригніченість | 8,5 | 0 | 0 | 3,0 | 4,4 | 1,4 |
| Безпорадність | 14,2 | 2,8 | 3,0 | 3,0 | 8,8 | 2,9 |

Розглянемо отримані результати (табл. 5.4). Так, при проведенні попередньої діагностики у студентів четвертого курсу спостерігались вищі показники за «емоційним дефіцитом» (54,5% опитуваних четвертого курсу проти 42,8% досліджуваних другого курсу), що свідчить про особистісну відчуженість у зв'язку з підготовкою до випускних іспитів та вирішенням проблем подальшого життя. У той же час у студентів та курсантів третього курсу діагностовано завищені показники за «переживанням психотравмуючих обставин» (45,7% опитуваних третього курсу проти 33,3% досліджуваних четвертого курсу), «незадоволеності собою» (28,5% проти 24,2% відповідно), «резистенції» (80,0% проти 69,6% відповідно), «неадекватним вибором емоційного реагування» (91,4% проти 81,8% відповідно), «емоційній відчуженості» (65,7% проти 57,5% відповідно), «психосоматичними та психовегетативними проявами» (22,8% проти 15,1% відповідно), «тривожності» (20,0% проти 12,1% відповідно), «пригніченості» (8,5% проти 0% відповідно), «безпорадності» (14,2% проти 3,0% відповідно). Саме тому, як

показує аналіз результатів другого зрізу, тренінги більш суттєво вплинули на студентів третього курсу: у них значно зменшився рівень напруження, тривожності, емоційно-етичної дезорієнтації, виснаження, емоційного дефіциту, пригніченості, безпорадності; у той час як у четвертокурсників ці показники залишились на такому ж самому рівні або й збільшились (напруження, емоційно-етична дезорієнтація, пригніченість). Наш досвід свідчить, що саме під час активного вивчення професійно-екстремальних дисциплін у студентів та курсантів переважає незадоволеність собою та зневіра у своїх можливостях, що призводить до збільшення негативно забарвлених емоційних реакцій. Тому, на нашу думку, доцільно проводити психокорекційні тренінги, які спрямовані на керування своїми емоціями та вироблення адекватних поведінкових паттернів, вже починаючи з другого-третього років навчання.

В сучасній психологічній науці під «синдромом емоційного вигорання» розуміють стан фізичного, емоційного і розумового виснаження внаслідок дії тривалого професійного стресу. У психологів, діяльність яких пов'язана з надзвичайними ситуаціями, емоційне вигорання виникає, по-перше, у зв'язку із дією психотравмуючих ризиконебезпечних чинників навколишнього середовища, по-друге, внаслідок інтенсивного спілкування з людьми. Потрібно зазначити, що по вибірці в цілому до проведення тренінгів у кожного четвертого респондента зафіксований високий рівень напруження (23,5%), незадоволеності собою (26,4%), почуття «замкненості у клітці» (26,4%); у кожного третього опитуваного діагностується тривога і депресія (38,2%), виснаження (30,8%), особисте відчуження (38,2%): у кожного другого досліджуваного проявляються такі негативні емоційні реакції як: емоційно-етична дезорганізація (45,5%), розширення сфери економії емоцій (42,6%), емоційна відчуженість (61,7%). Насторожують високі показники, які пов'язані із професійним спрямуванням, які свідчать про виникнення почуття некомпетентності у своїй професійній сфері та усвідомлення власної

неуспішності: резистенція (75,0%), неадекватний вибір емоційного реагування (86,7%), редукція професійних обов'язків (80,8%).

Після проведення корекційних тренінгів по вибірці в цілому покращились показники, які відповідають за формування негативних установок щодо професійної діяльності. Так, знизився рівень резистентності (75,0% до тренінгу та 63,2% після тренінгу), неадекватності емоційного реагування (86,7% проти 75,0% відповідно), редукції професійних обов'язків (80,8% проти 61,7% відповідно).

Покращився також емоційний фон обстежуваних. Так, зменшились показники: переживання психотравмуючих обставин (39,7% проти 27,9% відповідно), сфери економії емоцій (42,6% проти 27,9% відповідно), тривожності (16,1% проти 1,4% відповідно), втомлюваності (10,2% проти 7,3% відповідно), пригніченості (4,4% проти 1,4% відповідно), безпорадності (8,8% проти 2,9%).

У той же час виявлена тенденція до підвищення почуття замкненості у клітці (26,4% до та 36,7% після тренінгу), психосоматичних та вегетативних порушень (19,1% до та 23,5% після тренінгу). Отримані негативні результати можуть бути спричинені такими ситуативними факторами: дистрес внаслідок невизначеності свого професійного майбутнього та побічний вплив самого тренінгу.

При дослідженні змін, які виникли після проведення тренінгів «Тренінг профілактика адиктивної поведінки» та «Тренінг саморегуляції» застосовано Z-критерій Вілкоксона, оскільки кількість вибірки зменшена і вона перейшла у категорію залежних. Обчислення проводились у програмному забезпеченні SPSS-17. Результати відображено у таблиці 5.5. У результаті порівняльного статистичного аналізу отриманих даних з використанням Z-критерію Вілкоксона була визначена статистична значимість розходжень отриманих результатів дослідження до та після проведення тренінгів.

Результати обчислення зрушень після проведення «Тренінгу саморегуляції» та «Тренінгу профілактики адиктивної поведінки»

| Досліджувана характеристика | Z | p | Z | p |
|--|--------|------|---------------------------|-------------|
| Напруження | -1,985 | ,047 | -1,804^a | ,071 |
| Переживання психотравмуючих обставин | -1,923 | ,054 | -1,582 ^a | ,114 |
| Незадоволеність собою | 1,000 | ,000 | -0,197 ^b | ,844 |
| Замкненість у клітці | -0,707 | ,480 | -0,725 ^b | ,468 |
| Тривога і депресія | -0,840 | ,401 | -0,840 ^a | ,401 |
| Резистенція | -2,375 | ,018 | -1,936^a | ,053 |
| Неадекватний вибір емоційного реагування | -0,935 | ,350 | -0,131 ^a | ,896 |
| Емоційно-етична дезорієнтація | -1,618 | ,106 | -1,284 ^b | ,199 |
| Розширення сфери економії емоцій | -2,313 | ,021 | -2,091^a | ,037 |
| Редукція професійних обов'язків | -0,260 | ,795 | -1,443 ^a | ,149 |
| Виснаження | -0,744 | ,457 | -1,101 ^a | ,271 |
| Емоційний дефіцит | -0,549 | ,583 | -0,022 ^b | ,982 |
| Емоційне відчуження | -0,280 | ,779 | -0,005 ^a | ,996 |
| Особисте відчуження | -0,424 | ,671 | -0,165 ^a | ,869 |
| Психосоматичне порушення | -0,707 | ,480 | -0,063 ^a | ,950 |
| Тривожність | -4,475 | ,000 | -4,653^b | ,000 |
| Втомленість | -2,801 | ,005 | -2,705^b | ,007 |
| Пригніченість | -3,549 | ,000 | -3,517^b | ,000 |
| Безпорадність | -1,838 | ,066 | -3,080^b | ,002 |

a – Використовуються позитивні ранги (збільшилось);

b - Використовуються від'ємні ранги (зменшилось)

Як видно з таблиці 5.5, значимі зміни у випробуваних відбулися за показниками «тривожність» ($p \leq 0,001$), «втомленість» ($p \leq 0,01$),

«пригніченість» ($p \leq 0,001$), «безпорадність» ($p \leq 0,05$), що підтверджує позитивний вплив тренінгів на емоційні стани особистості. В результаті тренінгів виникає психологічна трансформація, при якій тренінгові надбання, набуті знання, уміння та навички перетворюються у нові стереотипи та появу нових конструктів психіки. Механізм транспсихічної маніпуляції, закладений у тренінговій програмі, визначаючи взаємодію, спонукає учасників тренінгової групи здійснити рефлексію минулого досвіду і змоделювати майбутню появу позитивних конструктів в структурі особистості. Психотренінг є чинником особистісного становлення майбутнього спеціаліста ДСНС України, специфічним середовищем моделювання життєвих ситуацій та отримання досвіду управління і корекції емоційних станів, які часто будуть траплятися у їхній діяльності.

Цей факт підтверджується також виявленими у результаті дослідження тенденціями до зменшення таких показників як: «незадоволеність собою», «замкненість у клітці», «емоційно-етична дезорієнтація», «емоційний дефіцит», що свідчить про те, що тренінгові ефекти зумовлюють підвищення стабільності та тривалості позитивних новоутворень, які розвинулись у результаті участі у тренінгу, та дають можливість особистості переносити їх у повсякденне життя.

У той же час зафіксовано на статистично значимому рівні збільшення показників «резистенція» ($p \leq 0,05$), «напруження» ($p \leq 0,05$) та «розширення сфери економії емоцій» ($p \leq 0,05$), що, на нашу думку, пов'язане з невпевненістю у своєму професійному рівні та можливостям працювати за обраним видом діяльності, що, в свою чергу, невротизує особистість, і змушує її використовувати економію емоцій як захист від невизначеності ситуації.

Отже, отримані результати дають підстави стверджувати, що реалізація комплексу тренінгових технологій, спрямованих на формування навичок керування власними емоційними станами сприяє розвитку характерологічних професійно-важливих якостей.

«Тренінг професійно-екстремальної готовності». Професійно-екстремальна підготовка становить собою цілеспрямований процес оволодіння загальними і спеціальними знаннями, навичками та вміннями дій у надзвичайних, пов'язаних з ризиком для життя, ситуаціях. Для проведення «Тренінгу професійно-екстремальної готовності» використовувався створений на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності психолого-тренувальний центр, який передбачає регульовану процедуру тренінгової діяльності, створює організацію простору, матеріально-технічне та організаційно-методичне забезпечення. Так, психолого-тренувальний центр складається зі смуги перешкод, яка імітує трубопроводи, підвальні та малогабаритні приміщення зі світловими, шумовими та ефектами задимлення. При організації навчання курсантів і студентів психологів у вищезазначеному центрі ми моделювали ситуації майбутньої професійної діяльності, пред'являли взірці вирішення професійних проблем, пов'язаних зі специфікою спілкування в екстремальних ситуаціях, психодіагностикою, психокорекцією та наданням психологічної допомоги. Основною метою тренінгу є формування готовності до діяльності у надзвичайних умовах, при цьому відбувається тісна взаємодія фізичних та психофізіологічних показників здоров'я та якості професійно-екстремальної підготовки.

Впродовж виконання курсантами та студентами вправ із проходження вищезазначеної смуги перешкод, проводиться психофізіологічний та медичний супровід за наступною схемою:

1. *Попередня співбесіда* проводиться з досліджуваними з метою визначення їхньої професійної орієнтації та вивчення особливостей мотивації та індивідуально-психологічних ознак.

2. *Медичний огляд* здійснюється з метою визначення стану здоров'я на момент проходження експерименту та надання допуску. З медико-фізіологічних показників для допуску до роботи в психолого-тренувальному комплексі, пропонуються для контролю параметри роботи дихальної

системи, серцево-судинної системи та реакції з боку вегетативної нервової системи (вимірювання частоти дихання, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску).

3. *Психологічний відбір* проводиться за допомогою психологічних тестів та комп'ютеризованих психофізіологічних методик з метою визначення втоми, самопочуття, активності та настрою до та після експерименту .

4. *Експеримент* проводиться в психолого-тренувальному центрі з візуальним (через систему відеоспостереження) контролем за кандидатом, з використанням стандартизованого опису зовнішніх проявів психоемоційного напруження, психомоторних і вегетативних реакцій та поведінки.

5. *Повторний медичний огляд* - вимірювання частоти дихання, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску та самопочуття, настрою, активності для порівняння з результатами попереднього обстеження.

Використовувались такі методи та методичні прийоми: експеримент із проходження тренувальної смуги у психолого-тренувальному центрі; спостереження за вегетативними та психоемоційними реакціями досліджуваних під час експерименту згідно розробленої п'ятибальної шкали [449, с.23]; опитувальник, призначений для виміру самопочуття, активності та настрою особистості (методика САН) [430, с. 23]; анкета для визначення суб'єктивної оцінки втоми [440, с.383]; вимірювання артеріального тиску та частоти пульсу.

Дослідження відбувалося в однакових умовах під час проходження навчальних занять у психолого-тренувальному центрі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності впродовж 2013 року. Вибірка становила 78 осіб - студенти, які навчаються за спеціальність «практична психологія», з них: студенти першого курсу – 24 особи (30,6% від загальної кількості), другого курсу - 25 осіб (32,6% від загальної кількості), третього курсу - 17 осіб (21,6% від загальної кількості), четвертого курсу - 12 осіб (15,2% від загальної кількості). Саме такий розподіл груп зумовлений особливостями професійно-екстремальної

підготовки: студенти першого курсу не мають жодного поняття про екстремальну діяльність, оскільки вони вивчають лише загальнопсихологічні дисципліни; на другому курсі починається теоретичне вивчення спеціалізованих курсів, які стосуються особливостей діяльності у надзвичайних ситуаціях; студенти третього курсу вже пройшли ознайомчу практику у навчальній пожежно-рятувальній частині Університету, де вони мали змогу перебувати на пожежі і зіштовхуватися з ризиконебезпечними факторами діяльності; студенти четвертого курсу вже опанували повний курс спеціалізованих дисциплін з екстремальної психології, мають певний рівень професіональних навичок, яких набули під час стажування у пожежно-рятувальних частинах ДСНС різних областей. У той же час середній вік у групах суттєво відрізняється: у осіб першого курсу він становить 17-18 років, у студентів випускного – 22-23 роки, що, в свою чергу, зумовлює рівень здоров'я досліджуваних.

Аналіз отриманих результатів показав, що по вибірці в цілому осіб, які не допущені до проходження тренувань у зв'язку з наявністю соматичних захворювань (вегетосудинна дистонія, гіпертонічна хвороба) є 3,8%, всі вони з групи випускного курсу, що свідчить про погіршення рівня здоров'я у зв'язку з навчальною діяльністю. Окрім того 5,1% по вибірці в цілому взагалі не змогли виконати вправи, при цьому вони є студентами першого курсу, що, на нашу думку, пояснюється недостатнім рівнем фізичної підготовки.

В результаті виміру артеріального тиску до експерименту і після нього виявлено астенічний (38,4% по вибірці в цілому), гіперстенічний (20,5%), нормостенічний типи реагування (41,1%). Типи реагування визначені умовно. Досліджуючи під час тренінгу в умовах психолого-рятувального центру реакцію кровоносної системи людини на відповідні впливи, можемо отримати матеріал для оцінки стану апарату кровообігу. Чим більше працездатний кровоносний апарат, тобто чим досконаліша діяльність його регуляторних механізмів, тим менше прискорення пульсу при тій постійній за величиною і характером роботи, яка вибрана для оцінки реакції кровообігу

у досліджуваних осіб. Зміна артеріального тиску при тренінгу повинна в нормі характеризуватися деяким підвищенням систолічного тиску та, або невеликим підвищенням, чи падінням діастолічного тиску, що веде до збільшення пульсового тиску (в нормі – 40-50 мм рт. ст.). Зміна цієї реакції – падіння артеріального тиску при тренінгу – свідчить про порушення кровообігу, при якому постійне виконання відповідної м'язової роботи в екстремальній ситуації стає неможливим. Але й надзвичайне підвищення артеріального тиску – також негативний показник; в цьому випадку можемо передбачити або надмірне прискорення роботи серця, або надзвичайне скорочення судин непрацюючих частин тіла, або недостатнє розширення судин працюючої мускулатури.

Розглянемо результати змін тиску залежно від віку досліджуваних. На першому місці за наявністю соматичних захворювань знаходяться хлопці та дівчата випускного курсу (астенічний – 50,0%, гіперстенічний – 25,0%). Це свідчить про негативні зміни у здоров'ї досліджуваних у зв'язку зі збільшенням навчальних навантажень на випускному курсі, і у той же час - зменшенням фізичних.

Цікаві дані отримані при порівнянні самопочуття, активності та настрою у різних типів реагування до проходження експерименту та після. Так, у групі астеніків кожен третій (33,3% по вибірці в цілому) вказав на суттєве погіршення самопочуття, кожен четвертий (23,8%) - на погіршення активності, і всі (100%) – на погіршення настрою після проходження смуги перешкод. У групі гіперстеніків по вибірці в цілому ще більш показові результати: майже кожен другий респондент вказав на погіршення самопочуття (42,8%), активності (42,8%) та настрою (57,1%). У той же час по групі, тиск якої є у нормі, самопочуття та активність не змінилися у 79,3%, а настроїв - у 86,2%. Як бачимо, найбільш адекватно реагують на збільшення навантажень та екстремальні умови саме нормостеніки, а гіперстенічні та астенічні типи внаслідок погіршення функціональних параметрів організму,

відчувають і погіршення психоемоційного стану, що, в свою чергу, впливає на працездатність.

Розглянемо, які емоційні реакції виникали у досліджуваних під час проходження тренувальної смуги. Так, О.П. Самонов визначав передстартові емоційні стани, які характерні для пожежників перед виконанням бойового завдання: стан бойової готовності, стан лихоманки, стан апатії [474, с. 26-29].

Бойова готовність характеризується оптимальним рівнем нервово-психічної напруги та помірними вегетативними зрушеннями, про цьому існує висока здатність регулювати свої емоції та поведінку, висока емоційна стійкість та витривалість.

Лихоманка – це високий рівень нервово-психічної напруги, при якому є яскраво виражені вегетативні зміни (прискорення пульсу, пришвидшення дихання, посилене потовиділення, підвищення артеріального тиску, поява тремору кінцівок). Проявляється сильне хвилювання, підвищена тривожність та дратівливість, безпричинна метушливість, що заважають максимально мобілізувати емоційно-вольову сферу та знижують ефективність діяльності.

Апатія – це стан з низьким рівнем нервово-психічної напруги, який пов'язаний з виникнення охоронного гальмування та послабленням збудження. Людина розгублена та неспроможна до діяльності, при цьому, на відміну від стану лихоманки вона не збуджена, а загальмована.

Результати проходження смуги перешкод у психолого-тренувальному центрі оцінювалися викладачем за 5-бальною шкалою, яка представлена у таблиці 5.6 [581, с.23]. Відповідно до таблиці, 5 та 4 бали відповідають стану бойової готовності, 3-2 бали - стану лихоманки, 1 бал - стану апатії. Експертами по спостереженню за виконанням вправ виступали лікар, психолог та викладач кафедри промислової безпеки та охорони праці.

Шкала оцінювання емоційних реакцій досліджуваних

| Показники | Бали |
|--|------|
| Спокійний, зібраний, міміка впевненості, дихання рівне, звичайний колір обличчя. Відмінно скоординовані, точні та легкі рухи | 5 |
| Злегка схвильований, нахмурене чоло, стиснуті губи, дихання дещо прискорене але ритмічне, легке почервоніння (блідість) шкіри. Рухи досить скоординовані, але з деякими зусиллями, невеликий тремор пальців рук. | 4 |
| Помірно схвильований, щелепи напружені, дихання прискорене і неритмічне, виражене почервоніння (блідість) обличчя, легка пітливість. Рухи помітно напружені, деяка „незграбність”, тремор пальців і рук. | 3 |
| Сильно схвильований, зуби стиснуті, помітна асиметрія міміки, різке почастішання дихання, обличчя вкрите плямами і помітна пітливість. Виражена скутість, рухи неспівмірні зусиллям. Помітний тремор рук, метушливість. | 2 |
| Дуже напружений, зуби міцно стиснуті, переривчастий видих, різка асиметрія міміки, Багряні (білі) плями на обличчі, сильне потовиділення. Явно розкоординовані, хаотичні й неадекватні рухи, сильний тремор рук і ніг, яктація (безладне рухове порушення) або ступор. | 1 |

По вибірці в цілому стан бойової готовності зафіксовано у 42,3% осіб; стан лихоманки – у 53,9% респондентів, стан апатії – у 3,8% обстежуваних (табл. 5.7).

**Результати оцінки емоційних реакцій досліджуваних після
проходження смуги перешкод**

| Стан | 1 курс, % | 2 курс, % | 3 курс, % | 4 курс, % | Всього, % |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Бойова готовність (5-4 бали) | 25,0 | 48,0 | 35,3 | 75,0 | 42,3 |
| Лихоманка (2-3 бали) | 66,7 | 48,0 | 64,7 | 25,0 | 53,9 |
| Апатія (1 бал) | 8,3 | 4,0 | ---- | ---- | 3,8 |

Розподіл по групах виявив наступні результати. У групі студентів випускного курсу на 4 та 5 балів виконали завдання 75,0% осіб, а у групі першого курсу – лише 25% респондентів. Отже, загалом стан бойової готовності (5 і 4 бали за спостереженнями) при діяльності у надзвичайних ситуаціях виробляється методом тренувань, оскільки як, показало дослідження, саме випускники найкраще справляються з фізичними та психоемоційними навантаженнями. У той же час саме на молодших курсах зафіксовано стан апатії (перший курс - 8,3% та другий курс – 4,0%) при виконанні завдання, що є найбільш несприятливим для професійно-екстремальної діяльності. Тому виникає необхідність покращення професійної, психологічної, фізичної підготовки та періодичне проходження психофізіологічного відбору з метою виявлення осіб, які є умовно-придатними або непридатними для цього виду діяльності.

У студентів другого курсу стан бойової готовності становить 48,0%, що свідчить про доволі високі результати, оскільки вони лише почали засвоювати професійні навички. У той же час майже дві третіх досліджуваних (64,7%) групи третього курсу реагують станом лихоманки на надзвичайні ситуації, що пояснюється, з однієї сторони відсутністю

професійного досвіду, з другої – практичним ознайомленням з наслідками ризиконебезпечних ситуацій і збільшенням рівня страху.

Найкращі результати виявлені у групі студентів випускного курсу: у 75% осіб зафіксований стан бойової готовності при виконанні завдання, у 25% респондентів цієї групи виявляється стан лихоманки, стану апатії не зафіксовано. Як бачимо, у людей, що закінчують навчання і мають певний рівень сформованості професійних навичок внаслідок системи тренувань, дві третіх осіб вже не втрачають контроль над своїми емоційним реакціями і готові до ефективного виконання бойового завдання.

Про позитивний вплив тренувань свідчить і аналіз часу виконання завдання (табл. 5.8). Так, за результатами вимірювань часу проходження тренувальної стежки виявлено, що відмінний результат показав кожен третій респондент по вибірці в цілому (38,5%), задовільний результат зафіксовано у кожного другого обстежуваного (50,0%), незадовільний – у кожного десятого (11,5%). При цьому, відмінний результат становить на першому курсі 25%, а на четвертому збільшується до 75%.

Таблиця 5.8

**Результати оцінки часу проходження смуги перешкод
обстежуваними**

| Час | 1 курс, % | 2 курс, % | 3 курс, % | 4 курс, % | Всього, % |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Відмінний результат (до 4 хв включно) | 25,0 | 40,0 | 29,5 | 75,0 | 38,5 |
| Задовільний результат (5-6 хв) | 62,5 | 48,0 | 52,9 | 25,0 | 50,0 |
| Незадовільний | 12,5 | 12,0 | 17,6 | ---- | 11,5 |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|
| результат (7-8 хв і більше) | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|

За допомогою методики САН досліджувалася динаміка самопочуття, активності та настрою досліджуваних. Для цього проводилися два зрізи: перший – до проходження смуги перешкод, другий – після експерименту. Результати представлені у таблиці 5.9.

Таблиця 5.9.

Динаміка самопочуття, активності та настрою обстежуваних після проходження смуги перешкод

| Параметри | Всього (2 зріз) | 1 курс, % | | 2 курс, % | | 3 курс, % | | 4 курс, % | |
|--------------------------|-----------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|
| | | 1 зріз | 2 зріз | 1 зріз | 2 зріз | 1 зріз | 2 зріз | 1 зріз | 2 зріз |
| Самопочуття низьке | 8,9 | 8,4 | 8,4 | 4,0 | 8,0 | 17,7 | 17,7 | 25,0 | -- |
| Самопочуття посереднє | 71,8 | 75,0 | 70,8 | 72,0 | 72,0 | 70,5 | 70,5 | 25,0 | 75,0 |
| Самопочуття високе | 19,3 | 16,6 | 20,8 | 24,0 | 20,0 | 11,8 | 11,8 | 50,0 | 25,0 |
| Активність низька | 79,4 | 79,2 | 79,2 | 64,0 | 68,0 | 64,7 | 82,3 | 75,0 | 100 |
| Активність посередня | 16,7 | 16,6 | 8,4 | 32,0 | 32,0 | 35,3 | 17,7 | 25,0 | -- |
| Активність висока | 3,9 | 4,2 | 12,4 | 4,0 | -- | -- | -- | -- | -- |

| | | | | | | | | | |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Настрій низький | 2,5 | 4,2 | -- | 4,0 | 8,0 | 11,8 | -- | 25,0 | -- |
| Настрій середній | 55,1 | 45,8 | 41,6 | 58,4 | 52,0 | 70,5 | 64,7 | 50,0 | 75,0 |
| Настрій високий | 42,4 | 50,0 | 58,4 | 41,6 | 40,0 | 17,7 | 35,3 | 25,0 | 25,0 |

Аналіз результатів показав, що після проходження смуги перешкод (2 зріз) по вибірці в цілому діагностовані такі показники: самопочуття посереднє - у 71,8% респондентів, низька активність - у 79,4% опитуваних, середній настрій – у 55,1% студентів. Помірні показники самопочуття та настрою пояснюються, на нашу думку, значними психоемоційними навантаженнями, такими як імітація криків потерпілих, задимлення приміщення, обмежена видимість, що впливає на рівень настрою. У той же час низька активність свідчить про недостатні навантаження фізичні, які було б доцільно збільшувати.

Цікаві дані отримані щодо змін самопочуття, настрою та активності у респондентів різних груп. Виявлено, що значне зниження самопочуття у 75% осіб діагностовано на випускному курсі, що свідчить про погіршення здоров'я з віком. Доволі сильно настрої (28%), самопочуття (40%) та активність (40%) змінювалися в гіршу сторону в групі другого курсу. Це пояснюється тим, що вони лише почали ознайомлюватися з екстремально-професійною діяльністю, і порівняно з іншими групами досліджуваних найбільше були зацікавлені в хороших результатах і найменше були ними задоволені.

Отже, запропоновані нами і втілені у практику тренінгові технології дають можливість засвоїти методики саморегуляції та самоуправління, формують уміння корекції негативних психічних деструктів. В практичному плані розроблені тренінги дають можливість набути навичок адаптивної поведінки в надзвичайних ситуаціях, які необхідні для ефективного використання потенціалу спеціалістів ДСНС України. В результаті

психокорекційних тренінгів у майбутніх психологів формується готовність до професійно-екстремальної діяльності та подолання в ризикованих умовах страху і невпевненості.

5.4. Експериментальний аналіз формування професійних знань та дослідження рівня підготовленості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки у спеціалізованому навчальному закладі

Одним із завдань наукової роботи було формування професійних знань, вмінь та навичок в процесі фахової підготовки у відомчому навчальному закладі та їх експериментальна перевірка.

Оцінка запропонованої нами концепції підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах, яка втілена у навчальний процес Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, здійснювалась у трьох напрямках. По-перше, група незалежних експертів оцінювала структуру та методичне наповнення комплексу підготовки майбутніх психологів. По-друге, досліджувались об'єктивні характеристики одержаних знань, вмінь та навичок студентів на основі середнього балу успішності згідно з підсумками екзаменаційної сесії. По-третє, вивчались суб'єктивні показники, де отримані знання оцінювались самими студентами.

З метою визначення ефективності запропонованої нами системи підготовки практичних психологів до діяльності у особливих умовах застосовувався метод експертних оцінок. У дослідженні використано схему експертної процедури «інтерактивні групові процедури із заочною взаємодією експертів», яка характеризується циклічністю процедури, відсутністю прямого контакту експертів та їх анонімністю, реєстрацією висновків експертів у вигляді кількісних оцінок та їх обов'язковим поясненням, надання експертам інформації про загальну тенденцію кількісних оцінок по групі в цілому [586, с. 4 – 6].

При відборі експертної групи враховано такі критерії, такі як: професійна компетентність, про яку свідчить рівень обізнаності експерта у психології діяльності в особливих умовах та наявність у них досвіду безпосередньої діяльності в цій області; компетентність в експлікації оцінок, про що свідчить досвід аналізу результатів психолого-педагогічного впливу; соціально-психологічна компетентність, яка відповідає за вміння коригувати власну думку та співставляти її з думками інших експертів.

Вибір професійного складу експертної групи визначався відповідно до поставлених завдань дослідження. З метою підвищення об'єктивності результатів аналізу запропонованої нами системи підготовки практичних психологів використовувались експертні оцінки трьох груп експертів у загальній кількості 27 осіб. До першої групи експертів увійшли 13 науково-педагогічних працівників кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, які здійснювали підготовку майбутніх фахівців за розробленим нами навчальним планом та мали можливість виявити на практиці його переваги та недоліки, рівень підготовленості випускника. Другу групу становили 7 незалежних експертів – викладачів іншого навчального закладу, а саме: факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ, які були ознайомлені із методичним забезпеченням підготовки майбутніх психологів та мали змогу незаангажовано його оцінити. У третій групі експертами виступили роботодавці – 7 керівників та провідних фахівців відділів психологічного забезпечення та соціально-гуманітарної роботи Головних управлінь ДСНС у Львівській, Закарпатській, Рівненській, Тернопільській, Київській областях, куди скеровувалися випускники-психологи для подальшого працевлаштування. Всі експерти мають досвід роботи у галузі психології діяльності в особливих умовах понад п'ять років та психологічну освіту, десять з них мають науковий ступінь з психології, два – науковий ступінь з інших наук.

Експертам була запропонована розроблена нами «Анкета оцінки навчально-методичного комплексу підготовки практичних психологів до діяльності в особливих умовах», де оцінювались такі критерії як: доцільність запровадження спеціалізованих навчальних курсів, пов'язаних з роботою в особливих умовах; ефективність впровадження ознайомчих практик з професійно-екстремальної діяльності; доцільність професійного відбору абітурієнтів та оцінка професійно-значущих особистісних рис, які впливають на діяльність психолога у екстремальних умовах; вміння та навички, які отримують випускники та їх рівень підготовленості; важливість проведення психопрофілактичних та психокорекційних тренінгів. Окрім того, експертам запропонували зазначити недоліки та побажання щодо їх подальшого усунення.

Дослідження проводилось у декілька етапів. На першому етапі експерти ознайомлювалися з сукупністю показників, які їм потрібно оцінити: вивчали навчальний план підготовки, послідовність його побудови та структурованість навчальних дисциплін, методичне наповнення навчальних курсів, в тому числі авторських. Кожного експерта ознайомлювали із завданням дослідження, правилами заповнення анкет та процедурою експлікації оцінки: наголошувалося на важливість власного оцінювання та заборону обговорення результатів з іншими експертами. Після цього вони заповнювали анкету, де їм було дозволено вносити свої пропозиції та зауваження. В подальшому результати експертних висновків оброблялися, редагувалися та надавалися для ознайомлення іншим експертам. Для зменшення впливу на достовірність результату опитування проводилось узагальнене інформування після першого етапу, чим усувався фактор «доцентрового тиску», оскільки групи не контактували між собою і не наслідували один одного.

Другий етап дав змогу експертам повернутися до вивчення системи підготовки, враховуючи міркування та зауваження колег, та заповнити повторно анкетні бланки, коректуючи чи підтверджуючи свої попередні

висновки. При цьому застосовувалося обмеження в часі по заповненню анкети до одного дня, щоб експерти не встигли обговорити результати, після цього проводилась повторна обробка експериментальних даних.

Експерти оцінювали за трибальною шкалою важливість запропонованих нами компонентів підготовки майбутнього психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Для того, щоб забезпечити валідність оцінок, компоненти розкривалися у переліку конкретних показників:

1 бал – компонент неважливий для подальшої роботи психолога у екстремальних ситуаціях;

2 бали – компонент знадобиться у майбутній професії психолога, котрий працює у надзвичайних умовах;

3 бали - компонент надзвичайно важливий для подальшої діяльності психолога екстремального профілю.

В результаті опитування були отримані такі дані, які представлені у таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

Експертні оцінки навчально-методичного комплексу підготовки практичних психологів до діяльності у особливих умовах

| | Компонент професійної підготовки | Оцінка | | |
|-----------|---|-----------|-------------|---------------------|
| | | Неважливо | Знадобиться | Надзвичайно важливо |
| 1. | Доцільність введення спеціалізованих навчальних курсів, пов'язаних з роботою в екстремальних умовах: | | | |
| | Психологія кризових ситуацій | -- | 37,1 | 62,9 |
| | Психологія діяльності в особливих умовах | -- | 11,1 | 88,9 |
| | Психологічна підготовка та професійний відбір | -- | 22,3 | 77,7 |

| | | | | |
|-----------|--|------|------|-------|
| | до дій в екстремальних умовах | | | |
| | Психологія посттравматичної реабілітації | -- | 3,7 | 96,3 |
| | Психологія безпеки | -- | 18,5 | 81,5 |
| | Психологія спорту | -- | 40,7 | 59,3 |
| | Фізичне виховання | -- | 44,5 | 55,5 |
| | Юридична психологія | 11,1 | 51,8 | 37,1 |
| | Медицина надзвичайних ситуацій | 3,7 | 59,2 | 37,1 |
| | Первинна підготовка рятувника | 25,9 | 62,9 | 11,2 |
| | Основні положення кодексу цивільного захисту | 18,5 | 66,6 | 14,9 |
| 2. | Ефективність впровадження ознайомчих практик з професійно-екстремальної діяльності: | | | |
| | Ознайомча практика з професійно-екстремальної діяльності у навчальній пожежній частині ЛДУ БЖД | 11,1 | 40,7 | 48,2 |
| | Навчальна практика з вікової психології у загальноосвітніх навчальних закладах м.Львова | 18,5 | 55,6 | 25,9 |
| | Навчальна практика з клінічної психології у обласній психіатричній лікарні м.Львова | 25,9 | 25,9 | 48,2 |
| | Виробнича практика у психологічній службі в управліннях ДСНС України | -- | -- | 100,0 |
| 3. | Доцільність професійного відбору абітурієнтів та оцінка професійно-значущих особистісних рис, які впливають на діяльність психолога у екстремальних умовах: | | | |
| | Хороша концентрація, стійкість та розподіл уваги | -- | 55,5 | 44,5 |
| | Високий рівень вербального мислення | -- | 59,3 | 40,7 |
| | Великий об'єм оперативної пам'яті | | 81,5 | 18,5 |
| | Висока лабільність нервової системи та темп реакцій | -- | 44,5 | 55,5 |

| | | | | |
|-----------|---|------|------|-------|
| | Здатність до самоактуалізації | 7,5 | 55,5 | 44,5 |
| | Комунікабельність та гнучкість у спілкуванні | -- | -- | 100,0 |
| | Чуйність (емпатійність) | -- | 18,5 | 81,5 |
| | Емоційна стабільність | -- | -- | 100,0 |
| | Розвинуті вольові якості | -- | 25,9 | 74,1 |
| | Компенсаторні захисні механізми психіки | -- | 7,5 | 92,5 |
| | Екстернальний локус-контроль | 66,6 | 7,5 | 25,9 |
| | Здатність до прогностичності власної діяльності | -- | 62,9 | 37,1 |
| | Внутрішня процесуальна мотивація | -- | 37,1 | 62,9 |
| | Мотивація досягнення успіху | -- | 55,5 | 44,5 |
| | Пізнавальна активність | -- | 44,5 | 55,5 |
| 4. | Доцільність психопрофілактичних та психокорекційних тренінгів | | | |
| | Тренінг комунікативності | -- | -- | 100,0 |
| | Мотиваційний тренінг | -- | 7,5 | 92,5 |
| | Тренінг профілактики адиктивної поведінки | -- | -- | 100,0 |
| | Тренінг сенситивності | -- | 3,7 | 96,3 |
| | Тренінг саморегуляції | -- | -- | 100,0 |
| | Тренінг особистісного зросту | -- | 7,5 | 92,5 |
| 5. | Вміння та навички, які отримують випускники впродовж фахової підготовки | | | |
| | Розв'язувати складні спеціалізовані завдання за допомогою психологічних методів (організаційні) | -- | -- | 100,0 |
| | Здійснювати психодіагностику особистості та групи за допомогою використання валідного та надійного психодіагностичного інструментарію (психодіагностичні) | -- | -- | 100,0 |
| | Зацікавлено та ґрунтовно подати навчальний матеріал в процесі просвітницької роботи | -- | 62,9 | 37,1 |

| | | | | |
|--|--|----|------|-------|
| | (просвітницько-педагогічні) | | | |
| | Здійснювати психологічну корекцію, психологічну допомогу та психологічний вплив в процесі посттравматичної реабілітації персоналу ДСНС (психокорекційні) | -- | -- | 100,0 |
| | Забезпечувати необхідний рівень особистої підготовленості до дій у надзвичайних ситуаціях (саморегулятивні) | -- | -- | 100,0 |
| | Забезпечувати ефективне оперування психологічною інформацією в сфері цивільного захисту (профорієнтаційні) | -- | 25,9 | 74,1 |
| | Забезпечувати психологічну підтримку особистості з метою адаптації персоналу до професійної діяльності (психопрофілактичні) | -- | -- | 100,0 |
| | Здійснювати дотримання вимог безпеки праці (безпеки життєдіяльності) | -- | 25,9 | 74,1 |

Згідно з аналізом результатів, експерти оцінили запропоновану програму загалом позитивно, не використали можливості вписувати до анкети зауваження, пропозиції та рекомендації, що свідчить про ґрунтовно розроблений навчально-методичний комплекс фахової підготовки психологів до діяльності у надзвичайних ситуаціях. У той же час, запропоновані навчальні курси оцінили неоднозначно. Так, найбільш доцільними та важливими експерти вважають курси: «Психологія посттравматичної реабілітації» (96,3%), «Психологія діяльності у особливих умовах» (88,0%), «Психологія безпеки» (81,5%), «Психологія кризових ситуацій» (62,9%), «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах» (77,7%), «Психологія спорту» (59,3%), «Фізичне виховання» (55,5%). Менш значимими, проте тими, які знадобляться для психологів екстремального профілю діяльності, експерти визначили такі навчальні дисципліни: «Юридична психологія» (51,8%), «Медицина надзвичайних

ситуацій» (59,2%), що пояснювали специфікою діяльності, яка виконується іншими державними відомствами, такими як Міністерство внутрішніх справ, Міністерство охорони здоров'я, які мають свої спеціалізовані навчальні заклади, де також готують психологів до практичної діяльності. Найменш важливими експерти вважають дисципліни, які спрямовані на вивчення особливостей діяльності служби цивільного захисту, такі як: «Первинна підготовка рятувальника» (25,9%) та «Основні положення кодексу цивільного захисту» (18,5%), що пояснюють слабкою дотичністю цих курсів до діяльності психологічної служби. Проте, як показав наш досвід, ці курси є важливими, оскільки саме вони формують уявлення про нормативну базу та специфіку роботи Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Позитивно також оцінили експерти і впровадження спеціалізованих практик, які проводяться з відривом від навчання. Так, однотайно важливою експерти вважають виробничу практику у психологічній службі в управліннях ДСНС України в областях (100,0%); кожен другий відмітив доцільність ознайомчої практики з професійно-екстремальної діяльності у навчальній пожежній частині ЛДУ БЖД (48,2%) та навчальної практики з клінічної психології у обласній психіатричній лікарні м. Львова (48,2%); кожен п'ятий вказав на значимість навчальної практики з вікової психології у загальноосвітніх навчальних закладах м. Львова (25,9%), хоча відмітили, що вона не пов'язана з діяльністю екстремального профілю.

Виявлена подібність думок експертів щодо доцільності впровадження психопрофілактичних та психокорекційних тренінгів у навчальний процес. Так, всі вони зазначили важливість «Тренінгу комунікативності» (100,0%), «Тренінгу профілактики адиктивної поведінки» (100,0%), «Тренінгу саморегуляції» (100,0%), «Тренінгу сенситивності» (96,3%), «Мотиваційного тренінгу» (92,5%), «Тренінгу особистісного зросту» (92,5%).

Важливими для діяльності практичного психолога експерти вважають такі вміння та навички, які отримує випускник психолог впродовж навчання у спеціалізованому навчальному закладі: організаційні (100,0%),

психодіагностичні (100,0%), психокорекційні (100,0%), саморегулятивні (100,0%), психопрофілактичні (100,0%), безпеки життєдіяльності (74,1%), просвітницько-педагогічні (37,1%), профорієнтаційні (74,1%),

Відмітили також експерти і доцільність професійного відбору абітурієнтів, який визначає наявність професійно-значущих особистісних рис. Експерти проаранжували професійно-значимі якості таким чином: комунікабельність та гнучкість у спілкуванні (100,0%), емоційна стабільність (100,0%), наявність компенсаторних захисних механізмів психіки (92,5%), чуйність та емпатійність (81,5%), розвинуті волеволі якості (74,1%), внутрішня процесуальна мотивація (62,9%), пізнавальна активність (55,5%). Менш значимими, проте важливими, для діяльності психолога експерти вважають психофізіологічні показники: високий рівень розвитку уваги (55,5%), вербального мислення (59,3%), об'єм оперативної пам'яті (81,5%), лабільність нервової системи та темп реакцій (44,5%). Значна частина експертів негативно оцінили наявність екстернального локусу-контролю: 66,6% вказали на недоцільність цієї риси для професійної діяльності психолога ДСНС України. Як бачимо, експертне опитування не дало достовірної інформації про професійно-важливі риси психолога екстремального профілю діяльності, оскільки відсутня однастайність у висновках.

Таким чином, аналіз обраних експертами складових професійної підготовки спеціалістів-психологів до діяльності у особливих умовах, вказує на їх значну подібність, що проявляється у наступному:

- системність та структурованість у викладанні основних навчальних дисциплін, що дає змогу моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності та формувати відповідні компетенції фахівців;
- важливість введення спеціалізованих навчальних курсів, які пов'язані зі специфікою професійно-екстремальної діяльності;

- центральною ланкою системи підготовки є особистісна підготовка психологів, яка формує в результаті психопрофілактичних тренінгів професійно-значущі особистісні риси майбутніх фахівців;
- доцільність професійного відбору абітурієнтів, який дає можливість діагностувати наявність чи відсутність важливих особистісних рис, які сприяють ефективності подальшої діяльності психолога у ризиконебезпечних умовах.

З метою підвищення об'єктивності аналізу запропонованої нами системи підготовки та її ефективності досліджувався середній бал успішності студентів різних курсів навчання. У групу респондентів увійшли студенти та курсанти першого, другого, третього та четвертого курсів спеціальності «Психологія» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, які проходили підготовку за запропонованим нами навчальним планом. Загальна чисельність респондентів становила 117 осіб, з них: 31 особа (26,4% від вибірки в цілому) - студенти та курсанти першого року навчання, 32 особи (27,3% відповідно) – другого, 27 осіб (23,0% відповідно) – третього та 27 осіб (23,0% відповідно) – четвертого. Крім того, з цими ж самими студентами проведено вивчення самооцінки отриманих ними знань, вмінь та навичок, та визначення тих категорій завдань, які майбутні психологи можуть ставити перед собою в професійному вдосконаленні. З цією метою використовувалась розроблена нами «Анкета самооцінки професійних позицій», за допомогою якої оцінюються професійні позиції та шляхи їх поліпшення, а також наявність таких важливих для психолога рис як: комунікабельність, самоповага, альтруїзм та емпатійність.

Розглянемо аналіз результатів оцінки знань студентів викладачами Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (табл. 5.11). Середній бал успішності визначався за сукупністю оцінок екзаменаційної сесії наприкінці навчального року: задовільно – від 3,0 до 3,9 балів, добре – від 4,0 до 4,9 балів, відмінно – 5,0 балів.

Рівень успішності студентів різних курсів навчання

| Курс | Задовільно | | Добре | | Відмінно | | Всього осіб (%) |
|--------|------------|------|-------|------|----------|------|-----------------|
| | осіб | % | осіб | % | осіб | % | |
| 1 курс | 6 | 19,4 | 21 | 67,7 | 4 | 12,9 | 31 (100%) |
| 2 курс | 15 | 46,9 | 17 | 53,1 | 0 | 0,0 | 32 (100%) |
| 3 курс | 16 | 59,3 | 9 | 33,3 | 2 | 7,4 | 27 (100%) |
| 4 курс | 6 | 22,2 | 17 | 63,0 | 4 | 14,8 | 27 (100%) |

Згідно з аналізом отриманих результатів виявлено, що найкраща успішність у студентів першого року навчання: відмінно (12,9%), добре (67,7%), задовільно (19,4%). Результати оцінювання представлені на рисунку 5.2. На нашу думку, це пов'язано зі специфікою навчального плану, де на першому курсі викладаються загальноосвітні дисципліни, такі як «Українська мова», «Історія України», «Іноземна мова», основи яких студенти вивчали ще у школі. Щодо фахово-орієнтованих дисциплін, то здійснюється лише введення у професію психолога, коли викладаються теоретичні навчальні курси «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Первинна підготовка рятувника», «Психологія кризових ситуацій». Вищевказані курси, хоча і нелегкі для засвоєння, проте вимагають від студентів лише теоретичного осмислення знань, а не застосування цих знань на практиці.

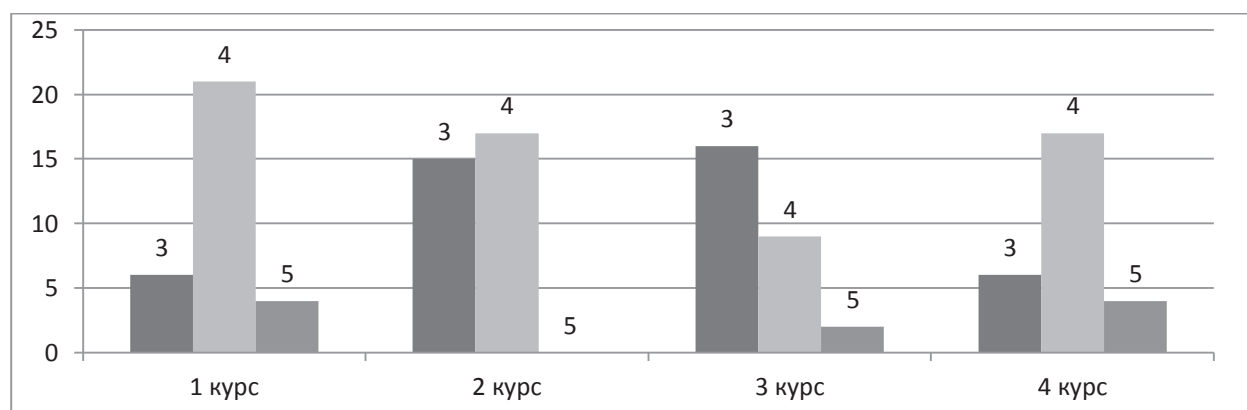


Рис. 5.2. Результати успішності студентів різних курсів навчання

Суттєво знижується успішність студентів другого року навчання: відмінно (0%), добре (53,1%), задовільно (46,9%). На другому курсі продовжується поглиблене вивчення теоретичних дисциплін: «Соціальна психологія», «Основи педагогіки та педагогічної психології», «Психологія управління та конфліктологія», «Психодіагностика», «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг». У той же час вводяться дисципліни, які пов'язані з екстремальною специфікою діяльності («Основні положення кодексу цивільного захисту», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологія безпеки», «Фізичне виховання») та ознайомча навчальна практики з професійно-екстремальної діяльності у навчальній пожежній частині ЛДУ БЖД. Оскільки вищезазначені навчальні курси спрямовані на засвоєння знань, вмінь та навичок, які необхідні для діяльності у стресогенних умовах, вони потребують від особистості студента відповідного розвитку професійно-значимих особистісних рис: високого рівня емоційної стійкості, фізичної витривалості, швидкості реагування, які, враховуючи відсутність професійного відбору, не завжди добре розвинуті у студентів.

Найгірші результати виявлені у студентів та курсантів третього року навчання: відмінно (12,9%), добре (67,7%), задовільно (19,4%). Як показує наш досвід, це пов'язано з тим, що на третьому курсі вводяться дисципліни, які потребують відпрацювання практичних навичок та прикладного застосування знань: «Експериментальна психологія», «Статистичні методи в психології», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Організація психологічної служби», «Основи психологічного консультування», «Психологія праці, профорієнтація та профвідбір», «Медицина надзвичайних ситуацій», «Соціальна робота», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», що і призводить до погіршення результативності навчання.

Студенти четвертого року навчання значно покращують свою успішність: відмінно (14,8%), добре (63,0%), задовільно (22,2%). Незважаючи на те, що четвертий курс пов'язаний із дисциплінами патопсихологічного та психокорекційного напрямків: «Основи клінічної та патопсихології», «Основи дефектології та психіатрії», «Основи психокорекції», «Технологія психотренінгу», «Психологія постравматичної реабілітації», «Тренінг саморегуляції», студенти вже використовують певний обсяг набутих теоретичних знань, володіють мінімальними навичками психодіагностики, мають досвід роботи у тренінгових групах, що дає їм можливість краще засвоювати методи психокорекційної практики.

З метою самооцінки отриманих знань, вмінь та навичок студентами та курсантами, які навчалися за запропонованою нами системою підготовки, використовувалась розроблена нами «Анкета самооцінки професійних позицій, де відповіді були поділені на три рівні: низький – 1-4 бали, середній – 5-7 балів, високий – 8-10 балів (табл. 5.12).

Таблиця 5.12

**Самооцінка професійних позицій студентами різних курсів
навчання**

| Показник | Рівень | 1 курс (%) | 2 курс (%) | 3 курс (%) | 4 курс (%) | Всього (%) |
|----------------------|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Знання про мотивацію | низький | 48,3 | 25,0 | 22,2 | 0 | 24,8 |
| | високий | 6,5 | 9,4 | 7,4 | 48,1 | 17,1 |
| | середній | 45,2 | 65,6 | 70,4 | 51,9 | 58,1 |
| Комунікбельність | низький | 12,9 | 9,4 | 7,4 | 0 | 7,7 |
| | високий | 22,6 | 59,4 | 74,1 | 63,0 | 53,8 |
| | середній | 64,5 | 31,2 | 18,5 | 37,0 | 38,5 |
| Самоповага | низький | 29,0 | 12,5 | 3,7 | 0 | 12,0 |
| | високий | 12,9 | 46,9 | 59,3 | 48,1 | 41,0 |
| | середній | 58,1 | 40,6 | 37,0 | 51,9 | 47,0 |

| | | | | | | |
|--|----------|------|------|------|------|------|
| Оцінка інших як психолога | низький | 48,3 | 34,4 | 11,1 | 0 | 24,8 |
| | високий | 6,5 | 9,4 | 14,8 | 40,7 | 17,1 |
| | середній | 45,2 | 56,2 | 74,1 | 59,3 | 58,1 |
| Оцінка себе як психолога | низький | 62,0 | 21,9 | 18,5 | 7,4 | 29,1 |
| | високий | 9,6 | 15,6 | 18,5 | 14,8 | 14,5 |
| | середній | 25,8 | 62,5 | 63,0 | 77,8 | 56,4 |
| Професійні знання | низький | 38,7 | 12,5 | 7,4 | 3,7 | 16,2 |
| | високий | 16,1 | 34,4 | 44,4 | 59,3 | 37,6 |
| | середній | 45,2 | 53,1 | 48,2 | 37,0 | 46,2 |
| Професійні вміння та навички | низький | 80,6 | 75,0 | 70,4 | 37,0 | 66,6 |
| | високий | 0 | 3,1 | 0 | 3,7 | 1,8 |
| | середній | 19,4 | 21,9 | 29,6 | 59,3 | 31,6 |
| Оцінка програми професійної підготовки | низький | 25,8 | 6,3 | 18,6 | 7,4 | 14,6 |
| | високий | 38,7 | 43,7 | 40,7 | 48,1 | 42,7 |
| | середній | 35,5 | 50,0 | 40,7 | 44,4 | 42,7 |
| Професійне вдосконалення | низький | 29,0 | 15,6 | 18,5 | 3,7 | 17,2 |
| | високий | 19,3 | 28,1 | 29,6 | 29,6 | 26,4 |
| | середній | 51,7 | 56,3 | 51,9 | 66,7 | 56,4 |
| Альтруїзм | низький | 3,2 | 3,1 | 0 | 0 | 1,7 |
| | високий | 64,5 | 78,2 | 85,2 | 70,4 | 74,4 |
| | середній | 32,3 | 18,7 | 14,8 | 29,6 | 23,9 |
| Бажання працювати за професією | низький | 16,1 | 9,4 | 7,4 | 14,8 | 12,0 |
| | високий | 51,6 | 71,9 | 59,3 | 48,2 | 58,1 |
| | середній | 32,3 | 18,7 | 33,3 | 37,0 | 29,9 |
| Відповідальність | низький | 3,2 | 3,1 | 0 | 0 | 1,7 |
| | високий | 80,7 | 87,5 | 88,9 | 96,3 | 88,0 |
| | середній | 16,1 | 9,4 | 11,1 | 3,7 | 10,3 |
| Обізнаність про | низький | 32,3 | 3,1 | 7,4 | 0 | 11,1 |

| | | | | | | |
|--------------------|----------|------|------|------|------|------|
| специфіку професії | високий | 16,1 | 53,1 | 55,6 | 66,7 | 47,0 |
| | середній | 51,6 | 43,8 | 37,0 | 33,3 | 41,9 |
| Емпатійність | низький | 19,4 | 3,1 | 3,7 | 0 | 6,8 |
| | високий | 22,6 | 53,1 | 77,8 | 70,4 | 54,7 |
| | середній | 58,0 | 43,8 | 18,5 | 29,6 | 38,5 |
| Толерантність | низький | 6,5 | 0 | 3,7 | 3,7 | 3,4 |
| | високий | 38,7 | 56,2 | 59,3 | 70,1 | 56,4 |
| | середній | 54,8 | 43,8 | 37,0 | 22,2 | 40,2 |
| Щирість | низький | 3,2 | 0 | 3,7 | 0 | 1,7 |
| | високий | 51,6 | 65,6 | 63,0 | 74,1 | 63,2 |
| | середній | 45,2 | 34,4 | 56,3 | 25,9 | 35,1 |
| Емоційна стійкість | низький | 16,1 | 3,1 | 3,7 | 0 | 6,0 |
| | високий | 16,1 | 37,5 | 22,3 | 59,3 | 33,3 |
| | середній | 67,7 | 59,4 | 74,0 | 40,7 | 60,7 |
| Ініціативність | низький | 19,4 | 6,3 | 18,5 | 3,7 | 14,5 |
| | високий | 12,9 | 40,6 | 44,4 | 51,9 | 36,8 |
| | середній | 67,7 | 53,1 | 37,1 | 44,4 | 51,2 |
| Спонтанність | низький | 22,6 | 9,4 | 7,4 | 0 | 10,3 |
| | високий | 19,4 | 59,4 | 40,7 | 66,7 | 46,2 |
| | середній | 58,1 | 31,2 | 51,9 | 33,3 | 43,5 |

Розглянемо як оцінюють набуті знання, вміння та навички студенти та курсанти, які навчалися за запропонованою нами системою. Встановлено підвищення рівня теоретичних професійних знань від першого до четвертого курсів: низький рівень відмітили 38,7% респондентів першого, 12,5% - другого, 7,4% - третього та 3,7% - четвертого року навчання. В той же час на високий рівень теоретичної підготовки вказали більше половини випускників (59,3%), що свідчить про ефективність використовуваних методів навчальної діяльності.

В процесі навчання формується обізнаність про специфіку професії практичного психолога. Так, на високий рівень знань про особливості професійної діяльності вказали лише 16,1% першокурсників та 66,7% четвертокурсників. Можна стверджувати, що впродовж навчання сутнісно змінюються когнітивні показники майбутніх психологів, що вказує на особистісну зрілість студентів і особисту самовизначеність щодо обраної професії.

Набагато нижчі показники діагностуються при оцінюванні професійних вмінь та навичок. Так, на низький рівень практичної підготовки вказали 80,6% студентів та курсантів першого курсу, 75,0% - другого, 70,4% - третього та 37,0% - четвертого; а високо оцінили набуті практичні уміння та навички лише 3,7% випускників. В той же час 59,3% респондентів вказали на середній рівень отриманих практичних компетенцій. Цей факт відображає недостатню впевненість майбутніх фахівців у вмінні застосовувати отримані знання на практиці, тому доречним є підсилення практичного компонента освітньої підготовки.

При оцінці програми підготовки на високий рівень професійних освітніх послуг вказав кожен другий опитуваний по вибірці в цілому (42,7%). При цьому така тенденція спостерігається впродовж всіх років навчання: 38,7% першокурсників, 43,7% другокурсників, 40,7% третьокурсників та 48,1% четвертокурсників високо оцінили цю систему підготовки. У той же час від першого до четвертого курсу зменшується кількість опитуваних, які незадоволені навчально-методичним процесом. Так, низький рівень освітніх послуг відзначають 25,8% опитуваних першокурсників проти 7,4% четвертокурсників. Цей факт свідчить про нездатність першокурсників усвідомлювати міжпредметні зв'язки та про їх нерозуміння причинно-наслідкової структури навчального процесу, які з часом нівелюються.

За результатами аналізу «себе як психолога», виявлено, що з кожним роком навчання підвищується самооцінка студентами власних професійних якостей: 62,0% студентів та курсантів першого курсу низько оцінили себе як

психолога проти 7,4% випускників; в той же час високо оцінюють свої професійні якості 14,8% опитуваних четвертокурсників проти 9,6% першокурсників. В основному ж, випускники оцінюють себе, як спеціаліста, посередньо (77,8%). Таким чином можна стверджувати, що впродовж останнього року навчання суттєво трансформується внутрішньо-особистістний компонент майбутніх психологів, що сигналізує про появу впевненості щодо виконання своїх професійних зобов'язань. Це свідчить про те, що респонденти достатньо повно володіють інформацією щодо характеристик, які необхідні для реалізації професії психолога, і вони в них є достатньо розвиненими, також в них присутній потенціал для подальшого розвитку.

Аналогічна тенденція спостерігається, коли опитувані аналізували думку оточення про них як про психолога-професіонала. По вибірці в цілому кожен четвертий (24,8%) вказав на низьку оцінку їхніх професійних якостей іншими людьми, при цьому на першому курсі – таких осіб 48,3%, на другому – 34,4%, на третьому – 11,1%, на четвертому – 0%. У той же час більшість випускників вказують на посередні оцінки оточенням їхніх професійних знань, умінь та навичок (59,3%). Отже, зростання позитивної оцінки оточення засвідчує появу у випускників впевненості у своїй професійній компетентності та власних силах.

При дослідженні бажання студентів працювати за професією виявлено, що по вибірці в цілому 51,6% опитуваних вказують на сильне, 29,9% - на посереднє і 11,9% - на відсутність бажання працювати в подальшому психологом. При цьому найбільше бажання показують другокурсники (71,9%), а вже серед четвертокурсників проявляється розчарування в обраній спеціальності (48,2%), що є закономірним, оскільки існує проблема подальшого працевлаштування.

У численних дослідженнях переконливо доведено залежність професіоналізації від рівня розвитку якостей особистості, які відповідають вимогам виконуваної діяльності. У ролі провідних професійно-важливих

якостей психолога виступають: комунікабельність, емпатійність, толерантність, альтруїзм, спонтанність, ініціативність, відповідальність, емоційна стійкість. В запропонований нами навчальний план включені дисципліни «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», «Тренінг саморегуляції», які спрямовані на розвиток деяких особистісних якостей, пов'язаних із функціональним виконанням професійних завдань.

Розглянемо як оцінюють свої професійно важливі риси самі студенти та курсанти. Аналіз результатів виявив, що на першому році навчання лише кожен четвертий респондент (22,6%) оцінює високо свої комунікативні навички, проте надалі впевненість у своєму вмінні спілкуватися збільшується. Так, на другому курсі навчання на високий рівень комунікативності вказали вже 59,4% опитуваних, на третьому – 74,1%, на четвертому – 63,0%.

Така ж тенденція до зростання виявлена і при оцінці емпатійності. На першому курсі високо оцінили свої здібності до співпереживання та співчуття 22,6% опитуваних, на другому – 53,1%, на третьому – 77,8%, на четвертому – 70,4%. Цей факт пояснюється тим, що в процесі підготовки студенти та курсанти вчаться усвідомлювати явні та приховані потреби особистості, причини та наслідки внутрішніх та зовнішніх конфліктів, підсвідомі комплекси та їх вплив на поведінку індивіда, що призводить до кращого розуміння та сприйняття людей. Про збільшення рефлексії стосовно оточення свідчить і підвищення рівня толерантності. Так, високі показники толерантності зафіксовані у з 38,7% першокурсників та 70,1% випускників.

Важливою професійною якістю для психолога є спонтанність, яка дає можливість особистості вільно відрефлексовувати власні почуття та емоції, що позитивно впливає на психічне здоров'я. Високій рівень спонтанності на першому курсі відмітили лише 19,4% респондентів, на другому – 59,4%, на третьому – 40,7%, на четвертому – 66,7%. У той же час, якщо серед першокурсників кожен четвертий (22,6%) вказував на низький рівень цієї

якості, то серед випускників таких оцінок не було взагалі (0%). На нашу думку цьому сприяло проведення психокорекційних та психопрофілактичних тренінгів, де студенти практично навчалися методам володіння своїми емоційними станами.

Впродовж навчання у опитуваних підвищується і рівень ділових якостей, таких як відповідальність та ініціативність. Так, на питання анкети «Наскільки ваше професійне майбутнє залежить від вас?» більшість респондентів (88,0% по вибірці в цілому) вказали на власну відповідальність. Збільшуються також ініціативність опитуваних з 12,9% на першому курсі до 51,9% на випускному, що свідчить про зростання мотивації та її переорієнтацію від пасивного засвоєння та відтворення знань до активних і рішучих практичних дій.

Однією з основних властивостей психолога екстремального профілю діяльності є емоційна стійкість. На низький рівень емоційної стійкості вказало 16,1% респондентів першого року навчання і лише 6,0% четвертокурсників, на високий рівень емоційної стійкості – 16,1% першокурсників та 33,3% опитуваних четвертого курсу. Більшість опитуваних впродовж всіх років навчання оцінюють свою емоційну стійкість посередньо.

Потрібно зазначити, що самооцінка отриманих знань, вмінь та навичок студентами має суб'єктивний характер, їх впевненість у своїх вміннях в процесі професійної діяльності трансформується. Проте тенденція до позитивної оцінки отриманого рівня знань в процесі фахової підготовки зберігається як при зовнішньому оцінюванні викладачами, так і при самооцінці самих студентів. Тому стає очевидним, що набір професійно-освітніх характеристик, які пропонуються розробленою нами навчальною програмою підготовки психологів до діяльності у екстремальних умовах, є достатньо адекватним.

Оцінка ефективності запропонованої нами моделі професійної підготовки майбутніх психологів до особливих умов діяльності

здійснювалась на основі діагностики рівня підготовленості випускників. Згідно з теоретичним аналізом літератури [548; 201; 546] та розробленими нами критеріями професійної підготовки, були запропоновано три рівні підготовленості випускника (табл. 5.13).

Низький (елементарний) рівень підготовленості характеризується низьким та епізодичним ставленням випускника до професійної діяльності й відсутністю бажання працювати за професією. Студент володіє фрагментарним рівнем знань з професійних дисциплін, проявляє недостатні вміння використовувати наявні знання на практиці, його пізнавальні мотиви ситуативні. Рівень розвитку професійно-значимих особистісних якостей низький.

Середній (частково-пошуковий) рівень підготовленості визначається емоційно-позитивним ставленням до професії та частковим бажанням працювати у вибраній галузі. На достатньому рівні володіє комплексом знань з фахових дисциплін та застосовує їх у практичній діяльності. Проявляє активність у оволодінні професійними знаннями та вміннями, розвинута пізнавальна мотивація, з'являються елементи пошуку розв'язання нестандартних ситуацій. Рівень розвитку професійно-значимих особистісних якостей посередній, зазнає труднощів при самоконтролі негативних емоційних провів.

Високий (творчо-дослідницький) рівень підготовленості. Спостерігається стійке позитивне ставлення до діяльності та бажання працювати за обраною професією. Добре розвинута пізнавальна мотивація, виявляє підвищений інтерес до наукової діяльності. Демонструє високий рівень знань з фахових дисциплін, ефективно застосовує набуті вміння та навички у практичній діяльності. Характеризується високим рівнем розвитку професійно-значимих особистісних рис та показує динаміку їх формування у процесі професійної підготовки.

**Критерії професійної підготовки та рівні підготовленості
випускників**

| Низький рівень підготовленості | Середній рівень підготовленості | Високий рівень підготовленості |
|--|--|--|
| <i>Діяльнісно-операційний критерій</i> | | |
| <i>Студент вміє:</i> інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати інформацію та використовувати власні особистісні ресурси в контексті вирішення завдання | | |
| Уміння недостатньо усвідомлені, лише операціями | Уміння проявляються на репродуктивному рівні | Уміння проявляються на творчому рівні |
| <i>Особистісно-мотиваційний критерій</i> | | |
| <i>Студент має:</i> наявність пізнавальної мотивації та динаміку розвитку професійно-значимих особистісних якостей | | |
| Пізнавальні ситуативні, інтересу до професії. Рівень професійно-значимих якостей низький, динаміка відсутня. | Пізнавальна мотивація достатньо розвинута, емоційно-позитивне ставлення до професії. Розвиток професійно-значимих якостей посередній, незначна динаміка їх формування. | Наявність добре розвинутої пізнавальної мотивації та стійкого інтересу до професії. Достатньо високий рівень розвитку професійно-значимих якостей, позитивна динаміка їх формування. |
| <i>Змістовно-інформаційний критерій</i> | | |
| <i>Студент володіє:</i> знаннями з основних професійних дисциплін | | |
| Знання поверхневі, несистематизовані | Знання глибокі, але не вибудовані в систему | Знання систематизовані та глибокі (творчо- |

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|
| (елементарний рівень) | (частково-пошуковий рівень) | пошуковий рівень) |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|

Для діагностики рівня підготовленості випускників використовувався комплексний критерій, де визначався рівень знань, розвиток професійно-важливих якостей та професійна мотивація. Рівень набутих знань випускників оцінювався за допомогою середнього балу успішності: задовільно – від 3,0 до 3,9 балів, добре – від 4,0 до 4,9 балів, відмінно – 5,0 балів. Професійно-важливі якості та вміння застосовувати їх на практиці вивчались під час проходження смуги перешкод у психолого-тренувальному центрі, де діагностувались стани бойової готовності, лихоманки та апатії (табл.5.6). Професійна мотивація досліджувалась за допомогою розробленої нами анкети «Самооцінка професійних позицій» при відповіді на запитання «Чи бажаєте Ви працювати за обраною професією?» (таб.5.12), де визначалося низьке, посереднє та високе бажання працювати надалі психологом.

Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості діагностувався у осіб, які відмінно навчаються, мають сильне прагнення працювати за професією, у ризиконебезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності. При дослідженні випускників четвертого курсу виявлено, що високий рівень підготовленості діагностований у 11,2% осіб, середній – у 55,5% осіб, низький – у 33,3% осіб. При цьому спостерігається відмінність результатів по середньому балу успішності (табл. 5.11) та рівню підготовленості. Так, знизилась кількість респондентів високого рівня підготовленості серед відмінників, оскільки 3,0% відмінників показали посередні результати по проходженню психолого-тренувальної стежки, що свідчить про недостатній розвиток професійно-значимих якостей. Крім того

збільшилась кількість студентів, які згідно з комплексним критерієм показали низький рівень підготовленості, з них: 11,2% респондентів реагують станом апатії на екстремальні ситуації, 11,2% відмічають низький рівень бажання працювати за професією, 22,2% опитуваних характеризуються зниженим рівнем знань з фахових дисциплін. Отже, розроблений нами комплексний критерій діагностики рівня підготовленості дає можливість більш адекватно оцінити сформованість професійних знань, вмінь та навичок, а також розвиток професійно-важливих якостей випускника, аніж існуюча на сьогоднішній день система оцінювання.

Висновки до п'ятого розділу

1. Розроблена модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до екстремальних умов діяльності; розкрито її мету, принципи, завдання, компоненти, методи та система контролю. Під **концептуальною моделлю професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби** до діяльності в особливих умовах нами розуміється система науково-обґрунтованих і практично-перевіраних положень, що розкривають мету, завдання, структуру, принципи, етапи, функції, критерії, показники і методи реалізації навчальних технологій у процес професійної підготовки вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Визначено основні критерії професійної підготовки: діяльнісно-операційний, особистісно-мотиваційний, змістовно-інформативний. Визначено компоненти професійної підготовки: а) професійний відбір, який діагностує рівень професійної придатності індивіда до ризико-небезпечної діяльності; б) навчання (базова теоретична, базова практична, професійно-екстремальна підготовка), яке відповідає за формування рівня знань, вмінь та навичок; в) психокорекційна робота, технології якої дають можливість розвивати професійно значимі якості майбутніх психологів.

2. Змістовно-інформаційний критерій професійної підготовки вивчався за допомогою експертних оцінок змісту, форм та методичного наповнення комплексу підготовки майбутніх психологів, які вказали на важливість введення спеціалізованих навчальних курсів та доцільність професійного відбору абітурієнтів. Розроблено та апробовано низку авторських навчальних курсів, пов'язаних зі специфікою діяльності в екстремальних умовах: «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Психологія кризових ситуацій», «Психологія безпеки», «Психологія посттравматичної реабілітації», «Юридична психологія», «Психологія спорту».

3. З метою втілення психотренінгових технологій у навчальний процес нами розроблено і апробовано тренінги «Профілактика адиктивної поведінки», «Тренінг саморегуляції», «Тренінг професійно-екстремальної готовності». Після проведення корекційних тренінгів по вибірці в цілому покращились показники, які відповідають за формування негативних установок щодо професійної діяльності: знизився рівень резистентності, неадекватності емоційного реагування, редукції професійних обов'язків. Згідно з аналізом результатів, при якому застосовано Z-критерій Вілкоксона, значимі зміни у випробуваних відбулися за показниками «тривожність», «втомленість», «пригніченість», «безпорадність», що підтверджує позитивний вплив тренінгів на емоційні стани особистості. У той же час зафіксовано на статистично значимому рівні збільшення показників «резистенція», «напруження» та «розширення сфери економії емоцій», що, на нашу думку, пов'язано з невпевненістю у своєму професіоналізмі та можливостям працювати за обраним видом діяльності,

В процесі тренінгів досліджено передстартові емоційні стани, які характерні для фахівців з надвичайних ситуацій перед виконанням бойового завдання: стан бойової готовності, стан лихоманки, стан апатії. Найбільш сприятливий – стан бойової готовності. Доведено, що в процесі професійно-

екстремальної підготовки кількість осіб, які реагують станом бойової готовності на екстремальні ситуації, збільшується.

4. Проведено формувальний експеримент, при якому запропонована нами модель підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах втілена в навчальний процес відомчого навчального закладу. Підтверджено підвищення рівня теоретичних професійних знань від першого до четвертого курсів, проте нижчі показники діагностуються при оцінці практичних вмінь та навичок. Оцінка запропонованої нами моделі підготовки здійснювалась за допомогою висновків незалежних експертів, які оцінювали структуру та методичне наповнення комплексу підготовки майбутніх психологів. Відзначено: системність та структурованість у викладанні основних навчальних дисциплін; важливість введення спеціалізованих навчальних курсів, які пов'язані зі специфікою професійно-екстремальної діяльності; доцільність професійного відбору абітурієнтів.

5. Експериментально досліджений рівень підготовленості випускника на основі комплексного критерію, де враховувався середній бал успішності, професійна мотивованість та розвиток професійно-значимих особистісних якостей. Визначено три рівні підготовленості випускників: низький (елементарний), середній (частково-пошуковий), високий (творчо-дослідницький). Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості діагностувався у осіб, які відмінно навчаються, мають сильне прагнення працювати за професією, у ризиконебезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності. Виявлено, що високий рівень підготовленості діагностований у кожного десятого, середній – у кожного другого, низький – у кожного третього випускника.

ВИСНОВКИ

Представлене теоретико-експериментальне дослідження професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах сформувало уявлення про неї як про багатопланове динамічне явище, та дало змогу дійти таких висновків:

1. Визначено теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх психологів до екстремальних умов діяльності. Показано, що професійна підготовка являє собою процес професійного становлення особистості, який супроводжується придатністю особистості до екстремальної діяльності; формуванням необхідних знань, вмінь та навичок з конкретної спеціальності; розвитком особистісних рис, завдяки яким вона успішно функціонуватиме у професії. Зроблено висновок, що фахову підготовку психологів оперативно-рятувальної служби необхідно здійснювати з позицій урахування специфіки екстремальної діяльності та особистості, яка її здійснює. Здійснено теоретичний аналіз моделей професійної підготовки психологів та проаналізовано основні наукові підходи: особистісно-діяльнісний, системо-комплексний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців.

2. Розроблена модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до екстремальних умов діяльності; розкрито її мету, принципи, завдання, суб'єкти та об'єкти, етапи, компоненти, методи та систему контролю. Визначено основні критерії професійної підготовки: діяльнісно-операційний, особистісно-мотиваційний, змістовно-інформативний. Обґрунтовано доцільність психодіагностичних, навчальних, психопрофілактичних та психокорекційних технологій як складових професійної підготовки.

3. Особистісно-мотиваційний критерій професійної підготовки вивчався в процесі констатувального експерименту, де досліджувались індивідуально-психологічні характеристики майбутніх психологів, що детермінують їх успішність. Виділено два рівні успішності: високий та

низький. Ключовими факторами, що викристалізували специфіку індивідуально-психологічних рис особистості по вибірці в цілому, були такі:

- 1) «самоактуалізація особистості», як чинник, який спонукає людину до задоволення потреби у внутрішньому зростанні;
- 2) «комунікабельність особистості» як здатність до побудови гармонійних стосунків з оточуючим;
- 3) «мотивованість особистості», як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних до самореалізації особистості в професійній сфері;
- 4) «екстернальність особистості» як вміння уникати почуття провини в екстремальних ситуаціях;
- 5) «захисні механізми психіки» як специфічні компенсаційні механізми психозахисту індивіда в стресових ситуаціях;
- 6) «емоційна стабільність особистості».

Високий рівень успішності визначається такими факторами: «емоційна стабільність», «оптимальна комунікабельність», «висока здатність до самоактуалізації», «наявність внутрішньо-особистісного дискомфорту», «пізнавальна мотивація», «прогностичність особистості». Знижують рівень навчання такі фактори: «емоційна нестабільність», «низька здатність до самоактуалізації», «надмірна комунікабельність», «наявність внутрішньо-особистісного комфорту», «мотивація уникнення», «інтернальність особистості».

4. У результаті констатувального експерименту досліджено специфіку діяльності психолога оперативно-рятувальної служби як діяльнісно-операційного критерію професійної підготовки. В результаті факторного аналізу виявлені ключові ознаки роботи психолога в надзвичайних ситуаціях:

- 1) «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як певні негативні впливи, які виникають внаслідок роботи та негативно впливають на психіку та здоров'я спеціалістів психологів;
- 2) «позитивні чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних до самореалізації особистості в професійній сфері;
- 3) «основні напрямки роботи психолога ДСНС», які вказують на розуміння обстежуваними основних завдань професійної діяльності та
- 4) «мотиви вибору професії».

Діяльність практичного психолога ДСНС України поділяється на два періоди: повсякденна діяльність у звичайних умовах та діяльність у екстремальних ситуаціях, для кожного періоду роботи характерні свої стресові чинники. Повсякденна діяльність проходить в умовах монотонії, депривації та впливу несприятливих факторів, які спричиняють значне психічне навантаження, таких як: невелика заробітна плата, великий обсяг роботи, жорстка дисципліна, емоційне вигорання, нечіткість окреслення функцій та завдань, перевантаження додатковими обов'язками. При екстремальній діяльності стресовими чинниками є: загибель людей, робота з родичами загиблих, непередбачуваність обставин, емоційне вигорання, спілкування з журналістами, дефіцит часу для прийняття рішень, неможливість відпочинку, постійна нервово-психічна напруга.

5. Визначено компоненти професійної підготовки: а) професійний відбір, який діагностує рівень професійної придатності індивіда до ризиконебезпечної діяльності; б) навчання (базова теоретична, базова практична, професійно-екстремальна підготовка), яке відповідає за формування рівня знань, вмінь та навичок; в) психокорекційна робота, технології якої дають можливість розвивати професійно значимі якості майбутніх психологів. Змістовно-інформаційний критерій професійної підготовки вивчався за допомогою експертних оцінок змісту, форм та методичного наповнення комплексу підготовки майбутніх психологів, які вказали на важливість введення спеціалізованих навчальних курсів та доцільність професійного відбору абітурієнтів. Розроблено та апробовано низку авторських навчальних курсів, пов'язаних зі специфікою діяльності в екстремальних умовах: «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічна підготовка та професійний відбір до дій в екстремальних умовах», «Психологія кризових ситуацій», «Психологія безпеки», «Психологія постравматичної реабілітації», «Юридична психологія», «Психологія спорту».

6. У процесі емпіричного дослідження констатовано, що існуюча система професійного психофізіологічного відбору майбутніх фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій не враховує специфіки професійно-важливих якостей психологів. При порівнянні майбутніх рятувальників та психологів, які проходили психофізіологічний відбір у вищій навчальній заклад, діагностовано відмінності у емоційній сфері: у психологів – нижчі показники емоційної стійкості, у рятувальників – нижчі показники, які відповідають за швидкість реакції. Виявлено, що серед майбутніх психологів вдвічі більше непридатних осіб для цього виду діяльності, ніж серед майбутніх рятувальників. Враховуючи вищезазначене, потрібно переглянути критерії оцінки рівня професійної придатності психологів, враховуючи специфіку діяльності та професійно-важливі якості.

7. З метою удосконалення професійного відбору, як компонента підготовки майбутніх психологів до виконання ними функційних обов'язків, нами розроблена акмеограма психолога ДСНС України. Визначені три класи професійно-важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До *когнітивних* відносяться властивості психічних процесів (увага, мислення, пам'ять, лабільність нервової системи та темп реакцій); до *характерологічних* – вольові, емоційні, комунікативні якості (здатність до самоактуалізації, комунікабельність та гнучкість у спілкуванні, чуйність, емоційна стабільність, розвинута воля, компенсаторні захисні механізми психіки); до *мотиваційних* – особливості мотиваційної сфери фахівців (екстернальний локус-контроль, здатність до прогностичності власної діяльності, внутрішня процесуальна мотивація, мотивація досягнення успіху, пізнавальна активність).

8. З метою втілення психотренінгових технологій у навчальний процес нами розроблено і апробовано тренінги «Профілактика адиктивної поведінки», «Тренінг саморегуляції», «Тренінг професійно-екстремальної готовності». У процесі формувального експерименту виявлено, що значимі зміни у випробуваних відбулися за показниками «тривожність»,

«втомленість», «пригніченість», «безпорадність», що підтверджує позитивний вплив тренінгів на емоційні стани особистості. Після проведення корекційних тренінгів по вибірці в цілому покращились показники, які відповідають за формування негативних установок щодо професійної діяльності. Досліджено передстартові емоційні стани, які характерні для фахівців з надзвичайних ситуацій перед виконанням бойового завдання: стан бойової готовності як найбільш сприятливий, стан лихоманки, стан апатії. Доведено, що в процесі тренінгів кількість осіб, які реагують станом бойової готовності на екстремальні ситуації, збільшується.

9. Здійснено формувальний експеримент, при якому запропонована нами модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби втілена у навчальний процес відомчого навчального закладу. Встановлено значне підвищення рівня теоретичних професійних знань від першого до четвертого курсів, проте значно нижчі показники діагностуються при оцінці практичних вмінь та навичок.

Експериментально досліджено рівень підготовленості випускника на основі комплексного критерію, де враховувався середній бал успішності, професійна мотивованість та розвиток професійно-значимих особистісних якостей. Визначено три рівні підготовленості випускників: низький (елементарний), середній (частково-пошуковий), високий (творчо-дослідницький). Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості діагностувався у осіб, які відмінно навчаються, мають сильне прагнення працювати за професією, у ризиконебезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності. Виявлено, що високий рівень підготовленості діагностовано у кожного десятого, середній у кожного другого, низький – у кожного третього респондента.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є дослідження психодіагностичних засобів професійного психофізіологічного відбору психологів, проблем стандартизації та сертифікації психокорекційних та психопрофілактичних тренінгових програм, наукова та прикладна розробка інноваційних навчальних технологій фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alkov R. A. A questionnaire study of psychological background factors in US Naval aircraft accidents / R. A. Alkov, M. S. Borowsky // *Aviat., Space and Environ. Med.* 1980. Vol. 51, № 3. – P. 860-869
2. Anderson J. A., *Cognitive psychology and its implication.* 3rd ed. N. Y., W.H. Freeman, 1990. – P. 150-173
3. Bohm D. A Suggested Interpretations of Quantum Theory in Terms of 'Hidden Variables'// *Physical Review.* 1994. –232 p.
4. Capmblell J.P. An overview of the army selection and classification project (Project A) // *Personnel Psychology.* 1990. Vol. 43. № 2. P. 231-239.
5. Cattell R. S. The grammar of science and the evolution of personality theory *Handbook of modern personality theory / Eds R Cattell, R Greger Washington JohnWilley, 1977- 385 p.*
6. Dnskell J E , Olmstead B *Psychology in the military research applications and trends //American Psychologist 1989 Vol 44 № 1. – P. 43–54*
7. Finkle R. B. Managerial assessment centers // *Handbook of industrial and organizational psychology / M. D. Dunnette (Ed) Chicago Rand McNally, 1976. – P 861-888*
8. Foulkes S.H. *Gruppenanalytische Psychotherapie / S.H. Foulkes. – Kindler, Munchen, 1974. – 358 s.*
9. Goldstein J.L. *Training: Program development and evaluation / Goldstein J.L. – Monterey, Calif: Brooks /Cole, 1974. – 342 p.*
10. Gołębiewski Jan *Podręcznik menadżera programów kryzysowych / Jan Gołębiewski. – Kraków, 2003. – 332 s.*
11. Greene J. *Evaluating Planned Change Strategies in Modern Law Enforcement: Implementing Community-Based Policing / J. Greene // Brodeur J.P. – 1998. – p. 146.*
12. Havelock N.G., Havelock M.C. *Training for change agents. Institute for Social Research / Havelock N.G., Havelock M.C. // University of Michigan. – Ann, Arber, 1973. – 238 p.*
13. Havelock N.G. *Training for change agents. Institute for Social Research / N.G.Havelock, M.C. Havelock // University of Michigan. – Ann, Arber, 1973. – 238 p.*
14. Herzberg F. *Herzberg F. The motivation to work. N.Y.: Wiley,, 1976. 360 p.*
15. Hjelle L., Ziegler D. *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications 3thed.: McGraw-Hill, 1992; СПб.: ПитерПресс, 1997. –608 с.*
16. Huck J. R. *Assessment center A review of external and internal validates / J. R. Huck //Personnel Psychology 1973 Vol 26 P 191-212*
17. Kaus M. J. *Fatigue the catalyst for tragedy // Flying Safety, 1984. Vol. 40, № 12. – p. 60.*
18. Kirkpatrick D.L. *Tehniques for evaluating training programs / Kirkpatrick D.L.// Journal of the American Society of Training Directors. –1959. – P. 13, 21-26.*
19. Lederer, R., J. 1984. *A view of avian ecomorphology hypoth-eses. -Okol. Vogel 6: P.119-126.*

20. Margolis H. *Selfishness, Altruism, and Rationality* / H. Margolis // *A Theory of Social Choice*. – Chicago and London, 1982. - 224 p.
21. McClelland, D. C. & D. Burnham (1976, March-April). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, P. 100-110, 159-166.
22. Muchunsky P. M. *A Review of Individual Assessment Methods Used for Personnel Selection in North America* / Muchunsky P. M. – 1994. – P. 118-124.
23. Muto T. Health Examination of the fitness of professional drivers in Japan's transportation industry / Muto T., Sakurai Y., Nakamura k. et al. // *J. of UOEH. The 19th UEOH ant the 13th IIES Int. Symp. Periodic Health Examination for Workers*. – 1999. – P. 141–146.
24. Norman W. Σ. Toward an adequate taxonomy of personality attributes Replicated factor structure in peer nomination personality ratings // *Journ Abnormality and Soc Psychol* 1963 V 55 P 574–583 342. Perry C (Ed) *Psychiatry in aerospace medi*
25. Ohashi N. *Psychological Aspects of Work Load on Board* / N. Ohashi // Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, N.Y-Tokyo, 1984. – P. 175- 183.
26. *Physical education for lifelong fitness: The physical best teacher's guide / American Alliance for health, physical education, recreation and dance*. – USA: Human Kinetics, 1999. – 398 p.
27. *Požarní ochrana 2003 // Sbornik prednasek*. – Ostrava.: VSB –TU 10 – 11, zari 2003. – S. 615-634
28. Sigelman C. K., Shaffer D. R. *Life-span human development* 2nd ed Grove, California Brooks/Cole Publishing Company Pacific, 1989 – 123 p.
29. Sloan S. L., Cooper C. L. The impact of life events on pilots An extension of Alkov'approach// *Aviat, Space and Environ Med* 1985 Vol 56 №10 - P. 1000-1003
30. Solomon L. (1960), "The Influence of Some Types of Power Relationships and Game Strategies upon the Development of Interpersonal Trust" / L. Solomon // *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 61, No. 2, P. 223-230.
31. Wiener S , Steinberg ΔP *Practice for the Armed Forces ASVAB 14,h ed N -Y Arco Publ*, 1994 . – P. 143–154
32. Zadeh L. A. Review of Shafer's «A mathematical theory of evidence» // *The AI Magazine*. – 1984. – P. 81-83.
33. Абрамова Г. С. *Введение в практическую психологию* / Г. С. Абрамова; издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 237 с.
34. Абрамова Г. С. *Практическая психология: учебник для студентов вузов* / Изд 6-е, перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 480 с.
35. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности* / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
36. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни* / К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
37. Августевич С.И., Румянцева Т.А., Журавлев С.Е. *Послесменная релаксация как способ снижения производственного утомления // Способы изучения и предупреждения производственного утомления* / Под ред. Г.Я. Габова, Ю.Б. Карпова. - Пенза: Б. и, 1984. - С. 86 – 88.

38. Автоматизований психодіагностичний комплекс визначення професійної придатності кандидатів на військову службу у внутрішні війська МВС України і навчання у вищих військових навчальних закладах МВС України [Текст]: монографія / [І. В. Воробйова та ін.] ; Акад. внутр. справ МВС України. – Х.: [б. в.], 2012. – 297 с.
39. Айзенк Г. Структура личности / Г. Айзенк. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
40. Акимов В. А. Природные и техногенные чрезвычайные ситуации: опасности, угрозы, риски / В. А. Акимов, В. Д. Новиков, Н. Н. Радаев. – М.: Деловой экспресс, 2001. – 344 с.
41. Акимова М. К. Психологическая служба школы / М. К. Акимова, Е. М. Борисова, И. В. Дубровина. – Москва: Междунар. педагог. академия, 1995. – 222 с..
42. Активні методи в роботі практичного психолога / Долінська Л. В., Левченко М. В., Чепелева П. В., Уманець Л. І. – К.: УДПУ, 1994. – 79 с.
43. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 301 с.
44. Александровский Ю. А. Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский, О. С. Лобанов, Л. И. Спивак., Б. П. Шукин. – М.: Медицина, 1991. – 96 с.
45. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі : 2- е вид., перерод і доп. – К.: «Радянська школа», 1981. – 206 с.
46. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К.: «Либідь», 1998 – 558 с.
47. Аллен Е. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теорий и практики: Пер. с англ. – Новосибирск: Сибиздат, 1987. – 274 с.
48. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
49. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – 379 с.
50. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина // пер. с англ., 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
51. Андрійчук, І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна 156 та вікова психологія» / І. П. Андрійчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
52. Андросюк В. Г. Професійна психологія в органах внутрішніх справ: загальна частина: Курс лекцій / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець, В. С. Медведєв – К.: Українська Академія внутрішніх справ, 1995. – 111 с.
53. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5-9.

54. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко; 2-е вид., випр. й доп. – Київ: Генеза, 1996. – 368 с.
55. Антипов В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В. В. Антипов. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
56. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Психологический журнал. – 1994.- Т. 15, № 1.- С.34-38.
57. Артюшин Л. М. Праця в особливих умовах / Л. М. Артюшин, С. П. Мосов, О. Р. Охременко – К.: Хімджест, 2004. – 94 с.
58. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники; пер. с англ. Е. Перовой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с. (Серия «Психологическая коллекция»)
59. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. / Р.Ассаджиоли– М.: «REFL-book», 1994. – 314 с.
60. Ахмедов Т.И. Практическая психотерапия: Внушение, гипноз, медитация./ Т.И. Ахметов – М.: ООО «Изд-во АСТ», Харьков: «Горсинг», 2003. – 447 с.
61. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: автореф. ...канд.психол. наук. 19.00.07 / Институт психологии РАН. –М.;, 1994. – 19 с.
62. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.
63. Базаров Т. Ю. Технология центров оценки для государственных служащих и проблемы конкретного отбора / Т. Ю. Базаров. – М.: ИПК госслужбы, 1995. – 144 с.
64. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – Спб.: Питер, 2002. – 352 с. – (Серия «Эффективный тренинг»)
65. Баклицький І. О. Психологія праці: підручник. – 2-е вид., перероб. і доп. / І. О. Баклицький. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
66. Балл Г. О. Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы / Г. А. Балл; Ин-т психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины. - К.: Основа, 2006. - 401 с
67. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка, Рівнен. міськвиконком. Від. освіти, Рівнен. наук.-практ. лаб. гуманізації навчання. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
68. Бандурка О. М. Діяльність органів внутрішніх справ у надзвичайних ситуаціях / О. М. Бандурка. – Харків: Основа, 1993. – 212 с.
69. Бандурка О. М. Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу органів внутрішніх справ України: наук.-практ. посіб. / [Бандурка О. М., Тіченко О. В., та інш.]. – Х.: Вид-во нац. ун-ту внутр. справ, 2005. – 319 с.
70. Бандурка А. М., Основы психологии управления: учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 528 с.

71. Барабанщиков А.В. Военная педагогика и психология [Текст] / А.В. Барабанщиков, В.П.Давыдов, Е.П.Утлик,, Н.Ф.Феденко; под ред. А.В.Барабанщикова. – М. : Воениздат, 1986. – 53с.
72. Барко В. І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): монографія / В. І. Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 344 с.
73. Барко В. І. Розвиток комунікативних умінь керівників міліції та вирішення конфліктів (психолого-педагогічний аспект): навч. посіб. I / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, П. П. Підюков – К.: Київ. юрид. ін-т МВС, 2005. – 120 с.
74. Барко В. І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.06 / Вадим Іванович Барко. – К., 2004. – 435 с.
75. Батишев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / С. Я. Батишев. – М.: "Ассоциация" Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
76. Берн Э. Трансактный анализ в группе / Берн Э.; пер. с англ. В. Калиненко, Е. Калмыковой. – М.: Лабиринт, 1994. – 74 с.
77. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Берн Э.; пер. с англ. А.А. Грузберга. – СПб.: Издательство «Братство», 1992. – 224 с.
78. Бесчастный В. Н. Тренинговые методы подготовки руководителей органов внутренних дел: теория и практика: учебно-методическое пособие / Бесчастный В. Н., Лефтеров В. А., Литвинова Г. А.; пер. с укр. И.А. Чикалиной. – Донецк: ДЮИ ЛГУВД, 2007.– 332 с. (Допущено МВД Украины). – (Психология в системе силовых структур государства).
79. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Бикова; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
80. Бичко І. В. Основні виміри дослідження соціальних інститутів. Філософія: підручник / І. В. Бичко, Бойченко І. В, Табачковський В. Г. та ін. – К.: Либідь, 2002. – 408 с
81. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. // Вестник Московского университета. (Серия 14. Психология). – 1971. – №1. – С. 53–61.
82. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 337 с.
83. Бодалев А. А. Личность и общение. / А.А.Бодалев – Москва: Педагогика, 1983. – 271 с.
84. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
85. Бодров В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М.: Инт-т психол. РАН, 1998. – 285 с..
86. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – [2-е изд.]- М.: Per Se, 2006. – 511 с. – (Современное образование).

87. Бодров В. А. Психофизиологические основы профессионального отбора военных специалистов: дис. ... д-ра мед. наук / Бодров В. А. – Л.: ВМедА. им. С. М. Кирова, 1969.- 51 с.
88. Бодров В.А. Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора //Психологический журнал. - Т. 10, № 4, 1989. - С.142 - 149.
89. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. //Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. / под ред. В. А Бодрова. М.: Ин-т психол АН СССР, 1991. . – С 58-67
90. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический Центр, 1996. – 380 с. – (Серия «Библиотека практической психологии»).
91. Большакова А. М. Фрустраційна толерантність як складова психологічної готовності пожежників до професійної діяльності в екстремальних умовах:автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. М. Большакова; Харк. військ. ун-т. – Х., 2000. – 20 с.
92. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
93. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для вузів / О. Ф. Бондаренко. – Х.: Фоліо, 1996. – 237 с.
94. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1994. – 272 с.
95. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 512с.
96. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
97. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская. – К.: Ника-Центр, 2001. – 356 с.
98. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. / Л.Ф.Бурлачук – К.: Здоров'я, 1989. – 168 с.
99. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук.– СПб.: Питер,2006. – 351 с.
100. Вайсман А. И. Гигиена труда водителей автомобилей / А. И. Вайсман. – М.: Медицина, 1988. – 192 с.
101. Ван Вик Ю.Е. Действующие факторы групповой аналитической терапии / Ван Вик Ю.Е.; пер с нем. В. Абашника; ред. И.Ю. Романова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001 – № 3. – С. 67–81
102. Варій М. Й. Військова психологія і педагогіка: посібник / М. Й. Варій, М. М. Козяр, М. С. Коваль; за заг.ред.М. Й. Варія. – Львів: Сполом, 2003. – 624с.
103. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні [Текст] / М. Й. Варій; Державний ун-т "Львівська політехніка". Відділення військової підготовки. – Львів: [б.в.], 1996. – 311 с.

104. Варій М. Й. Основи морально-психологічного забезпечення військ: навчальний посібник / М. Й. Варій. – Львів: Військовий інститут, 1999. – 64 с.
105. Варус В. І Фізіолого-гігієнічне обґрунтування превентивної реабілітації як напрямку в медичному забезпеченні професійної надійності і здоров'я операторів [Текст]: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.02.01 / Варус Василь Іванович ; АМН України, Інститут медицини праці. - К., 1995. - 47 с.
106. Васильев В. Л. Юридическая психология: учебник / В. Л. Васильев. – 6-е изд., перераб и доп. – СПб.: Питер, 2010. – 608 с. – (Учебник для вузов)
107. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков и др. – М.: «МОДЭК», 2004. – 464 с.
108. Вачков И. В. Метафорический тренинг / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2005. – 144 с. – (Серия «Действенный тренинг»).
109. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: учебн. пособ. / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
110. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).
111. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
112. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
113. Виховна робота в Збройних силах України: навч.-метод. посібн./відп ред.М. П. Козирев, – Львів: ВіДУ «ЛП», 1998. – 318 с.
114. Військова психологія та педагогіка: Підручний / авт. кол-в: Л.А.Снігур, О.А.Хижняк, Є.М.Подтергера, Е.І.Сарафанюк, К.П.Аветісян, О.Ю.Булгакова; за аг.ред. Л.А.Снігур. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2010. - 576 с.
115. Військове виховання: історія, теорія та методика:навч.посібник / за ред. В. В. Ягупова. – К.: «Graphic & Design», 2002. – 560 с.
116. Вільям Ф. Ганонг. Фізіологія людини: підручник / переклад з англ.: наук. ред. перекладу М. Гжегоцький, В. Шевчук, О. Заячківська. – Львів: БаК, 2002. – 784 с.
117. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 319 с.
118. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис... до-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. – Луцьк, 2004. – 437 с.
119. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 1983. – 863с.
120. Волков Л. В. Теория спортивного отбора: способности, одаренность, талант / Л. В. Волков. – К.: Вежа, 1997. – 128 с.
121. Вопросы организации и методики профессионального отбора в ВУЗы / В. Л. Марищук, Ю. В. Афанасьев, И. И. Кукса и др.; под ред. В. Л. Марищука. – М.: Высшая школа, 1992. – 293 с.
122. Воронова В. І. Психологія спорту: навч. посіб. / В. І. Воронова. – К.:

Олімпійська література, 2007. – 298 с.

123. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Т.4. Педагогика, 1984. – 367 с.

124. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях./ Б.А. Вяткин – М.:Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.

125. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібн. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ. – 1995. – 168 с.

126. Герасімова Н. Є. Внутрішньо-особистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Є. Герасімова; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.

127. Гиссен Л. Д. Время стрессов / Л. Д. Гиссен. – М., 1990. – 192с.

128. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / А. В. Глузман. – К.: Вища школа, 1998. – 256 с.

129. Гонтаренко Л. О. Професіографічний аналіз діяльності працівників чергово-диспетчерської служби екстреного виклику МНС України: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.09 / Гонтаренко Людмила Олександрівна.– Х., 2008. – 219 с.

130. Гончаренко С. У. Методика, як наука / С.У.Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 230 с.

131. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

132. Горак Г. І. Філософія: курс лекцій / Г. І. Горак. – К.: Либідь, 1998. – 412 с.

133. Гриндер Д. Из лягушек в принцы (вводный курс НЛП тренинга) / Гриндер Д., Бэндлер Р. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993. – 208 с.

134. Губерський Л. Філософія: навч. посіб. / Л. Губерський, І. Надольний, В. Андрущенко та ін.; за ред. І. Надольного. – К.: Вікар, 2008. – 534 с.

135. Гулеватий А. А. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки:дис. ... канд.психол. наук: 19.00.07 / А. А. Гулеватий; Національна академія Державної прикордонної служби України. – Хмельницький, 2005. – 191 с.

136. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич – М.: Наука, 1970. – 272 с.

137. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гуревич Роман Семенович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 415 с.

138. Давидюк Н. М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. М. Давидюк; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

139. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.:

ИНТЕР, 1996. – 544 с.

140. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов // Рос. акад. образования, психологический ин-т, Междунар. ассоциация "Развивающее обучение". – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

141. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. А. Демченко; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2006. – 19 с.

142. Деркач, А. А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / А. А. Деркач– М. : РАГС, 1998. – 223 с.

143. Джеймсон Д. Навчання дорослих слухачів / Д. Джеймсон, Дж. Тетери. – К., 1996. – 242 с.

144. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: учебник для вузов / Л. Джуэлл.– СПб.: Питер. – 720 с.: ил. –(Серия «Учебник нового века»). 2001

145. Диагностика, профилактика и коррекция стрессовых расстройств среди противопожарной службы МВД России: метод. рекомендации (М. И. Марин, М. Н. Поляков, А. В. Матюшина [и др.]); Всерос. научн. – исслед.–ин-т противопожарной обороны; 2-е изд. перераб и доп. – М.: ВНИИПО, 2001. – 255 с.

146. Дружинин В. М. Психология общих способностей; 2-е изд. / В. М. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

147. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. 2-е изд., доп. / В. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

148. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійно-виховної діяльності педагога: [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2005. – 367 с.

149. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога [Текст]: учебное пособие / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. авт. И. В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 376 с.

150. Дубровина И. В. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / И. В. Дубровина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 328 с.

151. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики: монография / И. В. Дубровина. – Москва: Педагогика, 1991. – 232 с.

152. Дунець Л. М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02 / Л. М. Дунець; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 18 с.

153. Душков Б. А. Основы инженерной психологии: ученик / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М., 2002. – 576с.

154. Душков Б. А., Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев; под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. – 3-е изд. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с. –(Серия «Gaudeamus»).

155. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко,

- Л. А. Кандыбович, А. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
156. Дьяченко М. И., Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск-Москва: Харвест АСТ, 2001. – 574 с.
157. Евграфов И. В. Особенности адаптации курсантов ВУЗов силовых ведомств к предстоящей профессиональной деятельности: монография / И. В. Евграфов, О. Л. Узун– СПб.: Санкт- Петербургский ун-т ГПС МЧС России, 2008 (9,0 / 5,0 п.л.)
158. Екстремальна психологія: підручник / за заг.ред. проф. О. В. Тімченка. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
159. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: учебное пособие / Ю.Н Емельянов., Е.С. Кузьмин. – Л., 1983. – 103 с.
160. Енгальчев В. Ф. Проблематика противоправного психологического воздействия в программе образовательной подготовки юридических психологов / В. Ф. Енгальчев // Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К.: КМПУ, 2004 . – С. 203-212.
161. Енгальчев В. Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии. – М.: Высшая школа психологии, 2004. – 434 с.
162. Енгальчев В. Ф. Профессиональная компетенция и профессиональная подготовка судебного психолога-эксперта / В. Ф. Енгальчев // Криминалистика XXI век: материалы Всерос. научн.-практ. конф., посвященной 50-летию Южного регионального центра судебной экспертизы. – Ростов-на –Дону: из-е ЮРЦСЭ, 2001. – С. 139-144
163. Енгальчев В. Ф. Психодиагностический инструментарий судебного психолога-эксперта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Ф. Енгальчев, Д. С. Чижова; в 2-х книгах: кн. 1. Изучение психических свойств и состояний личности. – М.: РУСАКИ, 2003. – 152 с.
164. Енгальчев В. Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Енгальчев В. Ф.– Санкт-Петербург, 2006. – 40 с.
165. Енгальчев В. Ф. Комуникативно-фаселитарная деятельность юридического психолога, как механизм разрешения конфликтов внесудебным методом / В. Ф. Енгальчев // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 2-ой Всероссийской научн.-практич. конф. РПО по экономической психологии, кн.2. – Калуга: КГПУ, 2002. – Т.9, вып.8. – С. 162-172.
166. Этичный кодекс психолога / Психолог. – 2004. – №43 (139). – С.1-4.
167. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС: монографія / О. П. Євсюков, О. В. Тімченко. –Х.: НУЦЗ, 2007. – 288 с.
168. Єна А. І. Система професійного психофізіологічного відбору

- працівників, які виконують роботи підвищеної небезпеки. Автореф. дис. ... д-ра мед. Наук: 14.02.01 / А. І. Єна; Ін-т медицини пр. АМН України. – К., 2004. – 40 с.
169. Желаго А. М. Соціально-психологічні детермінанти професійного становлення командира підрозділу внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. М. Желаго. – Х., 2014. – 24 с.
170. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. П. Журавель. – Хмельницький, 2006. – 18 с.
171. Забродин Ю. М. Проблемы формирования профпригодности специалистов / под ред. Ю. М. Забродина – М.: Экономика, 1985. – 256 с.
172. Загальнов Р. М. Проклятие профессий: бытие и сознание практического психолога / Р. М. Загальнов. – М.: Смысл, 2001. – 574 с.
173. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособ. / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
174. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 80 с. – (Серия «Психологический тренинг»).
175. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / За ред. Лузана П.Г. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
176. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VII від 01.07.2014. – К.: Освіта. – 2014.
177. Залевский Г. В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования: учебн. пособ. / Г.В.Залевский – Томск: Томский государственный университет, 2006. – 150 с.
178. Занковский А. Н. Организационная психология: учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». – 2-е изд. / А. Н. Занковский.– М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
179. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
180. Зараковский Г. М. Психологические критерии сложности процесса принятия решения человеком-оператором / Г. М. Зараковский, В. Д. Магазанник // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления / отв. ред. Б. Ф. Ломов и В. Ф. Венда. М.: Наука, 1981. - С.81-95
181. Зараковский Г. М., Закономерности функционирования эргатических систем / Г. М. Зараковский, В. В. Павлов. – М.: Радио и связь, 1987. – 232 с.
182. Захаревич А. С. Регуляция психических состояний человека в процессе профессиональной деятельности в условиях риска: монографія / А. С. Захаревич, О. Л. Узун – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2007. (8,5 / 4.0 п.л.)
183. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України. 2005-2006 навчальний рік / Упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 224 с.

184. Зонь В. В. Виховання вольових якостей у курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Зонь; Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с
185. Иванова С. В. Психологическая концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки психологов МЧС России: дис ... д-ра психол. наук: 05.26.03 / Иванова Светлана Петровна. – Санкт-Петербург, 2011. – 356 с.
186. Иванова С. В. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки психологов МЧС России: [монография] / Иванова С. П.– СПб.: Астерион, 2011. –128 с.
187. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учебно–метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов / Е. М. Иванова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 94 с.
188. Ильин Е. П. Деференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
189. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека./ Е.П.Ильин – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
190. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
191. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.–256 с.
192. Истратова О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 638 с. – (Справочник).
193. Иванова О. В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС, як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / О. В. Иванова. – К., 1999. – 16 с.
194. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
195. Ірхіна С. М. Профорієнтація та професійно-психологічний відбір в органах внутрішніх справ України: навч. посіб. / С. М. Ірхіна. – К.: Друкарня МВС, 2007. – 91 с.
196. Каверин С. Б. Мотивация труда / С. Б. Каверин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 224 с.
197. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций [Текст]: монография / В. П. Казмиренко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
198. Казміренко В. П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / В. П. Казміренко. – К., 1994. – 42 с.
199. Кальниш В.В. Психофізіологічні системні механізми формування працездатності операторів [Текст]: Автореф. дис... д-ра біол. наук: 14.03.26 / Кальниш Валентин Володимирович ; НАН України, Ін-т кібернетики ім. В. М. Глушкова. - К., 1996. - 32 с.
200. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.:

Питер, 2003. – 640 с

201. Карпенко Є. М. Критерії та показники рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки / Є. М. Карпенко // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці: Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – С. 50-55.
202. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности: учебное пособие / А. В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 76 с.
203. Карпов А. В. Психология менеджмента: учебное пособие / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
204. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебн. пособие / А. В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 152 с.
205. Картрайт С., Стресс на рабочем месте / С. Картрайт, К. Л. Купер; Пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2004. – 236 с.
206. Католик Г. Техногенні катастрофи: Психологічна допомога очевидцям та постраждалим./ Г. Католик, І Корнієнко – Львів: «Червона калина», 2003. – 144с.
207. Келен Л. М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.03 / Л. М. Келен; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 24 с.
208. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
209. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта) / Кларин М.В. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
210. Клебельсберг Д. Транспортная психология / Д. Клебельсберг . – М.: Транспорт, 1989 . – 367 с.
211. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 512 с.
212. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие / Е. А. Климов . – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
213. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
214. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологи-ческие труды / Е. А. Климов. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
215. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М., 1998. – 240 с.
216. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: Теоретико-методичний та практичний аспекти викладання дисциплін електроенергетичного циклу [Текст] / О. Е. Коваленко. – Х.: Основа, 1996. – 176 с.
217. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін [текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Е. Коваленко; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Х.: [б.

в.], 1999. – 407 с.

218. Коваль М. С. Навчання у військах, як військово-дидактичний процес. Військова психологія і педагогіка: посіб. / за заг. ред. М.Й. Варія. – Львів: Сполом, 2003. – С. 400-458.

219. Коваль І. А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. А. Коваль; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.

220. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04/ Коваль Мирослав Стефанович ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Вінниця, 1998. – 176 с.

221. Ковальчук О.П. Психологічні особливості професійної мотивації офіцерів повітряних сил збройних сил України: автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.09 / О.П. Ковальчук. – Харків, 2013. – 22 с.

222. Ковальчук Ю.В. Психологічні особливості професійної я-концепції офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби України: дис.. канд. психол. наук: 19.00.09 / Ю. В. Ковальчук. – Хмельницький, 2016. – 204 с.

223. Кодекс цивільного захисту України від 02.10.2012 № 5403- VI [Текст] // Офіційний вісник України. – 2012. – № 89. – Ст. 35-89

224. Козяр М.М. Професійна підготовка до діяльності у екстремальних умовах. Навчальний посібник. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – 221с.

225. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: моногр. / М. М. Козяр; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. ін-т пожеж. безпеки МНС України.– Л.: СПОЛОМ, 2004. – 376 с

226. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Михайло Миколайович Козяр; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М.Коцюбинського. – К., 1998. – 166с

227. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посіб./ О.М.Кокун – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.

228. Кокун, О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : [монографія] / О. М. Кокун– К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

229. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н.Л.Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №4. - С. 12-13.

230. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

231. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні / С. П. Ботезат // Бюлетень Міністерства юстиції України. – 2011. – № 11. – С. 145-147.

232. Концепція соціально-психологічної служби Збройних сил України //

Народна армія. – 1994. – 22 груд.

233. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
234. Кори Дж. Техники групповой психотерапии / [Кори Дж., Кори М., Колланэн П., Рассел Дж. М.]. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
235. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С Никифорова – СПб.: СПбУ, 1991. - 152 с
236. Корнев О. М. Професійно-психологічна підготовка працівників підрозділів швидкого реагування міліції України: автореф. дис... канд. психол. наук / О. М. Корнев. – К., 2001. – 18 с.
237. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286с.
238. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Теория и методы: учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – М.: АСПЕКТ ПРЕС, 2002. – 381 с.
239. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.06 / В. М. Корольчук. – К., 2009. – 388 с.
240. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: підручник / М. С. Корольчук. – К.: Ельга, Ніка-Цент, 2003. – 400 с.
241. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посіб. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
242. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного відбору: підручник / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
243. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: дис. ... док. психол. наук: 19.00.02 / М. С. Корольчук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: 2003. – 399 с
244. Корольчук М. С., Психодіагностика: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло– К.: Ельга, Ніка-Центр, 2012 – 400 с
245. Корсун С. І. Психологічні засади професійного відбору працівників оперативних підрозділів податкової міліції: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / С. І. Корсун. – Київ, 2009. – 218 с.
246. Костюк Г.С. Избранные психологические труды, – М.: Педагогика, 1988, – 301 с.
247. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. О. Костюшко; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.
248. Котик М. А. Природа ошибок человека-оператора / М. А. Котик, А. М. Емельянова. – М.: Транспорт, 1993. – 252 с.
249. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия: [уч. пособ. для вузов] / Кочюнас Р. – [3-е изд.] – М.: Академический проект; Трикста, 2004. – 464 с. – (Серия «Gaudeamus»).

250. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: Теория и практика / Кочюнас Р. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с. – (Библиотека психологии, психоанализа и психотерапии).
251. Кравчук В. В. Особливості психофізіологічного статусу льотчиків різного віку і стану здоров'я: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.02.01 / В. В. Кравчук ; Ін-т медицини праці АМН України. – К., 2005. – 18 с.
252. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: [монографія] /В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
253. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. – 568с.
254. Кремень В. Г. Психологія професійної діяльності офіцера: підруч. для військ. вузів / В. Г. Кремень, Б. М. Олексієнко, С. Д. Максименко, О. Д. Сафін, М. В. Костицький. – Хмельниц.: вид-во Акад. ПВУ, 1999. – 487 с.
255. Кремень, М. А. Спасателю о психологии / М. А. Кремень– Мн. : Изд. Центр БГУ, 2003. – 136 с.
256. Кретчак О. М. Психологічний аналіз професійної діяльності міліціонерів ДСО при МВС України та визначальні умови її удосконалення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Національна академія внутрішніх справ України / О. М. Кретчак. – К., 2003. – 160 с.
257. Кречмер Э. Строение тела и характер: Психология индивидуальных различий: тексты / Э. Кречмер. – М.: Изд-во МГУ, 1982. –С.219-247.
258. Криворучко П. П. Психологічне забезпечення професійної діяльності корабельних спеціалістів у тривалому плаванні: дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / П. П. Криворучко. – К.: Київський військовий гуманітарний ін-т, 1998. – 263 с.
259. Кришталь М. А. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: [навч. посіб.] / Кришталь Микола Андрійович. – Черкаси: Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2011. – 226 с.
260. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці. / Я.В.Крушельницька– К.: КНЕУ, 2002. – 182 с.
261. Кузнецов И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Кузнецов Игорь Юрьевич; М.: МГУ, 2000. – 208 с.
262. Куфлієвський А. С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигоряння» серед працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.09 / А. С. Куфлієвський. – Х., 2006. – 20 с.
263. Кучеренко Н. С. Психологічне забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю національної гвардії України: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Н. С. Кучеренко. – Харків, 2016. – 255 с.
264. Лебедев, В. И.Экстремальная психология: Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах: Учебник для психологических

- факультетов вузів и курсантов транспортных училищ / В. И. Лебедев . – М.: Юнити, 2001 . – 431 с.
265. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Левин К.; пер. с англ. И.А.Авидон. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с. – (Серия «Мастерская психологии и психотерапии»).
266. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. – К.: Либідь, 2001. – 128 с.
267. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард ; пер. с нем. – К.:Вища школа, 1981. – 362 с.
268. Леонова А. Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности: учебн. пособие / А. Б. Леонова, В. И. Медведев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 111с.
269. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. / А. Н. Леонтьев.– М.: Педагогика, 1983.– Т.1 - 392 с.; Т.2.- 320 с.
270. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1982. – Т.1. –304 с.
271. Лефтеров В. О. Методологічні основи і принципи психологічного тренінгу / В. О. Лефтеров // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків: УЦЗУ, 2007. – Вип. 2. – С. 88-98.
272. Лефтеров В. О. Особистісний та професійний розвиток персоналу в екстремальних видах діяльності / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології. Т. X (Психологія) / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2008. – Ч. 8. – С. 328-335.
273. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності: дис...д-ра психол. наук: 19.00.09 / Лефтеров Василь Олександрович. – Донецьк, 2008. – 429 с.
274. Лефтеров В. О. Підготовка тренерів-психологів для органів внутрішніх справ / В. О. Лефтеров // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки: зб. наук. пр. – Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2008. – №3 (20). – С. 121-128.
275. Лефтеров В. О. Психотренінгові технології у системі професійної підготовки працівників ризиконебезпечних професій / В. О. Лефтеров // Проблеми екстремальної та кризової психології: зб. наук. пр. – Харків: УЦЗУ, 2007. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 361-368.
276. Лефтеров В. О. Характеристика особистісних та професійних якостей тренера-психолога в органах внутрішніх справ / В. О. Лефтеров // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – Ялта, 2008. – Вип. 17, ч. 1. – С. 156-164. – (серія: «Педагогіка і психологія»).
277. Лефтеров В. О. Юридична та професійна психологія слідчих та експертів криміналістів: навч.-метод. матеріали [для курсантів слідчо-криміналістичного факультету] / В. О. Лефтеров. – Донецьк: ДІВС МВС України, 2004. – 34 с.
278. Лефтеров В. А. Юридична та професійна психологія працівників

- карного розшуку: навч.-метод. посіб. з курсу для курсантів факультету кримінальної міліції / Лефтеров В. А. – Донецьк: ДіВС МВС України 2004. – 42 с.
279. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: / Лефтеров В.О.; в 2-х т. – Донецьк: ДЮІ, 2008. –
280. Т.1: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 2008. – 242 с.
281. Т. II: Психотренінг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження / В. О. Лефтеров. – 2008. – 286 с.
282. Ли Д. Практика групового тренінга / Ли Д.; пер. с англ. А. Маслова. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
283. Литвин А. В. Теоретико-методологічні засади принципу наступності та перспективності в професійній освіті / А. В. Литвин // Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія. – Львів: СПОЛОМ, 2004. – С. 27-38.
284. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 17 с.
285. Лобенко А. А. Адаптация человека к условиям мирового океана (нейровегетативные аспекты) / А. А. Лобенко, В. Е. Волянський. – К.: Здоров'я, 1997. – 127 с.
286. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуація: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / М. Г. Логачов. – Х., 2001. – 16 с.
287. Ложкин Г.В. Психолог спорта в измерении профессиональной подготовки // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 5. – С. 1-3.
288. Ложкин Г. В. Практическая психология в системах человек–техника / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К.: МАУП, 2003. – 296 с.
289. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 416 с.
290. Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм / Дж. Лолер // ; пер. О.А. Кирпичниковой. – М.: Прогресс, 1982. – 253 с.
291. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Ломов Б.Ф. – М.: Наука, 1991. – 348 с.
292. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.– 444 с.
293. Ломов Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1989. – № 4. – С. 19–33.
294. Лузан П. Г. Активізація навчання студентів / П. Г. Лузан. – К., 1999. – 216 с.
295. Майдіков Ю. Л. Індивідуальні психофізіологічні особливості людини та їх значення в операторській діяльності: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: спец.

- 14.00.17 / Ю. Л. Майдіков. – К., 1993. – 40 с.
296. Макаренко М. В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методики вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між людьми / Микола Васильович Макаренко. – К.: Ін-т фізіології ім. О.О. Богомольця НАН України, Науково-дослідний центр гуманітарних проблем Збройних сил України, 2006. – 395 с.
297. Макаренко Н. В. Теоретические основы и методики профессионального психофизиологического отбора военных специалистов / НИИ проблем военной медицины Украинской военно-медицинской академии / Н. В. Макаренко. – К.: Наукова думка, 1996. – 336 с.
298. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность / Л. Н. Макарова. – М.; Тамбов, 2000. – 244с.
299. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
300. Максименко С. Д. Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології / С. Д. Максименко // Практична психологія в контексті культур: зб.наук. пр. – К.: Ніка-Центр, 1998. – С. 6-17.
301. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
302. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і психологічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посібн.. / С.Д. Максименко – К.: Наук. думка, 1998. – 225 с.
303. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С.2-6.
304. Максименко С. Д. Генезис существования личности: монографія / С. Д. Максименко. – К.: ООО „КММ”, 2006. – 239 с.
305. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
306. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (Дидактичний тезаурус) / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К.: МАУП, 2005. – 128 с.
307. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, В. О. Солов'єнко– К.: МАУП, 1999. – 256 с.
308. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібн./ С. Д. Максименко – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 272 с.
309. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник / С. Д. Максименко . – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
310. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1998. – 225 с.
311. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: КДІП, 1990. – 240 с.
312. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю.

- Хрящева. – Спб.: Каталог, 1993. – Ч. 1, 2. – 248 с.
313. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / Макшанов С.И. – Спб.: Образование, 1997. – 238 с.
314. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
315. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М.: Когито-центр, 2001. – 251 с.
316. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / В. Л. Марищук; ЛГУ. – Л.: 1982. – 51 с.
317. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
318. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер с англ. / А. Маслоу. – Спб.: Евразия, 1999. – 478 с.
319. Маслюк В. В. Обґрунтування критеріїв професійного психофізіологічного відбору машиністів локомотивів: автореф. дис... канд. мед. наук: 14.02.01 / В. В. Маслюк; Ін-т медицини пр. АМН України. – К., 2002. – 26 с.
320. Матеюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності: монографія / О. А. Матеюк. – Хмельницький: Вид-во Хмельницької академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. – 347 с.
321. Матеюк О. А. Психологічний вплив командира на підлеглих у військово-професійній діяльності [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09 / Матеюк Олег Анатолійович; Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 437 с.
322. Матійків І.М., Ковальчук З.Я. Професійна майстерність психолога: навч.-методичний посібник / І.М.Матійків, З.Я.Ковальчук. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016 – 340с.
323. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Київ: Вища школа, 1987. – 224 с.
324. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психических функций человека при действии экстремальных факторов / В. И. Медведев. – Л.: Наука, 1982. – 102 с.
325. Медведев В. С. Проблемы професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія / В. С. Медведев. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.
326. Мейер В. Методы поведенческой терапии / В. Мейер, Э. Чессер. – Спб.: «Речь», 2001. – 256 с.
327. Ментс М. В. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр М .В. Ментс; пер. с англ. А. Смирнова. – [3-е изд.]. – Спб.: Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
328. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности /

- В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
329. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1990. – 110 с.
330. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа. – 323 с.
331. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 22 с.
332. Милерян Е. А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Е. А. Милерян // Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 5-83.
333. Миронець С. М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації: [монографія] / С. М. Миронець, О.В.Тімченко. – К.: ТОВ «Видавництво «Консультант», 2008. – 232 с.
334. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
335. Міністерство освіти і науки. [Електронний ресурс] : Проекти стандартів вищої освіти. 053 "Психологія" (Магістр) — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoji-osviti.html>
336. Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення студентів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л. А. Мойсеєнко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 37 с.
337. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656с
338. Момджян К. Х. Введение в социальную философию: учебн. пособие. – М.: Высш. шк., КД «Университет», 1997. – 448 с.
339. Морально-психологічне забезпечення підготовки і ведення бойових дій: навч. посіб. / Є. Ю. Литвиновський, О. І. Попович, В. І. Савінцев, В. В. Стасюк. – К.: ВГІНаОУ, 2003. – Ч. 2 – 160 с.
340. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики: Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 464 с.
341. Моргун В. Ф. Типологія методів психодіагностики особистості / Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: курс лекцій / В. Ф. Моргун. –Полтава, 1996. – С. 31-39.
342. Мордюшенко С. М. Професіографічний аналіз діяльності кінологів-рятувальників МНС: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Мордюшенко Сергій Миколаєвич. – Х., 2013. – 21 с.
343. Морено Дж. Театр спонтанности / Морено Дж.; пер. с англ. С. Инкина; под. ред., авт. вступ. Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. – 474 с. – (Серия «Библиотека психологии и психотерапии»).
344. Морено Я. Психодрама / Морено Я.; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

345. Мороз Л. І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ: монографія / Л. І. Мороз. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. – 228 с.
346. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу (у запитаннях та відповідях): навч. посібн. / Л. І. Мороз – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2004. – 130 с.
347. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л. І. Мороз. – Івано-Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. – 312 с.
348. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка // Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. акад. Мороза О. Г. – К.: НПУ, 2000. – 337 с.
349. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко / за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2006. – 208 с.
350. Мороз О. Г., Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібн. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
351. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – Киев-Сан, Франциско 2003. – 490 с.
352. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 238 с.
353. Назаров О. О. Динаміка первинної психологічної адаптації до умов навчання та служби в навчальних закладах МВС України: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. О. Назаров. – Х., 2000. – 18 с.
354. Наказ МВС № 842 від. 28.07.2004 Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України (zareestrovano в Міністерстві юстиції України 27 жовтня 2004 р. за N 1365/9964). [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу до сайту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1365-04/page>
355. Наказ МНС України від 10.04.2003 р. №106 „Про затвердження Положень „Про відділення групи психологічного забезпечення державної пожежної охорони МНС України” та „Про психологічне супроводження навчально-виховного процесу у пожежно-технічних навчальних закладах МНС України”. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу до сайту <http://zakon3.rada.gov.ua/>
356. Наказ МНС України від 23.02.2004 р. №89 „Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб” [Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 15 березня 2004 р. за №323/8922). [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу до сайту <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0323-04>
357. Наранхо К. Гештальт-терапия: Отношение и Практика атеоретического эмпиризма / К.Наранхо – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.– 304 с.
358. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования.

- Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / Наследов А.Д. [3-е изд., стереотип.]. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.
359. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.- Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
360. Національний класифікатор «Класифікатор надзвичайних ситуацій» ДК 019:2010
361. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / под ред. Б. Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1990. – 406 с.
362. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ.высш.пед.зведений: В 3 кн. Кн.3 – Психодиагностика / Р.С. Немов – М.: ВЛАДОС, ИМПЭ им.А.С.Грибоедова, 2001 - 640 с.
363. Нерсесян Л. С. Психологические аспекты повышения надежности управления движущимися объектами / Л. С. Нерсесян. – Москва: Промедэк, 1992. – 288 с.
364. Нетудыхатка О. Ю. Физиолого-гигиеническое обоснование системы мероприятий оптимизации труда плавсостава транспортного флота: автореф. ... дисс. д-ра мед. наук: 14.00.32 / Нетудыхатка О. Ю. – М., 1989. – 48 с.
365. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія М. І. Нещадим. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
366. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.
367. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – СПб.: Изд-во С.-Петербург, ун-та, 1996. – 176 с.
368. Никифоров Г. Ф. Надежность профессиональной деятельности / Г. Ф. Никифоров. – СПб.: СПбУ, 1996. – 176 с.
369. Нисимчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібн. / Нисимчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К.: «Просвіта», «Книга Памяті України», 2000. – 368 с.
370. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні: розвиток творчого потенціалу і психологічна культура особистості лідера / Н. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – 2003. – К. – № 4. – С. 421-438.
371. Ничкало Н. Г. Неперевна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперевна професійна освіта: проблеми пошуки перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: «ВПОЛ», 2000. – С.58-81
372. Ніконенко О. П. Зв'язок властивостей основних нервових процесів з психофізіологічними функціями та з успішністю льотного навчання [Текст]: автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03.00.13 / Ніконенко Олег Петрович; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 15 с.
373. Нормативно-правові документи України, що регламентують працю психолога у різних сферах практичної діяльності: навчально-методичний посібник / К. А. Андроннікова, О. Л. Луценко. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 68 с.

374. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов и учителей] / Р.В. Овчарова – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
375. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М.: КСП+, Ювента, 1998. – 345 с.
376. Оніщенко Н. В. Теорія і практика екстреної психологічної допомоги постраждалим у надзвичайних ситуаціях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09 / Оніщенко Наталія Вікторівна. – Харків, 2015. – 44 с.
377. Оніщенко Н. В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти: монографія. / Н.В.Оніщенко – Харків: «Право», 2014. –584 с.
378. Онуфрієва, Л. А. Структурна організація процесу становлення професійного образу «Я» майбутніх психологів : монографія / Л. А. Онуфрієва, С. О. Ренке. – Кам'янець-Подільський : Буйницький, 2010. – 224 с.
379. Орбан-Ленбрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посібн. / Л. Е Орбан-Ленбрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
380. Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів Сухопутних військ: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.П. Воробйова. – Львів: АСВ, 2012. – 430 с.
381. Освітні технології:навч.-метод.посібн./О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та інш.] /за ред. О.М.Пехоти. – К.:АСК, 2003. – 255с.
382. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебн. пособ. / А.А.Осипова – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
383. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А.Осипова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315 с.
384. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
385. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: підручник / за заг. ред. В. П. Садкового. – Х.: УЦЗУ, 2009. – 244 с.
386. Основы профессионального психофизиологического отбора / Н. В. Макаренко, В. А. Пуков, Н. В. Кольченко, Ю. Л. Майдигов, В. М. Киенко, В. И. Вороновская // Киев: Наукова думка, 1987. – 143 с.
387. Особистісні кризи студентського віку: зб. наук.статей / за ред. Т. М. Титаренко – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 110с.
388. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія]. / В.І.Осьодло– К.: ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
389. Охременко О. Р. Діяльність у складних, напружених та екстремальних умовах [Текст] / О. Р. Охременко; Національна академія оборони України. – К.: НАОУ, 2004. – 210 с.
390. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.09 / Охременко Ольга Романівна ; Національна академія оборони України. – К., 2005. – 473 с.

391. Падалка О. С. Педагогічні технології: навч. посібн. / О. С. Падалка. – К.: «Енциклопедія», 1995. – 252 с.
392. Панок В. Г. Зміст підготовки практикуючих психологів / В. Г. Панок // Основи практичної психології / [під ред. В. Г. Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелевої та ін.] – К.: Либідь, 1999. – С.33 – 41.
393. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С. 3-10.
394. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 14-17.
395. Панок В.Г. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків / В.Г.Панок // Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. – К.: Ін-т систем. дослідж. освіти, 1996. – 227с.
396. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку [Текст]: монографія / В.Г. Панок .– Чернівці: Технодрук, 2010. – 486с.
397. Панок В.Г. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
398. Пархоменко О. О. Професіографічний аналіз діяльності військово-вслужбовців підрозділів національної гвардії України з охорони атомних станцій: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / О. О. Пархоменко. – Харків, 2016. – 217 с.
399. Парыгин Б. Д. Практикум по социально-психологическому тренингу. – М.: Изд-во Михайлова, 2000. – 352 с.
400. Педагогика: учебн. пособ. для студентов пед. ВУЗов и пед. колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
401. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вищ. шк., 1997. – 349 с.
402. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К.: «ВИПОЛ», 2001. – 502 с.
403. Педагогічні технології: навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
404. Перз Ф. Теория гештальттерапии. / Ф.Перлз– М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
405. Перлз Ф. Практикум по гештальттерапии / Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р.; пер.с англ. Ю.С. Уокер. – СПб.: Речь, 1995. – 445 с.
406. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
407. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

408. Петровский А. В., Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
409. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: монографія / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 272 с.
410. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О.М. Пехота; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К.: 1997.-52с.
411. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986.- 256 с.
412. Платонов К.К. Основные вопросы наземной тренировки при летном обучении / Платонов К.К. // История советской психологии труда: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 156-171.
413. Пліско В. І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. І. Пліско; Академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 44 с.
414. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Поваренков Юрий Павлович; ЯрГУ. – Ярославль, 1999. – 359 с.
415. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів [Текст]:дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Пов'якель Надія Іванівна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 499 с.
416. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: [учебник для студентов высших учебных заведений]: в 2 Кн. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Кн.1: Процесс обучения. –576 с.
417. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи. Практикум: навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2007. – 336 с.
418. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи: підруч. [для студ. ВНЗ] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [Вид. 2-е, доп. і перероб.] – К.: Каравела, 2008. – 351 с.
419. Подшивалкина В. Й. Технологии профессионального подбора в системе управления: метод. пособ. / В. Й. Подшивалкина, Н. П. Золотова. – Кишинев: ИПФ «Центральная типография», 1997. – 28 с.
420. Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядового і начальницького складу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 11 липня 2013 р. № 593 (Офіційний вісник України, 2013 р., № 67, С. 24-36.
421. Положення про психологічну службу системи освіти України (наказ МОН України від 02.07.2009 № 616) // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2009. – С. 23-26.
422. Полуніна О. В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом

- учіння студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Полуніна; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
423. Пономаренко В. А. Авиационная психология / В. А. Пономаренко, Н. Д. Завалова М.: ГосНИИИАиКм, 1992. –193 с.
424. Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала / В. А. Пономаренко. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 420 с.
425. Порицький А. В. Особливості саморегуляції психічних станів курсантами в процесі первинної військово-професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. В. Порицький; Харківський військовий ун-т. – Х., 2004. – 20 с.
426. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку класифікації НС техногенного та природного характеру за їх рівнями” від 24.03.2004 року № 368;
427. Потапчук Є. М. Соціально–психологічні основи збереження психічного здоров'я військовослужбовців: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09 / Є. М. Потапчук. – Хм., 2004. – 366 с.
428. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. / Є. М. Потапчук– Хмельницький, НАПСУ 2004. – 322 с.
429. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с. – (Серия «Практикум по психологии»).
430. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учебное пособие / Под общ. ред. В.А.Бодрова. – М.: ПЕР СЭ. 2003. – 768 с.
431. Практическая психология образования: учеб. для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под. ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: Сфера, 1998. – 528 с.
432. Практична психологія в системі освіти: Питання організації та методики / за ред. В. Г. Панка. – К.: Либідь, 1995.– 204 с.
433. Приходько Ю. О. Практична психологія: введення в професію : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів] / Юлія Олексіївна Приходько. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 180 с.
434. Приходько, Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних–рятувальників МНС України : дис.. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Ю. О. Приходько– Х., 2008. – 307 с
435. Про затвердження переліку робіт, де є потреба у професійному доборі. Наказ МОЗ України від 23.09.1994 р. № 263/121 (затв. ГОС КОМ Охорон. праці та Мінюстом України 25 січня 1995 р. N 18/554)
436. Проведення психофізіологічного професійного відбору кандидатів на навчання до вищих учбових закладів Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобилької катастрофи. Методики: вказівки МВ 3.8. – 129-2006. – К.: МОЗ України, 2006. – 35 с.

437. Професиографія основних видів діяльності співробітників протипожевної служби МВД Росії / М. І. Марин [і др.]; Всерос. науч.-ислед. ін-т протипожевр. оборони (ВНІІПО). – М.: ВНІІПО, 1998. – 114 с.
438. Прутченков А.С. Тренінг личностного роста / А.С. Прутченков. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 116 с. – (Серія «Действенный тренинг»).
439. Пряжников Н. С. Професійне і личностне самоопределеніє / Н. С. Пряжников. – М.: Ін-т практичної психології. Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
440. Психодіагностика. Психологічний практикум [Текст] : навч. посібн. /Баклицька О.П., Баклицький І.О., Сірко Р.І., Слободяник В.І. – Львів :СПОЛОМ, 2015. – 464 с.
441. Психологічний відбір кандидатів на службу в ГПС МЧС Росії: метод. рекомендації / М. В. Поляков, А. В. Матюшкін, В. І. Дутов [і др.]. – М.: ВНІІПО, 2003. – 148 с.
442. Психологічний відбір летчиків / под ред. Е. А. Милеряна. – Київ: НІІ психології УРСР, 1966. . – 234 с
443. Психологія : Учебник / Под ред. А. А. Крылова . – М. : Проспект, 1999 . – 584 с.
444. Психологія екстремальних ситуацій: хрестоматія / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2000. – 480 с.
445. Психологія: учебник для технічних вузів (Серія "Учебники нового века") / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. –Пітер-Юг, 2000. – 608 с.
446. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: навч. посіб. [для практичних психологів] /За заг. ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: ЗАВТ «НЕВТЕС», 2000. – 272 с.
447. Психологія: підр. для пед. вузів / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1968. – 608 с.
448. Психотерапевтична енциклопедія / [под. ред. Карвасарського Б.Д.], СПб.: Пітер Ком, 1998. – 752 с. – (Серія «Мастера психології»).
449. Психологічний професійний відбір плавкладу водного транспорту - Методичні вказівки. МВ 7.7.4.-093-02 - К., 2003 –27 с.
450. Псядло Е. М. Комплексна система психологічного професійного відбору судових операторів: автореф. дис. ... д-ра біол. Наук: 14.02.01 / Е. М. Псядло ; АМН України. Ін-т медицини праці. – К., 2002. – 32 с.
451. Псядло Э. М. Психологія праці і профотбір працівників водного транспорту (Медико-психологічні аспекти). Аннотированный библиографический указатель литературы / Э. М. Псядло, Н. А. Доброва / Под ред. Л.М.Шафрана. – Одесса, 2000. – 217 с.
452. Рабочая книга практического психолога; технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов работающих с персоналом). – М.: Красная площадь, 1996. – 400 с.
453. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота./ - 2003. -

№4. - С.18-20.

454. Райх В. Анализ характера / пер. с англ. Е. Поле. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с. – (Серия «Психологическая коллекция»).
455. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
456. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. / В.В.Рибалка – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204с.
457. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – Москва: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
458. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной – М.; Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
459. Ройлян В. О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.04 / Володимир Опанасович Ройлян; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м.Одеса). – О., 2004. – 23 с.
460. Романенко О. В. Особистість та професійна діяльність практичного психолога ОВС: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Романенко Оксана Володимирівна. – Х., 2007. – 22 с.
461. Романець В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. – К.: Здоровья, 1989. – 191 с.
462. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Романова Е.С. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
463. Романова Е. С. Психологические основы профессиографии / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. – [2-е изд., сокр.]. – М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1990. – 87 с.
464. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск: Высшая школа, 1984. – 175 с.
465. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Академия, 1997. – 518 с.
466. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн . – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
467. Рудестам К. Групповая психотерапия / К Рудестам; пер. с англ. А. Голубева. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).
468. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под. ред. И. В. Дубровиной. – Москва: Академия, 1995. – 170 с.
469. Русалов В. М. Проблема индивидуальности в становлении профессионала / В. М. Русалов // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С.25-36.
470. Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности

- деятельности экстремального профиля: автореф. дис ...д-ра психол. наук.: 19.00.03 / В. Ю. Рыбников; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2000. – 44 с.
471. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406с.
472. Сагарда В. В. Система подготовки педагога в условиях университетского образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Сагарда Владимир Васильевич. – К., 1992. – 48с.
473. Самонов А. П. Психология для пожарных. Психологические основы подготовки пожарных к деятельности в экстремальных условиях / А. П. Самонов. – Пермь, 1999. – 599 с.
474. Самонов А. П. Психологическая подготовка пожарных / А. П. Самонов. – Москва: Стройиздат, 1982. – 465 с.
475. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
476. Сарториус Ж. Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы. – Бюллетень ВОЗ, 1983, 61. - №1. – С. 4 -5.
477. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира: навч. посібн. / Сафін О.Д. – Хмельницький: Академія ПВУ, 1997. – 372 с.
478. Сафін О.Д. Психолого-акмеологічні основи професійного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України: [монографія] / О.Д.Сафін, В.С.Сідак. – К.: Вид-во НА СБ України, 2004. – 178с.
479. Северный А. А., Иовчук Н. М. Социальная дезадаптация нарушения поведения у детей и подростков : Материалы Российской научн.-практ. конф. – 1996.- С. 15-21.
480. Северный А.А., Киреева И.М., Осокина Г.Г. Психовегетативные соотношения при вегетососудистой дистонии в юношеском возрасте. //Журн. Неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 1991. - №8. – С.66-70.
481. Секрет І. В. Експериментально-генетичний метод дослідження іншомовного писемного мовлення у старшокласників та студентів / І. В. Секрет // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 256–260.
482. Селіванова О. В. Формування професійної готовності курсантів- дівчат до прикордонної служби: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 [професіограма офіцера жіночої статі] / Селіванова Ольга Володимирівна [наук. кер. Гуревич Р. С.] ; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2007. – 20 с.
483. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К.:Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.
484. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібн. / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
485. Семиченко В. А., Теоретичні та методичні основи професійного

- самовиховання студентів ВУЗу/ В. А. Семиченко, О. М. Ганус, Л. В. Зданевич /за заг. ред. В. А. Семиченка.– Хмельницький: ХІІІ, 2001. – 253 с.
486. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы к групповой работе с людьми / Сидоренко Е.В. – СПб.: Речь, 1992. – 89 с. – (Серия «Психотерапия на практике»).
487. Tuckman В. Methoden und Theorien der Gruppenpsychotherapie in psychoanalytischer und tiefenpsychologischer Perspektive / Tuckman В., Kutter Р. – Frommholz, Stuttgart, 1984. – 319 s.
488. Сидоренко Е.В. Тренинг в практической подготовке психологов / Сидоренко Е.В., Хрящева Н.Ю. // Актуальные проблемы психологической теории и практики; под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 99-106.
489. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с. – (Серия «Библиотека технологической школы бизнеса»).
490. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання: монографія [текст] / П. І. Сікорський. – Львів: СПОЛЮМ, 2000. – 421 с.
491. Сірко Р.І. Психічне здоров'я у старшому юнацькому віці як предмет психологічного дослідження. / Сірко Р.І.// Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка, АПН України, Київ, 2002. (Наук. кер. – д. м. н., професор Мар'єнко Б. С.)
492. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посібн. / З. І. Слепкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с
493. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
494. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн: Харвест, М.: АСТ, 2007. – 976 с.
495. Смирнов В. Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: монография / В. И. Смирнов. – М.: РИО ВИПК МВД России, 2003. – 287 с.
496. Смирнов Б. А., Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Х.: Гуманитарный Центр, 2007. – 276 с.
497. Смирнов В. Н. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.06 / В.Н. Смирнов. – М., 2006. – 68 с.
498. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
499. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Смолюк Іван Олександрович; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 375 с.
500. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України:

дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Снісаренко Андрій Григорович. – Х., 2011. – 243 с.

501. Современный психологический словарь / под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко «АСТ», «Прайм-ЕВРОЗНАК» 2007 г. – 490 с.

502. Сохадзе Д. І. Професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Д. І. Сохадзе. – Харк. військ. ун-т. – Х., 2004. – 18 с

503. Соціальні ризики та соціальна безпека в умовах природних і техногенних надзвичайних ситуацій та катастроф / відп. ред.: В. В. Дурдинець, Ю. І. Саєнко, Ю. О. Привалов. – К.: Стилос, 2001. – 497 с.

504. Стасюк В. В. Екстремальні умови та їх вплив на індивідуальні особливості військовослужбовців / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ВГі НАОУ. – К., 2000. – Вип. 6. – С. 43-49.

505. Стасюк В. В. Надання психологічної допомоги військовослужбовцям у бойовій обстановці за досвідом армій передових країн світу / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ГФНАОУ. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 91-96.

506. Стасюк В. В. Напрями психологічної допомоги військовослужбовцям у бойовому та постбойовому періодах / В. В. Стасюк // збірник наукових праць ВГі НАОУ. – К., 2003. – Вип. 5. – С. 69-74.

507. Стасюк В. В. Напрямки формування психічної стійкості у воїнів перед виконанням бойових завдань / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ВГі НАОУ. – К., 2000. – Вип. 2. – С. 61-64.

508. Стасюк В. В. Окремі аспекти психологічної підготовки військовослужбовців до бойової діяльності / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ВГі НАОУ. – К., 2003. – Вип. 4. – С. 49-53.

509. Стасюк В. В. Процес формування емоційної стійкості військовослужбовців під час підготовки та безпосереднього виконання бойових завдань / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ВГі НАОУ. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 61-65.

510. Стасюк В. В. Психологічна підготовка особового складу аеромобільних підрозділів в умовах збройних конфліктів / В. В. Стасюк // Система морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил): сучасний стан та перспективи розвитку: зб. наук.-практ. конф. НАОУ (11 квітня 2005 р.). – К.: НАОУ, 2005. – Ч.2. – С. 87-102.

511. Стасюк В. В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування аеромобільних військових підрозділів в умовах збройних конфліктів [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Стасюк Василь Васильович; Національна академія оборони України. – К., 2006. – 466 с.

512. Стасюк В. В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування воєнних підрозділів в умовах збройних конфліктів./ В.В.Стасюк –К.: НАОУ, 2005. – 322 с.

513. Стасюк В. В. Формування психологічної стійкості у воїнів передвиконанням бойових завдань / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. ВГі НАОУ. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 54-60.

514. Стасюк В. В. Характеристика основных форм та методів морально-психологічної підготовки особового складу в умовах стрес-факторів сучасного бою / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. НАДПСУ. – Хмельницький, 2004. – № 28. – Ч.2. – С. 108-113.
515. Стасюк В.В. Вплив бойових умов на психіку воїнів та заходи їх реабілітації / В. В. Стасюк // зб. наук. пр. НА ПВУ. – Хмельницький, 2003. – № 23. – Ч.2. – С.198-203.
516. Стаун С. Управленческий тренинг / С. Стаун; пер. с англ. А. Маслова. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
517. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика: учебное пособие для ВУЗов (Серия «Психология XXI век»)/ А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 608 с..
518. Стрелков Ю.К. Психологическое содержание операторского труда / Ю.К. Стрелков – М.: Российское Психологическое Общество, 1999. – 196 с.
519. Стрелков Ю. К. Психологическое содержание штурманского труда в авиации: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.03 / Юрий Константинович Стрелков; – М.: МГУ, 1992. – 458 с.
520. Суходольський Г. В. Основи класифікації професіографічних методів / Г. В. Суходольський // Методологія дослідження інженерної психології та психології праці. Ч.1. – Ленінград: ЛГУ. – 1974. – 148 с.
521. Татенко В. А. Психологія в суб'єктивному вимірюванні / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
522. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2004. – №2. – С. 11-23
523. Темнова Л. В. Личностно-професіональне розвиток психолога в системі вищого освіти: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Темнова Лариса Віталіївна. – М., 2001. – 325 с.
524. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.
525. Теорія особистості в західноєвропейській та американській психології. Хрестоматія по психології особистості / Ред.-сост. Д. Я. Райгородський. – Самара: Видавничий Дом «БАХРАХ», 1996. – 480 с.
526. Теорія і практика управління персоналом: навч.-метод. посібн. / авт.-уклад Г. В. Щокін. – К.: МАУП, 1998. – 256 с.
527. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
528. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Тимошенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 21 с.
529. Тимченко А. В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции /

Тимченко А. В. – Харьков: ХВУ, 1997. – 184 с.

530. Тимченко А. В. Психология в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции / А. В. Тимченко – Х.: ХВУ, 1995. – 112 с.

531. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко– К. : Либідь, 2003. – 376 с.

532. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21 – 23.

533. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – К.: ГЛАВНИК, 2004. – 96 с.

534. Тімченко О. В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: монографія / О. В. Тімченко. – Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000. – 268 с.

535. Тімченко О. В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України [концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.06 / О. В. Тімченко. – Х., 2003. – 37 с.

536. Томчук М.І. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців: [монографія] / М.І.Томчук, Ю.О.Овчаренко / Повітряні сили збройних сил України; Повітряне командування «Південь», Вінницький соціально-економічний ін.-т. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – 194с.

537. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / Торн К., Маккей Д.; пер. с англ. О. Орешкиной. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).

538. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

539. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.

540. Узун О. Л. Модель системы профессиональной подготовки специалистов МЧС к деятельности в особых условиях // Стратегия развития и национальная безопасность. – М., 2010. – №2. (0,4 п.л.)

541. Узун О. Л. Основы формирования психологической готовности специалистов силовых ведомств к деятельности в экстремальной ситуации / О. Л. Узун // Стратегия развития и национальная безопасность. – М., 2009 №1 (0,3 п.л.)

542. Узун О. Л. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-важных качеств специалистов МЧС России // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – СПб.: ВИФК, 2009 № 4 (0,5 п.л.)

543. Узун О. Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: автореф. ... д-ра психол. наук: 13.00.08 / О. З. Узун. – СПб., 2011.

– 38 с.

544. Узун О. Л. Система профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2009. (10.0п.л)

545. Український соціум: загрози екстремальних ситуацій [Текст]: монографія / Г. В. Рева, В. К. Врублевський, В. П. Ксьонзенко, І. В. Мариніч; за ред. В.К. Врублевського. – Київ: Інтеллект, 2003. – 432 с.

546. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики: [Текст] / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

547. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 383 с.

548. Федорчук А. Л. Готовність майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю / А. Л. Федорчук // Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 20 (231). – С.137-144

549. Фейдиман Джон. Фрейгер Дж. Личность и личностный рост / Фейдиман Джон. Дж., Фрейгер Р. – Симферополь, 1993. – 448 с.

550. Филатов А. Т., Скумин В.А. Психопрофилактика и психотерапия в кардиологии./ А.Т.Филатов, В.А.Скумин – Киев: Здоровье, 1985. – 72 с.

551. Филимоненко Ю.И. Релаксационное состояние как психофизиологическая основа психической саморегуляции // Проблемы диагностики и управления состоянием человека-оператора / Под ред. Ю.М. Забродина. - М., 1984. - С. 183 – 185.

552. Філіппов С. О. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-оперативників Державної прикордонної служби України: дис. ... канд. психолог наук: 19.00.09 / С. О. Філіппов. – Хмельницький, 2004. – 247 с.

553. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібн. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2002. – 528 с.

554. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Фопель К.; пер. с нем. Поляковой М. – [3-е изд.]. – М.: Генезис, 2007. – 267 с.

555. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие / Фопель К.; пер. с нем. Л. Алексеевской. – [4-е изд.]. – М.: Генезис, 2006. – 240 с. – (Серия «Все о психологической группе»).

556. Фрейд З. Введение в психоанализ / Фрейд З.; под ред. Е. С. Калмыковой, М. Б. Аграчевой; пер. с нем. Н. А. Алмаева. – М.: Наука, 1989. – 426 с.

557. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Фрейд З.; пер. с нем. А.М. Боковинова. – [сост. Д.И. Донской, В.Ф. Круглянский] – Минск: Беларусь, 1991. – 604 с.

558. Фрейд З. Психология бессознательного / Фрейд З.; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – СПб.: Питер, 2006. – 391 с. – (Серия «Мастера психологии»).

559. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Серия: Психологическая наука - школе. М. Просвещение 1991г. – 288с.
560. Фромм Э. Иметь или быть? / Фромм Э.; пер. с англ. Н.И. Войскунской, И.И. Каменкович; общ. ред. и вступ. ст. В.И. Добренкова. – М.: Прогресс, 1986 – 336 с.
561. Фрункин А. А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности / А. А. Фрункин. – СПб.: Речь, 2004. – 210 с.
562. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / А.В.Фурман. – Ялта – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205с.
563. Хакер В. Инженерная психология и психология труда / В. Хакер; Пер. с нем. – М.: Машиностроение, 1985. – 376 с.
564. Харламов И. Ф. Педагогика: учебн. пособ. / И. Ф. Харламов; 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
565. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность./ Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с
566. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учеб пособие / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 606 с.
567. Цзен Н.В. Психотренинг: игры и упражнения / Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. – М.: Наука, 1988. – 256 с.
568. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії зі старшокласниками, схильними до правопорушень [Текст]: монографія / Я. В. Чаплак, Н. В. Гаркавенко, І.І. Солійчук. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 232с.
569. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Тов. „Знання” УРСР, 1989. – 32 с.
570. Чепелева Н. В. Розвиток особистості психолога практика в процесі навчання у вузі / Н. В. Чепелева // Українська еліта та її роль в державотворенні: Наукові записки Інституту психології. – К., 2000. – Вип. 20. – С.224-229.
571. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 200-215.
572. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: Збірник наукових праць - Вип. 3. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. - С. 35-41.
573. Чепелева Н. В. Теоретичні засади нарративної психології / Н. В. Чепелева, М. Л. Смутьсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол // Наративні психотехнології / М. Л. Смутьсон. – К., 2007. – С. 3-37. –(Серія «Психол. інструментарій»).
574. Чепелева Н. В., Роль психологічної служби вузу у становленні особистості фахівця / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції. Київ, 1996. ч. 4 – С.224-226.

575. Черепехіна О. А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. А. Черепехіна ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 23 с.
576. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посібник / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця: Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту «Україна», 2006. – 402 с.
577. Черняк А. І. Організаційно-психологічні умови прогнозування професійної придатності військовослужбовців-контрактників за оцінкою їх інтелектуальних здібностей: дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. І. Черняк. – Хмельницький, 2005. – 185 с.
578. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
579. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 224 с.
580. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – № 3. – С. 31–42.
581. Шафран Л. М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков / Л. М. Шафран, Э. М. Псядло. – Одесса: Феникс, 2008. – 252 с.
582. Шевченко О.М. Напрямки та засоби забезпечення професійної захищеності практичних психологів ОВС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О.М. Шевченко– К., 2006. – 21 с.
583. Шевченко Т. И. Особенности эмоциональных состояния сотрудников государственной пожарной охраны МЧС России: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 05.26.02 / Т. И. Шевченко. – СПб, 2007. – 18 с.
584. Шихи Г. Возрастные кризисы: Ступени личностного роста / Г. Шихи – Санкт-Петербург: Ювента 1999. – 434 с.
585. Шкурко Т. А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т. А. Шкурко. – СПб.: Речь, 2003. – 187 с. – (Серия «Психологический тренинг»).
586. Шошин П. Б. Метод экспертных оценок: учебное пособие / Шошин П. Б. – М. : МГУ, 1987. – 80 с.
587. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка. / И.Г.Шульц - М., 1985, - 50 с..
588. Щербан Т. Д. Психологічні особливості педагогічної діяльності / Т. Д. Щербан // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – Т. III. – Ч. 8. – К. : ГНОЗІС, 2001. – С. 249–260.
589. Энциклопедия юридической психологии / под. общ. ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – 607 с.
590. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы / Э. Эриксон; Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.
591. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 214 с.

592. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Изд. 2 / Э. Г. Юдин. – М.: URSS. 1997. – 444 с.
593. Юнг К. Сознание и бессознательное / К. Юнг. – СПб.; М.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
594. Ягупов В. В. Військова психологія: підручник / В. В. Ягупов. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.
595. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 432 с.
596. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара: Издательство "Самарский университет", 1995. – 332 с.
597. Яковенко С. І. Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим від катастроф (на прикладі постчорнобильської ситуації) [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Яковенко Сергій Іванович; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 484 с.
598. Яковенко С.І. Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим від катастроф (на прикладі постчорнобильської ситуації): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С.І. Яковенко. – К., 1998 – 34 с
599. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
600. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
601. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т. С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Програма авторського тренінгу «Тренінг профілактики адиктивної поведінки»

Мета даного тренінгу полягає у тому, щоб розвинути навички відмови від вживання адиктивних речовин, сформувати у слухачів уявлення щодо власних індивідуально-психологічних особливостей та їх зв'язку з адиктивною поведінкою, виробити навички більш ефективного спілкування у групі. В груповому соціально-психологічному тренінзі основним є зв'язок між членами групи, який відображає позицію особистості у соціумі та його домінуючі реакції на проблеми реального життя.

У програму пропонується включити такі теми.

Тема 1. Основні форми адиктивної поведінки. Гемблінг (ігрова залежність), його особливості. Інтернет-залежність, етапи її формування та основні прояви. Наркоманія та алкоголізм як форми адиктивної поведінки. Історія розповсюдження наркотиків та алкоголю.

Тема 2. Фактори ризику адитивної поведінки. Зовнішні фактори ризику виникнення адиктивної поведінки: суспільно-економічна ситуація, особливості сімейного виховання. Внутрішні фактори розвитку адиктивної поведінки: особливості характеру та нервової системи.

Тема 3. Етапи формування наркотичної та алкогольної залежності. Шляхи розвитку адиктивної поведінки: полісубстантний та моносубстантний. Етапи формування наркотичної хвороби. Особливості групової та індивідуальної психічної залежності. Фізична залежність організму від наркотиків. Поняття толерантності. Абстинентний синдром.

Тема 4. Класифікація адиктивних речовин. Класифікація адиктивних речовин. Види і ступінь медикаментозної залежності. Особливості та наслідки залежності від седативних препаратів. Особливості та наслідки залежності від стимулюючих препаратів. Особливості та наслідки залежності від психоделічних препаратів.

Тема 5. Вплив наркозалежних на оточення. Особливості функціонування сімей з хворими на алкоголізм та наркоманію. Поняття співзалежності. Копіювання поведінки та реакція від'ємних імітацій.

Тема 6. Шляхи профілактики та лікування наркотичної залежності. Первинна та вторинна профілактика наркотичної залежності. Шляхи лікування: медикаментозне, психотерапевтичне. Спілки «Анонімних алкоголіків» та «Анонімних наркоманів».

Чисельність групи. Найбільш оптимальна чисельність групи, згідно різноманітних авторів, є 7-9 осіб. Якщо група буде великою, то складеться більш офіційна атмосфера, і автоматично група поділиться на декілька підгруп, при малій чисельності часто проявляються так звані “простої”, коли вже всі виговорилися, і немає нової теми для бесіди. Існують так звані “відкриті” та “закриті” групи. При “закритих” склад не змінюється, при “відкритих” члени групи можуть змінюватися, проте характер відкритих груп більш поверхневий, ніж закритих, оскільки при постійній зміні людей більш важче виникає відчуття довіри. В ідеалі було б добре, щоб члени групи не знаходилися між собою в дружніх стосунках, проте в реальності ці умови не завжди можуть бути виконані. При підборі групи потрібно звернути увагу на психологічні риси її членів. Так, психологами рекомендується підбирати групи з неоднорідними психологічними характеристиками, оскільки члени зі східними рисами характеру відштовхуються, а тягнуться до протилежних. Особливу увагу психолога потребують особи з яскраво вираженими доміантними та істеричними рисами особистості, оскільки вони мають здатність концентрувати всю увагу на собі, і завдання психолога у цьому випадку – дати можливість і іншим членам групи висловити свою думку.

Методична організація при проведенні групової психокорекційної роботи має відповідати ряду вимог: керівництво має бути недирективним, у групі потрібно створити атмосферу довіри, взаємоприйняття, щирості та відкритості.

Основним завданням тренінгової групи даного напрямку є обговорення актуальних психологічних проблем та психологічних рис, які викликають внутрішню напругу і можуть призвести до вживання наркотичних речовин. Окрім того велике значення має розігрування рольових ігор, де через ігрову атмосферу проробляються травмуючі ситуації, такі як відмова значимій людині, страх перед несприйняттям групою, тощо. Нижче наведені деякі вправи, психологічні ігри та рольові ситуації, які було б доцільно розігрувати на групових заняттях.

Гра- “Погана компанія” (автор А.Б.Добрович) [7, с.185-191]

Мета гри: Розкрити і дискредитувати форми спілкування, прийняті у примітивній групі. Виявити реакції учасників гри один на одного в процесі ігрової взаємодії і тим самим уточнити істинне розподіл внутрішньо групових ролей в даній групі. Обхідним шляхом (через іронічне зображення реальності) ослабити негативний вплив на групу зі сторони тих її учасників, які дійсно утворюють всередині свого чину «погану компанію».

Ролі: Ватажок, Авторитет, Наближені (2 людей), Підлиза, Блазень, Маріонетки (2 людей), Незадоволені (2 людей), Забиті (2 людей). В грі приймають участь 12 людей, інші виступають у ролі спостерігачів. Виконавці ролей спочатку підбираються психологом, потім запрошується хтось з публіки.

Правила: Проведення гри має два варіанти: театральний і повсякденний. В першому випадку погана компанія оголошується піратською групою, зборищем гангстерів, зграєю вовків. Вибирається предмет обговорення: куди скеровувати корабель в пошуках здобичі (пірати), як розширити сфери впливу (гангстери), як захистити зграю від нападу іншої зграї (вовки). Репліки імпровізуються учасниками на протязі гри. Всім учасникам роздаються правила взаємодії:

Ватажок – перериває кожного.

Авторитет – перериває кожного, окрім Ватажка.

Наближені- перериває кожного, окрім Ватажка та Авторитета.

Підлиза – перериває кожного, окрім Ватажка, Авторитета та Наближеного.

Блазень – перериває всіх, окрім Ватажка.

Маріонетка – перериває лише Невдоволених та Забитих.

Невдовелений – перериває всіх, окрім Ватажка та Авторитета.

Забитий – його може перервати любий.

Той, хто порушує правила переводиться в забиті. Якщо саме забитий осмілиться кого-небудь перервати, його всі разом осуджують або виганяють (переходить у глядачі). Ведучий постійно нагадує правила учасникам. Він єдиний, хто має право переривати Ватажка.

Завдання психолога: Проаналізувати хто і в який ролі себе відчуває впевнено, а хто – ні. На початку проаналізувати, хто і які ролі виконує повсякденно. Потім помінятися ролями: наприклад ватажок в житті буде виконувати роль маріонетки або забитих і навпаки. Встановити хто, на кого і яким чином розряжає свою агресивність. Саме так і демаскуються учасники “поганої компанії”, яка склалася в групі. Скерувати забитих на вираз своєї агресії по відношенню до ватажків хоча би в ігровій формі.

Дискусійні методи.

При проведенні тренінгових груп з успіхом можуть використовуватися також різноманітні дискусійні методи. Дискусії застосовують головним чином з метою забезпечити усвідомлення, формування і корекції у курсантів установок на здоровий спосіб життя та недопущення вживання наркотичних речовин. Сутність групової дискусії полягає в спонтанній, нерегламентованій вербальній взаємодії між учасниками процесу, коли обговорюються загальнозначимі проблеми та шукаються шляхи їх вирішення. Доцільно використовувати та обговорювати наступні теми та проблеми:

1. “Одноразлова спроба наркотику є безпечною”

Завдання психолога у процесі дискусії пояснити: Навіть тоді, коли це людина робить вперше, можуть проявитися прихована вада серця, наступити гостра киснева недостатність у клітинах мозку, серцевому м’язі, що веде до раптової смерті. Окрім того існують певні види наркотиків (наприклад, героїн) при вживанні яких виникає психічна залежність з першої-другої спроби.

2. "Вживання наркотиків час від часу у компанії не призводить до формування залежності "

Завдання психолога у процесі дискусії пояснити: існують декілька стадій наркоманії, при яких спочатку виникає психічна групова залежність, потім психічна індивідуальна залежність, зрештою – фізична залежність, коли наркотик входить у обмін речовин. Наприклад, у підлітка перша стадія наркоманії виникає вже через три тижні при систематичному вживанні наркотиків (це 5-8 ін'єкцій, які місять похідні опію або 1-2 випадки куріння гашишу). При епізодичному вживанні наркотична хвороба формується через 2-4 максимум 6 місяців наркотизації.

3. "Вживання гашишу не формує залежності "

Завдання психолога в процесі дискусії пояснити: Дійсно, фізична залежність проявляється слабо, і абстиненція ("ломка") зазвичай відсутні. Але довготривале використання цього врешті-решт викликає недоумкуватість, органічне ураження мозку або його параліч. Більше того, куріння гашишу веде до вживання потужніших наркотиків.

4. "Від наркотичної залежності можна вилікуватися "

Завдання психолога в процесі дискусії пояснити: Лікування залежності є довготривалим та вимагає великих коштів. При цьому виліковується лише 1% хворих, оскільки позбавитися психічної залежності майже неможливо.

Слабка сторона дискусійних методів полягає в їх зверненні передусім до інтелектуальної сторони особистості при явно недостатній активації емоційно-мотиваційної сфери. Ця проблема знімається при використанні ігрових методів.

Ситуаційні задачі

Характерна особливість ігрових методів полягає у імпровізаційному розігруванні учасниками процесу заданої проблемної ситуації, в ході якої вони використовують ролі різних персонажів ситуації. Матеріал про поведінку суб'єкта в рольовій ситуації є надійною основою перевірки гіпотез стосовно особистісних факторів неефективної соціальної поведінки. Поведінка в

рольовій грі дає можливість уточнити психодіагностичні передбачення й з'ясувати, як особистісна проблема впливає на вибір саме такого вирішення рольової ситуації. Крім поведінкової об'єктивізації особистих проблем даний метод дозволяє учасникам групи практично випробувати, відпрацювати і закріплювати нові, більш ефективні способи поведінки.

Будь-які форми використання в активному соціально-психологічному навчанні ігрових методів повинні закінчуватися аналізом напрацьованого матеріалу. Аналіз слід робити цілісно, з урахуванням іншого поведінкового матеріалу в групі (поза групою) про учасників рольової гри.

На наступних етапах необхідно забезпечити можливість випробування різноманітних способів, стратегій та моделей поведінки у ситуаціях, де існує ризик вживання наркотичних речовин, спробувати себе в різних ролях та ситуаціях. Мета даної стадії полягає у розширенні, збагаченні індивідуального репертуару умінь та навичок курсантів, формування в них нових способів та прийомів взаємодії та вміння сказати "ні", коли це є необхідним. Для цього можуть використовуватися ситуаційні задачі.

Завдання для психолога: Розбийте групу на підгрупи по п'ять-шість чоловік. Кожній групі дайте завдання розіграти цю ситуацію спочатку в групі, а потім відтворити її перед всією аудиторією. Декільком групам можна запропонувати ситуацію з вирішеними вже завданнями, які вказані у примітці для психолога наприкінці кожної задачі. Це використовується, щоб показати позитивні та негативні шляхи взаємодії. Після того як усі групи представлять свої версії розв'язку задачі, проводиться обговорення.

Задача 1. «Ювілей». Ви працюєте у фірмі недавно, ще ніколи не були з колегами у неформальній обстановці. Проте вже чули негативні відгуки про деяких осіб, які не підтримують компанії, взагалі не вживають алкогольних напоїв тощо. Ви знаєте, що після вживання навіть незначної долі алкогольних напоїв, Ви стаєте агресивним та нестримним. На завтра Ви запрошені святкувати ювілей співробітника, де планується вживання спиртного.

Питання: Як Ви вчините у даному випадку?

Примітка для психолога: спробуйте розіграти декілька варіантів:

А) під якимось приводом відмовитися йти на ювілей, не зважаючи на образи зі сторони ювіляра;

Б) під якимось приводом відмовитися від вживання спиртного, витримавши запитання про «хворобу», «невміння пити», тощо;

В) твердо сказати, що вживатимете лише легкі алкогольні напої, не зважаючи на критику присутніх людей.

Задача 2. «Відпочинок». Ви знаходитесь на відпочинку з вашою подругою, тут знайомитеся з веселою компанією молодих людей, декілька днів ви всюди буваєте разом і весело проводите час. Якось увечері вам запропонували піти на дискотеку, і там пропонують вжити “безпечний” дискотечний наркотик “екстазі”. Ваша подруга наполягає, мотивуючи це тим, що вона давно хотіла спробувати.

Питання: Як Ви вчините у цьому випадку?

Примітка для психолога: спробуйте розіграти декілька варіантів:

А) взагалі відмовитися, розвернетесь і підете з дискотеки, посварившись з подругою;

Б) зробите вигляд, що згодні вживати, але постараетесь якимось чином непомітно зникнути;

В) приймете пропозицію, проте після вживання будете мати неприємності з міліцією.

Задача 3. «Неприємна розмова». Ви зауважили, що Ваша кохана дівчина, з якою ви збираєтесь одружитися, через травматичну ситуацію в житті почала зловживати алкоголем. Ви вирішили зробити спробу поговорити з нею з цього приводу.

Питання: Як Ви це зробите?

Примітка для психолога: спробуйте розіграти декілька варіантів:

А) спробуєте переконати її йти до лікаря, обіцяючи їй свою підтримку;

Б) ультимативно скажете, що порвете з нею стосунки, якщо вона не припинить вживати алкоголь;

В) спробуєте декілька разів вживати алкоголь разом з нею, щоб більше зрозуміти її і переконати, що цього робити не слід.

Діагностичні методи

AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test) [5]

(Скринінг проблем, пов'язаних з вживанням алкоголю)

1. Як часто ви вживаєте напої, які мають алкоголь?

- (0) Не вживаю взагалі.
- (1) Раз в місяць чи рідше.
- (2) Два-чотири рази на місяць.
- (3) Два-три рази в тиждень.
- (4) Чотири чи більше рази на тиждень.

2. Скільки “рюмок” ви зазвичай випиваєте в той день, коли п’єте. (1 “рюмка” містить 10 г. етанолу.)

- (0) 1-2.
- (1) 3-4.
- (2) 5-6.
- (3) 7-8.
- (4) 10 і більше.

3. Наскільки часто ви випиваєте шість і більше “рюмок” за один раз?

- (0) Ніколи не п’ю стільки.
- (1) Рідше ніж раз на місяць.
- (2) Кожний місяць.
- (3) Кожний тиждень.
- (4) Кожний день чи через день.

4. Як часто, ви на протязі останнього року зауважували, що, почавши пити, ви не можете зупинитися?

- (0) Такого не було взагалі.
- (1) Рідше ніж раз на місяць.

(2) Кожний місяць.

(3) Кожний тиждень.

(4) Кожний день чи через день.

5. Як часто на протязі останнього року ставалося, що ви не виконали своїх звичних обов'язків через прийом алкоголю?

(0) Такого не було взагалі.

(1) Рідше ніж раз на місяць.

(2) Кожний місяць.

(3) Кожний тиждень.

(4) Кожний день чи через день.

6. Як часто за останній рік вам приходилося вживати перший ковток алкоголю зранку, щоб прийти в себе після великої кількості алкоголю, прийнятого напередодні?

(0) Такого не було взагалі.

(1) Рідше ніж раз на місяць.

(2) Кожний місяць.

(3) Кожний тиждень.

(4) Кожний день чи через день.

7. Як часто протягом останнього року вас турбувало почуття вини після випивки?

(0) Такого не було взагалі.

(1) Рідше ніж раз на місяць.

(2) Кожний місяць.

(3) Кожний тиждень.

(4) Кожний день чи через день.

8. Як часто за останній рік виходило, що після великої кількості спиртного напередодні, зранку ви не могли згадати події вчорашнього вечору?

(0) Такого не було взагалі.

(1) Рідше ніж раз на місяць.

- (2) Кожний місяць.
- (3) Кожний тиждень.
- (4) Кожний день чи через день.

9. Чи отримували ви (чи хтось з інших людей) травму через те, що ви вжили алкоголь?

- (0) Ні.
- (2) Так, але не на протязі останнього року.
- (4) Так, на протязі останнього року.

10. Чи хтось з ваших рідних або друзів (або лікар) виказував занепокоєність у зв'язку з вживанням вами спиртного?

- (0) Ні.
- (2) Так, але не на протязі останнього року.
- (4) Так, на протязі останнього року.

MAST (Michigan Alcoholism Screening Test) [5]

Скорочений варіант.

MAST (Michigan Alcoholism Screening Test) розроблений для виявлення серйозних проблем, пов'язаних з алкоголізмом. Існує два варіанти тесту: повний, який нараховує 25 запитань, та скорочений, який нараховує 10 запитань. Підкреслена відповідь – це позитивний бал, якщо обслідуваний набрав 5 і більше балів, це свідчить про велику ймовірність алкоголізму.

1. Як ти гадаєш, ти п'єш так само як більшість людей, менше або стільки ж?

Так Ні

2. Твої родичі та приятелі вважають, що ти п'єш нормально?

Так Ні

3. Ти коли-небудь брав участь у зустрічі анонімних алкоголіків?

Так Ні

4. Чи було, щоб через пиття ти розлучився з приятелем або дівчиною?

Так Ні

5. Чи мав ти колись неприємності на роботі через алкоголь?

Так Ні

6. Чи доводилося тобі коли-небудь занедбати свої обов'язки, сімейні справи або пропустити підряд кілька робочих днів через алкоголь?

Так Ні

7. Чи траплялася біла гарячка, сильні судоми, чи чув голоси або бачив неіснуючі речі після вживання великої кількості алкоголю?

Так Ні

8. Чи звертався до кого-небудь за порадою стосовно пиття?

Так Ні

9. Чи було коли-небудь вживання алкоголю причиною для лікування?

Так Ні

10. Чи ти коли-небудь був затриманий за кермом у нетверезому стані або вів автомобіль після порції спиртного?

Так Ні

CAGE [5]

CAGE (аббревіатура від перших букв ключових питань: cut down – скорочувати, annoу – набридати, quility – винний, eye-opener – ковток спиртного по ранкам) – міні опитувальник, який застосовується для виявлення занепокоєності з приводу вживання алкоголю.

1. Чи відчував ти коли-небудь необхідність обмежити вживання алкоголю?

2. Чи ти дратуєшся, коли інші критикують тебе за те, що ти п'єш?

3. Чи траплялося так, що через пиятику ти відчував сором або докори сумління?

4. Чи бувало так, що вранці після пробудження твоїм першим бажанням було випити пива або чогось міцнішого, щоб звестися на ноги або покращити самопочуття?

Теоретичний матеріал

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.

Адиктивна поведінка, її діагностика та профілактика на сьогоднішній день є однією з найважливіших проблем вчених з різноманітних галузей науки та практики: медицини, психології, соціології, тощо. Особливо небезпечним є

наркотична залежність, оскільки вона охоплює все ширші верстви населення і дуже важко піддається лікуванню.

Окремо виділяються етапи формування наркотичної хвороби [4, с.24]

Перший - визначають як *етап перших спроб*, коли вперше спробують наркотичний засіб у компанії під впливом приятелів. Під час першого вживання приємні відчуття виникають не завжди, тому після цього особа може відмовитися від повторного прийому наркотику. Проте у більшості випадків страх бути несприйнятим у компанії призводить до повторної спроби.

Другий етап отримав назву *пошукового полінаркотизму*, коли поперемінно вживають різноманітні речовини для підтримки певного емоційного стану. На даному етапі наркотики вживаються найчастіше у якійсь компанії, а поза межами даної компанії потяг до наркотичних засобів не розповсюджується.

Третій етап – *етап вибору речовини, якій надається перевага* – характеризується тим, що особа, яка спробувала різноманітні наркотичні речовини, зупиняється на якійсь одній. На третьому етапі залежності як такої ще не виникає, проте йде процес формування установки на отримання приємних вражень та відчуттів від прийому наркотику.

На четвертому етапі виникає так звана *групова психічна залежність*: потреба у наркотику виникає відразу ж при появі компанії, де вживається даний наркотик. Потрібно зазначити, що поза межами даної компанії потяг відсутній, отже індивідуальна психічна залежність ще не сформована.

В подальшому адиктивна поведінка переходить у хворобу, де прийнято розрізняти три стадії. Перша стадія характеризується *індивідуальною психічною залежністю*, коли виникає непереборне бажання прийняти наркотик навіть наодинці. Синдром психічної залежності включає в себе нав'язливий потяг до приймання адиктивних речовин, а також потребу досягти психічного комфорту в стані інтоксикації. З часом підвищується толерантність – стійкість до вживаної речовини, тому попередні дози не викликають звичного ефекту і організм потребує постійного збільшення дози. У

соціальному аспекті людина втрачає бажання спілкуватися з оточуючими, у психічному плані переважають почуття внутрішньої наруги та тривоги.

Між другою та третьою стадіями хвороби границі доволі нестійкі, тому при діагностиці зазначають часто як “наркоманія чи алкоголізм 2-3 стадії”. На вищезазначених стадіях виникає *фізична залежність* – наркотик стає частиною обміну речовин, організм вже не здатний обходитися без нього, появляється хронічна інтоксикація. Синдром фізичної залежності складається з комплексу неконтрольованого потягу до інтоксикації звичним наркотиком і виникненням небажаних фізіологічних змін при перериванні прийому медикаменту (абстинентний синдром). Абстинентний синдром, який починається спочатку вегетативними розладами, позіханням, нежиттю, ознобом; потім приєднується біль у кістках та м’язах, зведення щелеп під час їжі, з’являється жакхливий біль у кишках, пронос, судомні прояви в окремих групах м’язів, непритомність, колапс. Психічний стан характеризується напруженням, тривогою, непереборною тягою до наркотиків, у поведінці проявляється роздратування, грубість та агресивність [3, с.150]. При вищезазначених стадіях продовжується ріст толерантності (необхідність прогресивного збільшення дози для отримання належного ефекту), при цьому при вживанні гашишу і маріхуани розвиток толерантності незначний, при кокаїні – взагалі відсутній. Під час алкогольної залежності толерантність спочатку збільшується, а потім, навпаки, зменшується – навіть незначні дози здатні призвести хворого до алкогольного сп’яніння. Суттєвою ознакою на даних стадіях розвитку є соціальна дезадаптація: хворі запускають роботу, втрачають соціальні контакти, які не пов’язані з продажем та розповсюдженням наркотиків, виникають конфлікти у сім’ях через хворобу.

КЛАСИФІКАЦІЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН.

У сучасній наркологічній літературі існують різноманітні класифікації наркотичних засобів. Так, Кузнецов В.М., Чернявський В.М. розрізняють наступні види адиктивних речовин [3, с.149]:

- Препарати опію- натуральні (опій, морфін, макова соломка), синтетичні (промедол, петидин), напівсинтетичні (опіати).

- Препарати конопель – індійських, американських.
- Препарати кокаїну – кока-листя, кока-паста, препарати кокаїну, крек.
- Амфетаміни – фенамін, первитін, ефедрон, екстазі.
- Галюциногени – ЛСД-25, інші.
- Седативно-гіпнотичні засоби – барбітурати, бензодіазепіни та інші.
- Препарати різних груп – циклодон, димедрол, піпольфен, теофедрин, тощо.
- Легкі органічні розчинники –бензин, толуол, ацетон, бензол, клей БФ-6.

Проте, більшість лікарів притримуються класифікації Л. П'ятницької, запропонованої у 1994 році [6, с.14]

- Седативні препарати (опійні наркотики, снодійні барбітуратної групи, інші)
- Психоделічні препарати (ті, що змінюють свідомість) – діетиламід лізергінової кистлоти (ЛСД), препарати коноплі та інші галюциногени.
- Стимулюючі препарати – ефедрин, кокаїн, інші.

Психоактивні речовини відрізняються за своєю здатністю спричиняти різні типи залежності, формою та тривалістю абстинентного синдрому, а також відмінностями у наслідках від вживання наркотиків. Так, найбільш сильну фізичну і психічну залежність викликають опіати, найбільш важкий та небезпечний для життя абстинентний синдром виникає при вживанні барбітуратів, найбільш тривала абстиненція зумовлена опіатною наркоманією. Нижче розглянуті більш детально різні типи психоактивних речовин, подана їх історія вживання, деталізовані ознаки та наслідки різного виду наркоманій.

Канабіноїди (гашиш, маріхуана)

Канабіноїди виробляється з квіток, стебел та листя коноплі [6]. Зовнішньо вони нагадують зеленувато-коричневі дрібно нарізані листки або темно-коричневу щільну субстанцію за консистенцією як пластилін, яка на папері залишає жирні плями.. Отриманий препарат називають по –різному: “гашиш” , “анаша” (в Азії) та “марихуана” (в Європі та Північній Америці),

використовуються він у суміші з табаком для куріння: виготовляють сигарети, які довші ніж звичайні і згорають косо – більше з однієї сторони (звідси і назва на сленгу “косяк”). Всі препарати мають досить різкий специфічний запах та гіркий смак.

Історія розвитку. Використання коноплі, як засобу для послаблення нервового напруження, серед народів Азії та Африки відомо з XV століття: даний засіб вживався замість алкоголю, який був заборонений релігією. У Європі масове вживання маріхуани почалося у 60-тих років XX століття [4, с.225]. На даний час препарати коноплі є найбільш поширеним наркотиком: 98% країн, які вилучали наркотики, звітували у тому числі про вилучення маріхуани. Першість серед виробників канабіноїдів посідають Марокко, Колумбія та Мексика [2, с.15-16]

Діагностика [1, с.12]. Основною ознакою при діагностиці гашишного сп'яніння є розсіяність та заторможеність, при яких немає алкогольного запаху. Мова стає плутаною, голос хрипкий. Відмічається підвищена чутливість до різких звукових та зорових сигналів, при цьому може виникати сльозоточивість та боязнь світла. При гашишному сп'янінні діагностичним є і розширення зіниць, специфічний блиск очей, почервоніння склер (симптом “червоних очей”) та сухість у ротовій порожнині: при просьбі сплюнути відсутня слюна.

Гашишне сп'яніння. У медичній літературі прийнято виділяти чотири стадії гашишного сп'яніння. При першій, дуже короткій, яка продовжується 5-10 хвилин, виникає почуття тривоги та неусвідомленого страху. Друга стадія характеризується ейфорією, поступовим порушенням свідомості, нестримною веселістю та виникненням непередбачених асоціацій та думок. Третя стадія діагностується як психотичний стан зі сплутаністю та маячнею коли виникають слухові та зорові галюцинації, домінує страх. І остання, четверта стадія – це вихід із стану сп'яніння, коли проявляється загальна слабкість з сильним голодом і спрагою.

Наслідки: Зловживання гашишем, як правило, починається у підлітковому віці. Епізодичне куріння на протязі 2-3 років може не сформувати психологічну

залежність, проте при щоденному чи майже щоденному курінні ознаки як психічної залежності можуть виникнути через один-два місяці. Для формування фізичної залежності потребується не менше року регулярного вживання, а то і 2-3 роки. Більшість людей, які вдихають дим конопель, хворіють хронічним бронхітом, серцево-судинною недостатністю. Досить довге використання даного наркотику призводить до органічного ураження мозку або його паралічу, оскільки при інтоксикації порушуються функції головного мозку, які відновлюються не повністю. Окрім того у молодих людей сповільнюється як фізичний, так і психічний розвиток, оскільки конопля понижує вироблення гормону росту та сприяє пригніченню імунної системи.

Опіати (морфін, кодеїн, героїн)

Дані наркотики – це велика група препаратів, які можуть бути як природного (препарати опія: морфін, кодеїн, героїн), так і штучного походження (промедол, інші). Як сировину для приготування використовують головки незрілого маку або макову соломку. Дані наркотики бувають у обробленому та необробленому вигляді. Всі необроблені опійні наркотики мають легкий в'язучий ефект при попаданні на язик, і можуть бути у вигляді коричнеувато-жовтого порошку (“макова соломка”), коржиків із застиглим темно-коричневим соком макових коробочок (“ханка”) або просякнutoї опієм сирцем бавовняної тканини коричнеуватого колору, щільної і хусткої на дотик (“бинти”, “марля”). В обробленому стані опій виглядає як коричневий або прозорий розчин з різким запахом оцту (“чорний розчин”). Героїн нагадує дрібний кристалічний сірувато-коричневий порошок з неприємним запахом, переважно гіркий за смаком, проте може бути “білий героїн”, який подібний на харчову соду. Опій застосовують при курінні трубки або ковтають препарат у вигляді комків чи шариків; морфін та героїн в більшості випадків вводять підшкірно, внутрішньом'язево та внутривенно [6].

Історія розвитку: Опій відомий в медицині зі стародавніх часів: шумери почали використовувати опій 2000 років до н.е.; єгиптяни – 1500 років до н.е. Проте рахується, що епідемія героїноманії почалася у 60-тих

роках ХХ століття у США, потім охопила Європу [4, с.242]. Географія поширення опіатів на сьогоднішній день досить широка: майже у 91% країн земної кулі вилучають опіати [2, с.17]. Незаконне виробництво маку найбільше сконцентровано у Афганістані та Бірмі.

Діагностика [2, с.17]. Щоб діагностувати опійну інтоксикацію, потрібно провести наркологічну експертизу на виявлення алкалоїдів опіа в крові обстежуваного. Проте існують і клінічні ознаки: “ліниве” благодушся та незвична сонливість, сповільнена мова, прагнення усамітнитись, блідість шкіри, сильне звуження зіниць, сухість слизових оболонок, свіжі сліди на венах (при внутрішньовенному введенні) або ж коричневий наліт на корні язика (при пероральному введенні наркотику).

Опійне сп'яніння: Опійне сп'яніння розвивається через 10-15 хв після внутрішньовенної ін'єкції, тривалість якого від 2-6 годин [4, с.249]. Якщо на початковій стадії наркоманії відмічається ейфорія, то згодом наркоману потрібен наркотик, щоб навпаки, вийти зі стану заторможеності і уникнути абстинентного синдрому. При передозуванні розвиваються стопор і, навіть, кома.

Наслідки: Залежність виникає швидко, у підлітка вона може виникнути після однієї чи двох ін'єкцій. Як свідчать медичні джерела, той, хто спробував хоч один раз опій, або відмовляються від нього зовсім, або даний спосіб наркотизації стає переважаючим. Так, згідно даних американських авторів 40% підлітків становляться наркоманами після першої спроби вживання опіатів [4, с.256]. При постійному вживанні наркотику відмічаються такі хвороби як гнійні інфекції, гепатити, передозування наркотику. Великий ризик існує у даної групи наркоманів, через внутрішньовенні ін'єкції, заразитися сифілісом та СНІДом. При маніфестації хвороби розвивається тілесне виснаження, псується зуби та волосся, різко знижується сексуальна потенція і зникає статевий потяг, у жінок зникає менструація. Серед опійних наркоманів відмічається значний відсоток смертності, яка настає внаслідок передозування наркотику або суїциду. Середня тривалість життя осіб, які регулярно вживають наркотики опійної групи, в середньому становить 7-10 років від початку наркотизації.

Кокаїн

Даний наркотик виготовлюється з куща *Erythroxylon coca*, який вирощується в Центральній та Південній Америці та в Південно-Східній Азії. Порошок кокаїну має сліпуче білий колір і при попаданні на язик викликає почуття оніміння, його вживають внутрівненно, закладають в ніздрі (перназально) або нагрівають на фользі і вдихають дим, який утворився. У 70-80-ті роки появився “крек”- порошок алкалоїду кокаїну, який стало можливим курити.

Історія розвитку: Індієці південної Америки відкрили тонізуєчі властивості листя коки приблизно 2500 років до н.е.: вони використовували листя для жування. Перша епідемія виникла у 20-ті роки ХХ століття під час першої світової війни, оскільки даний наркотик був доступним і простим у вживанні, а також відсутній сильний абстинентний синдром [4, с.217]. Перша підліткова епідемія кокаїнізму виникла у 20-тих роках ХХ століття, де важливу роль зіграло властивість кокаїну тамувати голод. На сьогоднішній день кокаїн є доволі розповсюдженим наркотиком: 79%, країн, які вилучали наркотики, звітували у т.ч. про вилучення кокаїну [2, с.17]. Найбільше виробництво листя коки сконцентровано в Перу, Болівії та Колумбії.

Діагностика: На відміну від інших типів наркоманії при кокаїновій інтоксикації зіниці розширюються. Відмічається також посилене серцебиття, підвищення активності та прискорення мови, тимчасове піднесення працездатності.

Кокаїнове сп'яніння: На початку вживання виникає ейфорія з підвищеною активністю, проте одночасно настороженістю та конфліктністю. Появляється суб'єктивне відчуття творчих здібностей та сексуального потягу. Інколи у наркоманів з'являються зорові і тактильні галюцинації: хворому привиджуються різноманітні об'єкти, чуються погрози, здається, що по ньому повзають комахи, тощо. При розвитку наркоманії ейфоричний ефект зникає повністю, а виникає дисфорія з тривогою, злобністю та смутком [4, с.219].

Наслідки: Щоденне або майже щоденне вживання призводить до виникнення наркотичної хвороби: при внутрішніх ін'єкціях чи при курінні креку ознаки наркотичної залежності проявляються через декілька тижнів. Набагато повільніше виникає залежність при перназальному введенні чи при жуванні листя коки: сильний абстинентний синдром відсутній, проте розвивається тяжка дисфорія зі злобою, роздратуванням, афективними спалахами, пригніченим настроєм, можуть бути як маячні ідеї переслідування, так і суїцидальні думки. З часом встановлюється постійна апатична депресія, виникають сексуальні дисфункції, слабшає пам'ять, зростає загальне виснаження організму, відмічають випадки кокаїнової епілепсії. Позбавитися кокаїнової залежності дуже важко – по наркогенності він такий же сильний як і героїн, саме тому його називають “швидкий вбивця”.

Інші наркотичні засоби

(галюциногени, стимулятори, транквілізатори, барбітурати)

Галюциногенами (ЛСД, астматол, димедрол) називають речовини, при прийомі яких навіть у малих дозах виникають галюцинації. Препарати цього типу вводяться лише перорально [6]. Вони здебільшого бувають у вигляді розчинів і таблеток, проте ЛСД для маскування можуть наносити на марки і перебивні картинки, які смокчуть, щоб викликати стан одурманення. Галюциногени відомі з давніх часів: ще індійці в Америці використовували деякі види рослин, які викликали “божествені” галюцинації. Пізніше був винайдений ЛСД, який не має смаку і запаху, і здатний визвати галюцинації, який викликає сильну психічну залежність. Основними ознаками цього виду сп'яніння є тахікардія, сухість шкіри і слизової, підвищена температура шкіри, стійке розширення зіниць, погіршення зору: більшість хворих не можуть о прочитати мілкий шрифт [2, с.32]. Відмічається стійка психічна залежність при вживанні ЛСД, внаслідок якої розвивається порушення пам'яті, уваги, кмітливості, проте фізичної залежності ЛСД практично не викликає.

Стимулятори – засоби, здатні знімати втому, викликати незвичний душевний підйом, створити суб'єктивне відчуття бадьорості та впевненості в

своїх силах. До них відносяться: єфедрон, первинін, фенамін, кофеїн, екстазі [6]. Найчастіше зустрічаються у вигляді порошків або таблеток, проте і можуть мати вигляд прозорого розчину із запахом оцту (жаргонна назва – “марцефаль”, “білий розчин”). Епідемія почалася в Японії після другої світової війни, коли у підлітків знаходили таблетки амфетаміну (фенаміну), згодом стимулятори поширилася на США та країни Західної Європи. В середині 80-тих років на теренах Радянського Союзу появилися зловживання саморобним препаратом, в склад якого входив первинін (“ширка”). Пізніше винайдений дискотечний наркотик “екстазі”, який з метою реклами виробляють у вигляді різнокольорових таблеток, деколи з малюнком на поверхні. Дані препарати приймаються перорально (таблетки) або внутрівенно. Характерним для сп’яніння є почуття незвичної легкості та емоційного підйому, непосидючисть, балакучість, у деяких випадках – сильне підвищення статевого потягу (при первинині) або різке підвищення агресивності (при амфетаміні). Характерними ознаками є широкі зіниці з ослабленою реакцією на світло, погіршення зору, м’язевий тремор, сухість у роті, блідість обличчя, мислення стає прискореним з легкою зміною асоціацій. При вживанні первиніну після перших спроб разів виникає психічна залежність. Відомі випадки, коли при введенні внутрівенно високих доз часто виникають ускладнення аж до зупинки серця. “Екстазі”, як наркотик який потребує постійного руху, викликає підвищення температури тіла, що доволі часто призводить до смертельного випадку від перегрівання і чи теплового нападу.

Транквілізатори. До цієї групи відносять засоби, які мають здатність знімати тривогу, страх, психічну напругу: седуксен, реланіум, сибазон, радедорм, еленіум. На сленгу їх називають “сонниками”. Приймаються частіше перорально, рідше внутрівенно або у суміші з алкоголем. Характерною ознакою даного виду сп’яніння є загальмованість: відповідають з затримкою, перепитують запитання, труднощі у зосередженні уваги, мова змазана, ходьба нестійка, зорові реакції на світло слабшають, зіниці розширюються та в’яло реагують на світло [4, с.278]. При довготривалому

регулярному вживанні виникає психічна, а також (в меншій ступені) фізична залежність, при передозуванні відомі випадки ступору та коми.

Барбітурати використовують як снодійне у медицині. До них відносяться: барбаміл, фенобарбітал (реланіум), нембутал, фанадорм. Приймають перорально (таблетки) або внутрішньовенно у вигляді саморобних розчинів. Виникає яскраво виражена ейфорія з немотивованою веселістю та активністю, окрім того проявляється конфліктність та агресивність, саме тому вони отримали назву на сленгу “скажені таблетки” [2, с.20]. Інтоксикація подібна до алкогольного сп’яніння, при діагностиці особливо демонстративні арифметичні тести та завдання типу скоромовок. Залежність формується дуже швидко і сильно, розвивається епілептичний синдром, слабоумство, великий ризик скоєння суїциду. Вважаються одним з найнебезпечніших засобів.

Література:

1. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворняк С.В., Глушко В.А. Наркомании у подростков. – К.: Здоровья, 1989. – 216 с.
2. Гриненко І.М. Наркобізнес та національна безпека. – К.: Сфера, 2002. – 211 с.
3. Кузнецов В.М., Чернявский В.М. Психіатрія. – К.: Здоров’я, 1993 - 344 с.
4. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – М.: Медицина, 1991. – 304 с.
5. Пособие по практической психиатрии клиники Модсли/ Под. ред. Д.Голберга/ пер. с англ. Д.Поплавца. – К.:Сфера, 2000. – 360 с.
6. Пятницкая И.Н. Клиническая наркология. – М.: Медицина, 1984. – 333 с.
7. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

Програма авторського тренінгу «Тренінг саморегуляції»

Мета цього тренінгу – це навчання навичкам регуляції своїх емоційних станів, яка дає можливість мобілізувати свої сили та оптимально вирішувати професійні завдання. Тренінг складається з двох основних блоків: перший – це методики «Аутогенне тренування» (Б.А.Вяткін) та «Релаксація» (Х.Лейнер), які дають можливість знімати емоційну напругу завдяки розслабленню певних груп м'язів; другий – це «Медитація за допомогою кольору» (Т.І. Ахмедов), яка на основі уявлення певних образів кольорового спектра дає змогу формувати потрібні емоційні стани у досліджуваних.

У програму ми пропонуємо включити такі теми.

Тема 1. Структура емоційних станів, їх вплив на індивідуальні властивості особистості.

Тема 2. Аутогенне тренування, особливості його використання та протипокази. Відпрацювання вправи «Аутогенне тренування» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 3. Релаксація Х.Лейнера, особливості використання та протипокази. Відпрацювання вправи «Релаксація» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 4. Музикотерапія. Вплив музики на емоційний стан людини. Методика використання музикотерапії у груповому сеансі.

Тема 5. Медитативні техніки, особливості використання та протипокази. Медитація за допомогою кольору.

Тема 6. Відпрацювання вправи «Жовтий колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 7. Відпрацювання вправи «Червоний колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 8. Відпрацювання вправи «Синій колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 9. Відпрацювання вправи «Помаранчевий колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Тема 10. Відпрацювання вправи «Зелений колір» у груповому сеансі під керівництвом викладача та в малих групах самостійно.

Методична організація. Техніка використання цих методів формується за допомогою гетерогенного та аутогенного тренування, в основі яких лежить самонавіювання. Засвоєння методів саморегуляції відбувається в результаті проведення групових сеансів: спочатку під керівництвом викладача здійснюється гетеротренінг, потім респонденти самостійно відпрацьовують навички аутогенного тренування, релаксації, медитації у малих групах. Комплекс вправ засвоюється впродовж десяти тижнів. Тривалість самого сеансу саморегуляції має не перевищувати п'ятнадцяти хвилин, після чого обговорюється самопочуття обстежуваних, що дає змогу виявити негативні реакції та помилки при самостійному виконанні вправ.

Система аутогенного тренування за Б.А. Вяткіним [2].

На перших заняттях формули читаються психологом вголос, потім студенти вчаться промовляти ці формули самостійно про себе.

На першому етапі, коли вчаться розслаблятися, використовуються наступні формули:

1. Я відчуваю спокій.

Я відчуваю глибокий спокій.

Я відволікаюся від всілякої спішки.

Я звільнююся від всілякої напруги

Я розслаблююся

2. Мені все байдуже.

Для мене все несуттєво.

Все інше – повз мене.

Відчуваю спокій.

Розслаблююся.

Все оточуюче – далеко і байдуже.

Заглиблююся у внутрішню тишу.

3. Всі мої думки скеровані на спокій.

Я зовсім спокійний.

Ніщо не може завадити мені.

Спокій і рівновага наповнюють мене.

Я не роблю нічого, зовсім нічого – хай все заспокоїться.

Я відчуваю спокій – рівновагу – розслаблення.

Спокій охоплює мене, як м'яке пальто.

Спокій відгороджує мене.

Я зовсім один зі своїм внутрішнім світом.

4. Розслабляю м'язи правої руки.

Права рука важка.

Яскраво відчуваю важкість правої руки.

Права рука все важче.

Вона важка як свинець.

Важкість правої руки велика.

Важкість правої руки дуже велика.

Не можу її підняти.

5. Розслабляю м'язи лівої руки.

Ліва рука важка.

Яскраво відчуваю важкість лівої руки.

Ліва рука все важче.

Вона важка як свинець.

Важкість лівої руки велика.

Важкість лівої руки дуже велика.

Не можу її підняти.

6. Розслабляю м'язи правої ноги.

Права нога важка.

Яскраво відчуваю важкість правої ноги.

Права нога все важче.

Вона важка як свинець.

Важкість правої ноги велика.

Важкість правої ноги дуже велика.

Не можу нею поворушити.

7. Розслабляю м'язи лівої ноги.

Ліва нога важка.

Яскраво відчуваю важкість лівої ноги.

Ліва нога все важче.

Вона важка як свинець.

Важкість лівої ноги велика.

Важкість лівої ноги дуже велика.

Не можу нею поворушити.

8. Розслабляю м'язи живота.

М'язи живота м'які.

Розслабляю м'язи грудної клітки.

Дихаю вільно.

Розслабляю м'язи обличчя.

Яскраво відчуваю розслаблення м'язів обличчя.

Чоло гладке, зовсім рівне.

Нижня губа відвисає.

Повіки налилися свинцем.

Все тіло повністю розслаблене

Все тіло важке як мішок з піском.

9. Хвиля тепла тече по правій руці.

Доходить до пальців руки.

Тепло обіймає праву руку.

Виходить на шкіру.

Яскраво відчуваю приємне тепло по всій правій руці.

10. Хвиля тепла тече по лівій руці.

Доходить до пальців лівої руки.

Тепло обіймає ліву руку.

Виходить на шкіру.

Яскраво відчуваю приємне тепло по всій лівій руці.

11. Хвиля тепла тече по правій нозі.

Доходить до ступні.

Тепло наповнює праву ногу.

Виходить на шкіру.

Яскраво відчуваю приємне тепло по всій правій нозі.

12. Хвиля тепла тече по лівій нозі.

Доходить до ступні.

Тепло наповнює ліву ногу.

Виходить на шкіру.

Яскраво відчуваю приємне тепло по всій лівій нозі.

13. Відчуваю тепло, хвилю тепла, яка протікає через сонячне сплетіння.

Хвиля тепла з сонячного сплетіння розповсюджується по животу.

Живіт наповнений теплом.

По всьому животу відчуваю приємне тепло.

Тепло проникає з живота в грудну клітку.

В грудній клітці відчуваю приємне тепло.

Грудна клітка наповнена приємним теплом.

14. Відчуваю тепло по всьому тілу.

Все моє тіло наповнене приємними теплом.

Внутрішнє тепло відчуваю по всьому тілу.

Яскраво відчуваю приємне тепло по всьому тілу.

Тіло таке тепле як при дуже гарячій ванні.

15. Мені добре.

Відчуваю себе легко і вільно.

Я зовсім спокійний.

Серце б'ється рівно і спокійно.

Дихаю вільно і рівно.

Чоло приємно прохолодне.

Відчуваю приємну прохолоду по чолі.

Мені добре, мені добре.

Формули 1-3 повторюються по три рази, формули 4-14 читаються двічі.

Кожне заняття, якщо воно проводиться не перед сном, закінчується наступною формулою:

Відчуття важкості пропадає зовсім.

Відчуваю, як тіло наповнюється свіжістю.

Відчуваю бадьорість.

Дихаю глибоко.

Потягуюсь.

Відкриваю очі.

Якщо аутогенне тренування проводиться безпосередньо перед сном, то сеанс бажано закінчувати наступними формулами:

Я лежу спокійно, мені зручно і добре.

Повіки наливаються сном.

З'являється сонливість, вона посилюється.

Становиться все глибше і глибше.

Я засипаю... надходить сон....

Вправа гетерогенного тренування «Релаксація» за Х.Лейнером [4, с.49-50]

«Сядьте, будь ласка зручніше, якомога більш зручно. Заплющить, будь ласка, очі. Уявіть собі, що Вам зараз хочеться трішки відпочити та подрімати. Все, що Вас хвилювало до цього, становиться тепер Вам байдужим. Віддайтеся тепер цілком цьому затишному, розслабленому стану.

Почніть з м'язів плечей. Зверніть увагу на плечі та розслабте кожен м'яз плечей, відпустіть від напруги кожен м'яз плечей. Відчуйте, як Ваші плечі становляться м'якими та розслабленими.

Відчуйте тепер розслабленість у верхній частині рук, відпустіть і тут кожен м'яз рук, щоб Ваші руки поступово стали зовсім розслабленими. Просувайтесь до м'язів нижче ліктя. Зробіть так, щоб і тут кожен м'яз

розслабився, став зовсім вільний аж до самих кінчиків пальців. Руки становляться слабкими, втомленими та поступово важчають. Відчуйте, як Ваші руки становляться м'якими та розслабленими.

Зараз перейдіть, будь ласка, до стегон. Розслабте кожен м'яз стегон, нехай Ваші стегна стають м'якими та розслабленими. Відпустіть та зніміть напругу з кожного м'язу ноги, поступово переходячи до коліна, до гомілки. Відчуйте, як обидві ноги лежать вільно та розслаблено, зовсім вільно, та становляться м'якими та розслабленими.

Ви починаєте відчувати, як все тіло поступово становиться приємно розслабленим і вивільненим від напруги, тому що Ви розслабили всі м'язи. Ваше тіло м'яке та розслаблене».

Медитація за допомогою кольорів

Термін “медитація” походить від слів “meditatio - рухаючись до центру”, що значить за допомогою самозаглиблення опинитись у самому центрі себе. Однією з форм медитації є кольоротерапія. Порушення гармонії можуть бути визвані як недостатком, так і переважанням тих або інших емоцій. А кольори, як відомо, можуть впливати на емоційний стан, тому розроблені спеціальні вправи з використанням кольорів на досягнення того чи іншого емоційного стану.

Червоний колір.

Значення кольору: колір життєвої сили, активності, енергійності.

Покази до використання: Використовують при недостатці життєвої сили, відсутності оптимізму та впевненості в собі, при переважанні страхів та сумнівів. Якщо при використанні виникає почуття напруження та агресії, то потрібно змінити на більш м'якій червоно-рожевий колір.

Вправа: “Отримати початкову життєву енергію” [1, с.413].

«Релаксація....

А тепер уявіть собі вогонь, який вирує у вас під ногами... Він проходить повз ступні, повільно піднімається вгору по тілу, заповнюючи

своїм червоним кольором всі органи....Уявіть, як він досягнув серця, і у вас виникає потреба в активності, прагненні допомогти іншими людям...

Відчуйте, як ця активність розповсюджується по всьому тілу ...як по всьолму тілу розливається почуття безпеки і безстрашшя...

Уявіть, як червоний колір піднімається все вище і вище, до голови..Відчуйте, як через ваше тіло червоний колір входить у вашу ауру. Тепер ви повністю злилися з червоним кольором, і відчуваєте, як він наповнює вас енергією, силою, прагненням до життя... відчуйте, як з цього моменту у всіх ваших справах буде відчуття довіри, впевненості в собі, активності...

Наостанок, ще раз відуйте вашу силу та впевненість у собі... А тепер подякуйте вашому внутрішньому джерелу за те, що подарувало вам такі відчуття. Якщо ви зробили це, потріть руками потилицю, потягніться і поступово відкривайте очі...»

Помаранчевий колір.

Значення кольору: джерело для сприйняття нових ідей, творчість.

Покази до використання: Використовують при відсутності психологічної свободи і невмінню пристосовуватися до обставин, при труднощах у сприйнятті нових ідей, песимізмі.

Вправа: “Окунутися в сяючий блиск сонця” [1, с.414].

«Релаксація....

А тепер уявіть собі помаранчевий колір заходу сонця... Відчуйте, як його теплі промені оточують вас...Відчуйте, як сонячне тепло приносить вам відчуття багатства, радості ... Уявіть, як ці теплі промені омивають вас зі всіх сторін..

Уявіть, як помаранчеве сяйво все посилюється і посилюється, і проникає у вашу ауру, очищуючи її і наповнюючи світлом... Відчуйте, як колір проникає у ваше тіло через шкіру і породжує відчуття м'якості і юнацької свіжості...Відчуйте, як тепла енергія помаранчевого кольору наповнює вас почуттям ейфорії...Ця енергія дозволяє вам діяти більш вільно і активно...

Тепер ви повністю охоплені помаранчевим світлом, енергія якого стимулює вашу фантазію... Відчуйте, як разом з помаранчевим кольором ви всмоктуєте в себе творчість, енергію і внутрішню свободу...

Наостанок, ще раз затримайтесь на цих відчуттях... А тепер подякуйте вашому внутрішньому джерелу за те, що подарувало вам такі відчуття. Якщо ви зробили це, потріть руками потилицю, потягніться і поступово відкривайте очі...»

Зелений колір.

Значення кольору: колір життєвої сили, внутрішньої збалансованості.

Покази до використання: Використовують при відчутті апатії, байдужості.

Коли є нездатність ні викликати чинсь любов, ні одарити когось своєю...

Вправа: “Отримати серцеві сили і довіру” [1, с.417].

«Релаксація...

А тепер уявіть, що ви йдете через рідкий ліс. Відчуйте, як ви оточені зеленню, як вона наповнює вас почуттям спокою... Уявіть, що ви виходите на галявину і лягаєте на м'який трав'яний килим... Відчуйте, як ви впитуєте очима зелений колір, як він входить у вас разом з диханням... Відчуйте, як ви підставляєте відкриті долоні назустріч цим зеленим хвилям...

Уявіть, як зелений колір проникає у вас, і як його сяйво діє на всі ваші органи...Всі рани очищуються і заживають...всі негативні думки та почуття покидають вас...спадає напруга... відходять усі турботи...Відчуйте, як всередині вас росте почуття тихої радості та довіри до світу...

Уявіть, як зелений колір проникає у вашу ауру, відновлює її і приводить у рівновагу...Відчуйте, як зелений колір допомагає вам сприймати себе і оточуючих такими як вони є зі всіма позитивними і негативними рисами...

Побудьте ще деякий час у цих хвилях зеленого кольору, відчуйте єдність з живою силою...А тепер подякуйте вашому внутрішньому

джерелу за те, що подарувало вам такі відчуття. Якщо ви зробили це, потріть руками потилицю, потягніться і поступово відкривайте очі...»

Синій колір.

Значення кольору: колір підсвідомості, інстинктів, коли свідомість затемнена і не хоче сприймати дійсність...

Покази до використання: Використовують при неконтрольованій емоційності, при частому відчутті вини через агресивність.

Вправа: “Пізнати глибину ночі” [1, с.420].

«Релаксація...

А тепер уявіть собі тиху місячну ніч...Підніміть, будь ласка, голову і погляньте в глибину зоряного неба...

Відчуйте, як бескінечна сила неба притягує вас, як його пульсуюча сила відриває вас від землі... Вдихніть глибоко і разом з вдихом впустіть у себе благотворчу енергію синього кольору... Відчуйте, як з кожним новим синій колір наповнює все ваше ество...як поступово він заповнює все ваше тіло... Відчуйте, як під впливом цієї енергії спадає напруга, як щезають страхи і сумніви... Відчуйте, як збільшується ваша інтуїція, як ви становитесь більш відкритими для сприйняття світу...

Відчуйте, як синій колір заповнює вашу голову, як переходить у вашу ауру... Відчуйте, як у вас пробуджуються сили контролювати сові емоції, як вас наповнює спокій... Спокій проходить інім кольором скрізь все ваше тіло...

Пострайтесь ще деякий час затриматись у цих хвилях синього спокою, відчуйте як ви всередині становитесь рівним і спойним...А тепер подякуйте вашому внутрішньому джерелу за те, що подарувало вам такі відчуття. Якщо ви зробили це, потріть руками потилицю, потягніться і поступово відкривайте очі...»

Музикотерапія

Методика проведення занять з музикотерапії: Загалом музикотерапія розрахована на 8-10 сеансів спрямованого прослуховування музики. Рекомендується прослуховувати спеціально підібраний комплекс (10-15хв.), який

складається з трьох творів: спочатку звучить мелодія подібна до теперішнього настрою людини, потім - нейтральна, потім – музика з бажаним настроєм.

Музичні твори для аутогенного тренування [3, с.405].

| № | Вправа | Музичний фон | Час |
|------------------------------|------------------------------|------------------------|-----------|
| ЗАСПОКІЙЛИВИЙ ВАРІАНТ | | | |
| 1 | Вступна частина | І. Бах «Прелюдія №1» | 2 хв. |
| 2 | Розслаблення м'язів | І.Бах «Прелюдія №8» | 4,5 хв. |
| 3 | Розслаблення рук | І.Бах «Хор» | 3,5 хв. |
| 4 | Розслаблення тулуба | Ф.Шопен «Прелюдія №4» | 2 хв. |
| 5 | Розслаблення ніг | Ф.Шопен «Прелюдія №13» | 4,5 хв. |
| 6 | Регуляція ритму дихання | Ф.Шопен «Прелюдія №15» | 1хв.10с. |
| 7 | Регуляція серцевих скорочень | Ф.Шопен «Прелюдія №15» | 1хв.10с. |
| 8. | Вихід зі стану розслаблення | К.Глюк «Мелодія» | 4 хв.5 с. |
| 9. | Загальна активізація | Ф.шопен «Прелюдія №17» | 3 хв.45с. |
| МОБІЛІЗУЮЧИЙ ВАРІАНТ | | | |
| 1 | Вводна частина | І. Бах «Прелюдія №1» | 2 хв. |
| 2 | Розслаблення м'язів | І.Бах «Прелюдія №8» | 4,5 хв. |
| 3 | Розслаблення рук | І.Бах «Хор» | 3,5 хв. |
| 4 | Розслаблення тулуба | Ф.Шопен «Прелюдія №4» | 2 хв. |
| 5 | Розслаблення ніг | Ф.Шопен «Прелюдія №13» | 4,5 хв. |
| 6 | Регуляція ритму дихання | Ф.Шопен «Прелюдія №15» | 1хв.10с. |
| 7 | Регуляція серцевих скорочень | Ф.Шопен «Прелюдія №15» | 1хв.10с. |
| 8. | Вихід зі стану розслаблення | К.Глюк «Мелодія» | 4 хв.5 с. |
| 9 | Формування впевненості | Тема «Тореадор» Ж.Бізе | 1хв.45с. |

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахмедов Т.И. Практическая психотерапия: Внушение, гипноз, медитация. – М.: ООО «Изд-во АСТ», Харьков: «Торсинг», 2003. – 447 с.
2. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М.:Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.
3. Рогов Е.И. настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2кн. – М.: Владос. – 480 с.
4. Символдрама. Сборник научных трудов Е.К.Агеенковой, Т.Б.Василец, И.Е.Винова и др. / Под ред. Я.Л.Обухова и В.А.Поликарпова. – Мн.:Европейский гуманитарный университет, 2001 – 416 с.

Анкета «Особливості діяльності психологів оперативно-рятувальної служби»

Просимо Вас надати відповіді на запитання даної анкети з метою узагальнення даних щодо специфіки роботи психолога ДСНС. Анкетування анонімне, результати будуть використані у науково-дослідних роботах.

1. Скільки років Ви працюєте психологом у Державній службі з надзвичайних ситуацій:

† до 1 року; † 1-3 роки; † 3-5 років; † 5-10 років; † більше 10 років.

2. Який навчальний заклад Ви закінчували:

† цивільний; † військовий; † і цивільний, і військовий (при наявності декількох вищих освіт).

3. Чи були у Вас проблеми при адаптації до службової діяльності у зв'язку з специфікою роботи у надзвичайних ситуаціях:

† так; † ні; † важко відповісти.

4. Що спонукало Вас вибрати професію практичного психолога:

† свідомий вибір (я мріяв працювати з людьми);

† порада батьків або друзів (родинна традиція);

† наявність вакантної посади (отримували освіту у зв'язку з службовою необхідністю);

† матеріальні мотиви (можливість мати стабільну заробітну плату);

† інше _____

5. Якщо б у Вас була можливість повернути час назад, чи Ви б знову вибрали професію психолога:

† так; † ні; † не знаю.

6. Якщо б у Вас була можливість повернути час назад, чи Ви б знову вибрали роботу психолога, який працює саме у надзвичайних ситуаціях:

† так; † ні; † не знаю.

7. Назвіть 5 основних особистісних рис, якими на Вашу думку має володіти психолог, котрий працює у цивільних установах:

†

†

†

†

†

8. Назвіть 5 основних особистісних рис, якими на Вашу думку має володіти психолог, котрий працює у надзвичайних ситуаціях:

†

†

†

†

†

9. На Вашу думку, психолог, котрий працює у надзвичайних ситуаціях, потребує спеціалізованої професійної підготовки при навчанні у вищому навчальному закладі:

† так; † ні; † не знаю.

10. На Вашу думку, психолог, котрий працює у надзвичайних ситуаціях, потребує професійного медичного відбору при вступі до навчального закладу:

† так; † ні; † не знаю.

11. На Вашу думку, психолог, котрий працює у надзвичайних ситуаціях, потребує професійного психологічного відбору при вступі до навчального закладу:

† так; † ні; † не знаю.

12. На Вашу думку, психолог, котрий працює у ДСНС, потребує реабілітаційного періоду після перебування у надзвичайних ситуаціях:

† так; † ні; † не знаю.

13. На Вашу думку, психолог, котрий працює у ДСНС, потребує підвищення кваліфікації (наприклад, тренінги особистісного зросту, тощо):

† так; † ні; † не знаю.

14. Яким чином Ви відновлюєте своє психічне та фізичне здоров'я після перебування у надзвичайних ситуаціях:

† знімаю стрес палінням тютюну;

† знімаю стрес фізичними навантаженнями;

† знімаю стрес алкоголем;

† знімаю стрес психотерапевтичними вправами;

† знімаю стрес у компанії близьких мені людей;

† інше.

15. Чи часто у Вас виникають проблеми в особистому житті у зв'язку з специфікою роботи у надзвичайних ситуаціях:

† так; † ні; † важко відповісти.

16. Відмітьте п'ять стрес-чинників, які найбільш негативно впливають на Вас при виконанні службових обов'язків у надзвичайних ситуаціях (поставте номер у порядку значущості):

† непередбачуваність обставин;

† дефіцит часу для прийняття рішення;

† наявність загиблих людей;

† робота з родичами загиблих та травмованими людьми;

† неможливість віддихнути;

† неможливість усамітнитися;

† спілкування з журналістами;

† ненормований робочий день;

† страх за власне життя;

† страх за майбутнє у випадку власної травми;

† постійна нервово-психічна напруга;

† емоційне вигорання;

† інше _____

17. Відмітьте п'ять стрес-чинників, які найбільш негативно впливають на Вас при виконанні службових обов'язків повсякденній діяльності (поставте номер у порядку значущості):

† жорстка дисципліна;

† великий обсяг роботи;

† ненормований робочий день;

† монотонність діяльності;

† відсутність можливості підвищувати кваліфікацію;

† неблагополучна атмосфера в колективі;

† емоційне вигорання;

† відсутність творчості у діяльності;

† невелика заробітна плата;

† відсутність кар'єрного росту;

† перевантаження додатковими обов'язками;

† відсутність можливості повноцінно віддихнути;

† нечіткість окреслення функцій та завдань психолога ДСНС;

† інше _____

18. Що Вам найбільше подобається у Вашій професії:

† спілкування з людьми та можливість допомагати їм;

† регламентованість роботи, що дає змогу отримати чіткий результат;

† робота в екстремальних умовах, можливість переборювати свій страх;

† можливість творчості при розробці тренінгів тощо;

† можливість займатися психотерапевтичною практикою (практична діяльність);

† можливість проводити наукові дослідження;

† можливість спілкуватися з аудиторією при проведенні бесід та лекцій;

† інше _____

19. Що, на Вашу думку, потрібно зробити, щоб покращити роботу психолога ДСНС:

- † запровадити обов'язковий професійний психофізіологічний відбір при поступленні у ВНЗ (як курсантів, так і студентів);
- † запровадити обов'язковий медичний відбір при поступленні у ВНЗ (як курсантів, так і студентів);
- † збільшити обсяг навчальних дисциплін у ВНЗ, які б ознайомлювали зі специфікою роботи у надзвичайних ситуаціях;
- † збільшити обсяг навчальних практик у ВНЗ, які б ознайомлювали зі специфікою роботи у надзвичайних ситуаціях;
- † проводити спеціалізовані комплексні навчання, які б ознайомлювали з роботою всіх служб, задіяних у надзвичайних ситуаціях;
- † проводити тренінги особистісного росту з метою особистісного вдосконалення працівників;
- † проводити тренінгові заняття з профілактики адиктивної (у залежності) поведінки;
- † проводити навчання із самореабілітації та аутогенного тренування;
- † запровадити обов'язкові курси підвищення кваліфікації працівників (за психотерапевтичними напрямами);
- † проводити обмін досвідом в рамках навчально-методичних зборів психологів;

† інше _____

20. Які завдання, на Вашу думку, має виконувати психолог ДСНС (відмітьте + або -):

- † проводити психодіагностичну роботу;
- † проводити психопрофілактичну роботу серед персоналу;
- † приймати участь при співбесіді при прийомі на роботу працівників;
- † приймати участь у атестаційній комісії;
- † проводити психокорекційну роботу серед персоналу;
- † проводити психокорекційну роботу у сім'ях працівників;
- † приймати участь у роботі антипанічних бригад при масових надзвичайних ситуаціях;
- † займатися супроводом сімей загиблих при надзвичайних ситуаціях;
- † надавати екстрену психологічну допомогу постраждалому населенню при надзвичайних ситуаціях;
- † проводити психотерапевтичну роботу з постраждалими при надзвичайних ситуаціях;
- † проводити телефонне консультування (служба 101, телефон довіри тощо);
- † приймати участь у антисуїцидальних бригадах (робота з суїцидентами);
- † приймати участь у проведенні переговорів з терористами;

† інше _____

21. Чи задоволені Ви своєю професією?

† так; † ні; † не знаю.

22. Чи задоволені Ви своєю роботою?

† так; † ні; † не знаю.

Дякуємо за співпрацю!

Наукове видання

СІРКО Роксолана Іванівна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ
ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ**

Монографія

Макет обкладинки – Інна КАЛЮЖНА

Книга виходить в авторській редакції

Підписано до друку 03.11.2017 р. Зам. № 03/11-1.

Формат 60x84/16. Папір офсетн. Друк на різнографі.

Ум.друк. арк. 27,9. Наклад 300 прим.

Видавництво “ГАЛИЧ-ПРЕС”

Видавець ФОП Король І.В.

м. Львів, вул. Гнатюка, 17

Ел. пошта: lvivprint@ukr.net. Тел. 096-59-88-924

Свідоцтво ДК №5353 від 24.05.2017 р.

Друк ФОП Король І.В.

Код ДРФО 2814706601

Витяг з реєстру платників єдиного податку

№ 1713073400422 від 28.02.2017