

М. М. Козяр
І. С. Коваль

ПСИХОПЕДАГОГІКА

ПРОФЕСІЙНО- ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ



Навчальний посібник

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Михайло КОЗЯР, Ігор КОВАЛЬ

**ПСИХОПЕДАГОГІКА
ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Навчальний посібник

**Львів
ЛДУ БЖД
2024**

УДК 37.015.3:614.8

ББК 68.9 (4 Укр)

К 59

Рецензенти: **Козловський Ю. М.** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» з науково-педагогічної роботи;

Кривопищина О. А. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член Міжнародної академії вищої освіти України, психолог асоціації «Українці та їх друзі у Шартрі», Франція;

Васянович Г. П. – доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, професор кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;

Миронець С. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Державного торговельно-економічного університету, член предметної (галузевої) експертної комісії із здоров'я, безпеки та добробуту МОН України.

**Рекомендовано до друку Вченою радою
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(протокол № 4 від 19.12.2023 р.)**

Козяр, Михайло Миколайович.

Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки : навчальний посібник / Михайло Козяр, Ігор Коваль – Львів: Вид-во ЛДУ БЖД, 2024. – 504 с.: рис. 20, – Бібліогр.: с. 29-32 (63 назви), с. 56-58 (49 назв), с. 58-101 (74 назви), с. 162-166 (55 назв), с. 241-246 (75 назв), с. 303-308 (80 назв), с. 348-351 (52 назви), с. 423-428 (71 назва), с. 479-484 (71 назва).

В навчальному посібнику викладені психологічні та педагогічні аспекти, що проявляються в нерозривній психопедагогічній єдності й переплетенні у процесі професійно-екстремальної підготовки фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах, її структура і зміст.

Розрахований на використання для підготовки майбутніх і діючих фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій, аспірантів, педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти системи ДСНС України та інших закладів освіти, а також практичних працівників та фахівців з професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

© Козяр М. М., 2024

© Коваль І. С., 2024

© ЛДУ БЖД, 2024

ISBN 978-617-95365-3-3

ВСТУП

Необхідність створення та видання начального посібника «Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки» обумовлена багатьма причинами. Це, насамперед, тим, що відбулася радикальна зміна змісту діяльності та психології фахівців галузі безпеки людини в сучасних умовах. Таким змінам сприяє стрімкий науковий та промисловий розвиток у світі, котрий призводить до значних антропогенних порушень та техногенного перевантаження територій, що, своєю чергою, спричиняє зростання загроз виникнення надзвичайних ситуацій різного характеру.

На планеті все частіше відбуваються масштабні повені та лісові пожежі, руйнівні землетруси і урагани, промислові та транспортні катастрофи, військові конфлікти і війни, терористичні акти і диверсії тощо. Ще зовсім недавно – 6 лютого 2023 року все людство сколихнула звістка про серію катастрофічних і смертоносних землетрусів, які вразили південну та центральну Туреччину і частину північної Сирії. Станом на 25 лютого в Туреччині та Сирії кількість загиблих унаслідок землетрусу становила 48448 людей. Загалом у 10 провінціях Туреччини число жертв сягнуло 41788 осіб. Крім цього постраждали щонайменше 13,5 мільйонів людей і 4 мільйони будівель.

Як свідчать факти, всі вищеперелічені надзвичайні ситуації призводять до значних людських жертв та матеріальних утрат, а їх наслідки відчуються в усіх сферах людської діяльності: економічній, політичній, соціальній, духовній, і, найголовніше, чинять значний негативний вплив на психічний стан кожної людини. Як наслідок, фахівці пожежно-рятувальних, пошуково-рятувальних, ліквідаційних та ін. служб вимушені діяти в складних умовах невизначеності та неповноти інформації, що супроводжується дефіцитом часу для прийняття й виконання рішень, значними ризиками для життя, переживаннями і стресами.

Це все притаманне діяльності фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ми будемо їх у загальному називати фахівцями з НС (надзвичайних ситуацій)). Власне в цей час ці фахівці здійснюють свою діяльність в умовах повномасштабної війни, розв'язаної фашисткою Росією проти України. Їм доводиться діяти не лише під обстрілами артилерії та ракетних систем залпового вогню, під бомбардуваннями авіації з повітря та ударами ракет і дронів-камікадзе, але й в умовах зруйнованих житлових будинків, промислових об'єктів та іншої інфраструктури, що потенційно несуть загрозу подальшого обвалу, вибухів, витоку отруйних речовин тощо.

В системі ДСНС до виконання завдань з ліквідації наслідків обстрілів, гасіння пожеж, розмінування територій та надання допомоги постраждалому населенню щодня залучається понад 7200 рятувальників та 2200 одиниць спецтехніки. Часто рятувальникам доводиться платити найдорожчим – життям. Так, відповідно до даних ДСНС з початку 2023 року їх силами здійснено 320300 виїздів особового складу, їх силами знешкоджено 132039 вибухо-небезпечних предметів, з яких 944 авіабомби. Станом на жовтень внаслідок бойових дій загинуло 84 співробітники ДСНС, а ще 287 – отримали поранення.

Тому суттєво зростають вимоги до рівня фахової, зокрема, психологічної підготовки фахівців цієї служби. Перед відомчими навчальними закладами Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) поставлено завдання комплексної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій до професійно-екстремальної діяльності в будь яких умовах невизначеності.

Основними завданнями підготовки фахівців усіх служб ДСНС України є виховання компетентного професіонала, який готовий до подолання будь якої небезпечної ситуації, має сформовані ґрунтовні етичні та психологічні засади своєї поведінки в екстремальних ситуаціях, що виявляється в особистій мужності, психічній стійкості, готовності до

самопожертви заради блага інших, відповідальності за особисто прийняте рішення тощо.

Однак, по-перше, досвіду такої підготовки ще достатньо не накопичено, система професійно-екстремальної підготовки знаходиться на етапі становлення, а головне – потребує теоретичного і методичного обґрунтування. По-друге, публікації психологів і педагогів з екстремальних проблем написані з позицій психології або психофізіології, фізіології, психіатрії чи педагогіки, отже, відповідно до специфіки предмета своєї окремої галузі, що ускладнює цілісну професійно-екстремальну підготовку фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Аналіз наукових, науково-методичних, методичних та інших праць з екстремальної проблематики, що вийшли за останні роки, свідчить, що вони розглядають переважно психологічні наслідки подолання екстремальних ситуацій (постекстремальну адаптацію, посттравматичний стрес, способи психологічної та медичної реабілітації потерпілих тощо).

З огляду на це, професійно-екстремальну підготовку фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій доцільно розглядати через призму психопедагогіки – навчальної дисципліни, котра інтегровано поєднує психолого-педагогічні аспекти у своїй нерозривній єдності.

Проте психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки, як наука, майже не сформована; на сьогодні взагалі відсутні фундаментальні психопедагогічні дослідження проблем неперервної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій до дій в різних екстремальних ситуаціях. Саме тому навчальний посібник розроблено відповідно до актуальних вимог сучасності, де розглянуто основні поняття психопедагогіки екстремально-професійної підготовки, її зміст і структура.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОПЕДАГОГІКА ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА

Вчитися можна дивлячись на будь-яку річ, – сказав одного разу рабин своїм хасидам. – Усе в цьому світі існує, щоб наставляти нас. Не тільки те, що зробив Господь, але і те, що зробили люди, навчає нас.

– Чому ж нас учить, наприклад, – запитав один хасид із сумнівом, – залізниця?

– Що, спізнившись на мить, можна впустити все.

– А телеграф?

– Що кожне слово враховується.

– А телефон?

– Що там чують, що ми говоримо тут.

Хасидська притча

1.1. Предмет і завдання психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки

Суспільне значення й сучасний стан професійної підготовки фахівців до діяльності в надзвичайних (екстремальних) ситуаціях потребують інтегрованого поєднання знань, умінь, навичок і компетентностей з різних наукових галузей. Важливим підґрунтям професійно-екстремальної підготовки є психологічні та педагогічні знання, котрі у своїй єдності нерозривно інтегровані в процес формування у фахівців знань, умінь, навичок, компетентностей та особистісних якостей, необхідних в екстремальних умовах діяльності. Така інтеграція вказує на те, що використання психологічних знань у процесі професійно-екстремальної підготовки є об'єктивною необхідністю, оскільки без них вона не можлива. Тому педагогіка професійно-екстремальної підготовки в обов'язковому порядку спирається на психологічні знання. Виходячи з цього,

доцільно вести мову про психопедагогіку професійно-екстремальної підготовки.

Метою професійно-екстремальної підготовки є набуття майбутніми фахівцями сукупності знань, умінь, навичок і компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в надзвичайних (екстремальних) ситуаціях, що пов'язані з ризиком для життя. А показниками професійної підготовленості (готовності) до діяльності у надзвичайних (екстремальних) ситуаціях є *результати навчання*, під якими, згідно зі ст. 1 пп. 19 Закону України «Про вищу освіту», розуміють «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів».

Виникає питання, що являє собою психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки? Що є її предметом? Які її завдання?

Щоб відповісти на ці питання, насамперед уточнимо сутність і предмет психопедагогіки загалом, галуззю якої є психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки.

Зауважимо, що з питань предмета психопедагогіки однастайної думки нема. Погляди дослідників різняться. Однак, найчастіше психопедагогіку тлумачать як самостійну галузь науки (зауважимо, що одні дослідники відносять її до психологічної науки, інші – до педагогічної), котра досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості, які, своєю чергою, є категоріями педагогіки.

У цьому контексті *предметом психопедагогіки* є дослідження психопедагогічних закономірностей процесу спрямованої соціалізації, тобто перетворювання біологічної істоти в соціальну істоту – особистість шляхом її включення в спеціально організоване соціальне середовище, в інститути соціалізації (дитячий садок, школа, заклад середньої освіти, заклад вищої освіти, за певних умов – сім'я тощо), які створює

суспільство з наміром одержати на виході з молодой людини цивілізованого індивіда, здатного зайняти певну соціальну позицію і прийняти на себе та ефективно реалізувати низку соціальних ролей. Такий погляд на предмет психопедагогіки, насамперед, обумовлений розумінням неподільної єдності існування й розвитку таких соціальних утворень, якими є суспільство й людська особистість, а також безперечною зацікавленістю будь-якого суспільства в самовідтворенні через організовану підготовку нових поколінь.

Психопедагогіка має історію власного більше, ніж 250-річного становлення, яка розкриває сутність і специфіку предмета цієї науки, особливості її розвитку.

Як правило, в розвитку психопедагогіки виділяють низку етапів. Розглянемо їх.

Етап філософсько-педагогічного або загально-дидактичного розвитку психолого-педагогічних ідей, котрий тривав із середини XVII ст. до середини XIX і на якому в творах педагогів і філософів (Яна Коменського (1592-1670), Джона Локка (1632-1704), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Йоганна Песталоцці (1746-1827), Адольфа Дістервега (1790-1841) та ін. безсистемно були згенеровані численні психологічні ідеї щодо суті та особливостей ефективної організації освітнього процесу.

Етап теоретичного обґрунтовування психопедагогіки як науки припадає на 50-70-ті роки XIX ст., на якому Костянтин Ушинський (1824-1871) у своїй праці "Людина як предмет виховання. Дослід педагогічної антропології" обґрунтував необхідність психопедагогіки як науки, визначив її предметний зміст і взаємозв'язки з іншими науками. В цей же час Петро Каптерев (1849-1922) у 1877 р. опублікував працю "Психопедагогіка", в якій здійснив психологічний аналіз освітнього процесу. Власне ця назва з того часу й закріпилася в науці.

Етап експериментального й організаційного становлення, який тривав з кінця 70-х років XIX ст. до 20-30-х років XX ст. У цей час висувалися різні погляди щодо шляхів

розвитку експериментально-прикладної та філософсько-теоретичної психолого-педагогічної науки, що супроводжувалось досить гострими суперечками між самими психологами та між психологами і педагогами. Зауважимо, що перша експериментальна робота, котра була видана в 1879 р. та присвячена розумовій втомі школярів, належала І. Сікорському (1842-1919). Далі у 1901 р. В. Бехтерев (1857-1927) заснував першу лабораторію, яка займалася проблемами психопедагогіки, а потім – у 1907 р. – інститути педології і психоневрології. В цей самий час подібні лабораторії виникли в Німеччині (Е. Мейман (1862-1915)) і Франції (А. Біне (1857-1912)).

Радянський етап у розвитку вітчизняної психопедагогіки, який тривав з 20-х років ХХ ст. до розпаду Радянського Союзу, означився низкою психологічних концепцій (Л. Виготського (1896-1934), С. Рубінштейна (1889-1960), А. Макаренка (1888-1939), О. Леонтьєва (1903-1979), Г. Костюка (1899-1982), О. Запорожця (1905-1981) та ін.), які було створено на марксистській основі.

Етап розвитку психопедагогіки в незалежній Україні (з 1991 р.), на якому продовжується становлення психопедагогічної науки. Так, в Україні поруч з найстарішим центром розвитку психолого-педагогічної науки – Інститутом психології імені Г. С. Костюка (заснований у 1945 р.) при Академії педагогічних наук України виникли науково-дослідні інститути, котрі досліджують різні аспекти психопедагогіки – проблеми дошкільної, шкільної та професійної освіти, проблеми вищої школи та ін.

І цілком логічним є те, що розвиток психопедагогіки, як науки, спричиняє й зміну підходів до визначення її предмета.

Перший – аспектний підхід – представлений С. Рубінштейном (1889-1960) у 30-ті роки ХХ ст., указує на те, що психопедагогіка – це наука про педагогічний процес, котрий розглядається з психологічної точки зору. В цьому випадку предмет психологічної науки є дуже невизначеним і фактично розчиняється в предметі педагогіки.

Другий – прикладний підхід – запропонований відомим педагогом П. Блонським (1884-1941), у рамках якого предмет психопедагогіки являє собою прикладні аспекти рекомендацій теоретичної психології щодо організації та реалізації процесів виховання й навчання, при цьому до оглядів загальних психологічних курсів мали додаватися так звані "педагогічні висновки".

Третій – "психотехнічний" підхід, який регламентував вважати належними до психопедагогіки результати всіх тих педагогічних досліджень, у котрих використовуються психологічні методики та які мають певне значення для психології. У цьому разі предметом дослідження психопедагогіки, фактично, є окремі психологічні методи, які використовуються в педагогіці.

Четвертий – діяльнісно-психологічний підхід, у рамках якого О. Леонтьєв в якості предмета психопедагогіки визначив психологічну діяльність учня в процесі навчання й виховання.

П'ятий – фундаментально-психологічний підхід, який представлений у 1946 році С. Рубінштейном у відомому підручнику "Основи загальної психології" (1946 р.) та визначає предмет психопедагогіки як дослідження психологічних закономірностей навчання, котрі розгортаються у процесі стійкого засвоювання знань через сприймання матеріалу, його осмислення та запам'ятовування, що дає змогу користуватися цим знанням у різних ситуаціях.

Шостий – соціально-філософський підхід, окреслений Л. Виготським, згідно з яким предмет психопедагогіки являє собою науку про закони змінювання людської поведінки та про засоби оволодіння цими законами. Виходячи з такого визначення предмета, його складовими повинні виступати психологія культури й педагогічна психотехніка стосовно розв'язання прикладних проблем виховання. А сам процес виховання Л. Виготський розглядає як соціально сконструйований та керований з метою змінювання людського індивіда в ході оволодіння суспільними знаряддями,

самовдосконалення та адаптації до життєдіяльності в людській спільноті. Таким зняряддям є, насамперед, мова та інші носії соціальної інформації.

Сьомий – соціалізуючо-активний підхід, який предмет психопедагогіки тлумачить як психолого-педагогічний процес дослідження умов забезпечення ефективної соціалізації індивіда на шляху досягнення ним соціальної зрілості. У цьому контексті сам процес соціалізації постає у неподільній єдності двох його елементів: активності соціальних впливів на дитину, як на об'єкт соціалізації, та активності самої дитини, як суб'єкта засвоєння цих впливів. Як відомо, найбільш повно та систематизовано такі активні соціалізуючи впливи сконцентровано в категоріях виховання і навчання. Психологія виховання розглядає питання формування потребо-мотиваційної сфери людського індивіда та педагогічних умов, котрі забезпечують ефективне становлення його емоційно-вольових характеристик, складових світогляду та самосвідомості. Категорія навчання акцентує увагу на психологічних питаннях педагогічного супроводу розвитку пізнавальних процесів, здібностей людини, її компетентності у різних сферах соціального життя.

Сучасна психопедагогіка являє собою самостійну галузь наукового пізнання, яка базується на знаннях загальної, соціальної та вікової психології, психології особистості, психології професійної діяльності, психології праці, низки педагогічних дисциплін та ін.

Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що ***психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки*** являє собою галузь психопедагогіки й досліджує психологічні та педагогічні аспекти, що проявляються в нерозривній єдності й переплетенні в процесі професійно-екстремальної індивідуальної та групової підготовки фахівців до діяльності у надзвичайних (екстремальних) ситуаціях.

Звідси предметом ***психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки*** є закономірності функціонування і

прояву психіки фахівця з надзвичайних ситуацій та перебігу соціально-психологічних явищ у групах під час педагогічного забезпечення цілеспрямованої підготовки фахівців до діяльності в надзвичайних (екстремальних) ситуаціях.

Завданнями психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки є:

- обґрунтування методологічних і теоретичних засад процесу професійно-екстремальної підготовки до діяльності в надзвичайних ситуаціях;
- розроблення сучасних методичних систем, технологій та окремих методів професійно-екстремальної підготовки, їхнього виховання й розвитку;
- вивчення сутності, особливостей і закономірностей процесу професійно-екстремальної підготовки до діяльності в надзвичайних ситуаціях та її складових частин: навчання, виховання, психологічної підготовки, розвитку, формування професійних й особистісних якостей, самовиховання й самоосвіти;
- визначення шляхів удосконалення й розвитку організаційних форм процесу професійно-екстремальної підготовки до діяльності в надзвичайних ситуаціях, підвищення ефективності різних способів контролю, оцінки екстремально-професійної підготовки, рівнів підготовленості фахівців до діяльності в надзвичайних ситуаціях;
- вивчення й критичне осмислення професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій в інших державах;
- формування й розвиток у фахівців з надзвичайних ситуацій високих світоглядних і моральних якостей, необхідних для виконання професійного і громадянського обов'язку;
- обґрунтування психопедагогічних засобів формування психологічної готовності фахівців з надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах;

- дослідження психопедагогічних основ базової професійно-екстремальної, контекстної професійно-екстремальної та постекстремальної професійної підготовки;
- визначення психологічних основ діагностики рівня й якості професійно-екстремальної підготовленості фахівців з надзвичайних ситуацій;
- визначення психологічних основ діагностики здібностей та придатності фахівців з надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах;
- доцільно застосовувати психопедагогічні методи та засоби управління функціональними станами фахівців з надзвичайних ситуацій;
- визначати психічні стани фахівців з надзвичайних ситуацій, які проявляються в них під час діяльності в екстремальних ситуаціях, та здійснювати їх психопедагогічну корекцію;
- формувати у фахівців з надзвичайних ситуацій мотивацію досягнення успіху в діяльності в екстремальних ситуаціях;
- формувати у фахівців з надзвичайних ситуацій психологічну стійкість, здатність переборювати емоційне напруження й негативні емоції в екстремальних умовах з високим ризиком для здоров'я і життя;
- виявляти вплив групових соціально-психологічних явищ на результати діяльності фахівців з надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах, здійснювати психопедагогічні заходи з метою їх корегування;
- визначати та формувати сукупність професійно важливих якостей особистості фахівця з надзвичайних ситуацій, які необхідні для діяльності в екстремальних ситуаціях;
- розроблення психопедагогічних основ удосконалювання процесу професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій.

Важливою особливістю розвитку психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки є її спрямованість на розроблення прикладних проблем.

1.2. Міжпредметні зв'язки психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки з іншими науками

Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки взаємодіє з багатьма науками, серед яких філософія, соціологія, етика, естетика, фізіологія, ергономіка, кібернетика, інформатика, деякі фізико-математичні й технічні науки та ін.

Особливо психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки має тісні міжпредметні зв'язки з:

1) психологічними дисциплінами – загальною психологією, психологією особистості, віковою, педагогічною, екстремальною та військовою психологією, акмеологією, диференційною і соціальною психологією, психологією праці, управління і професійної діяльності, психодіагностикою та ін.;

2) педагогічними дисциплінами – загальною педагогікою, віковою педагогікою, соціальною педагогікою, професійною педагогікою, військовою педагогікою, порівняльною педагогікою та ін.

Загальна психологія – це галузь психологічної науки, яка вивчає психіку людини, її загальні закономірності функціонування, розробляє систему психологічних знань, виявляє її логічний осередок, з'ясовує методологічні основи психологічної дисципліни, тлумачить психологічні феномени.

Виявити та описати загальні принципи, категорії, поняття і методи психологічної науки, що становлять предмет загальної психології, можливо, лише узагальнюючи конкретні дослідження, що проводяться в таких напрямках психологічної науки, як порівняльна психологія, індивідуальна психологія та ін. Загальна психологія розкриває загальні закономірності психіки людини, досліджуючи її, по-перше, в процесі взаємодії людини з енергоінформаційним психічним полем;

по-друге, в проявах різного виду діяльності, в яких людина не лише виявляє себе, а й формує; по-третє, у діяльності вчинкового характеру.

Загальна психологія є фундаментом розвитку всіх галузей психологічної науки. Основними напрямками досліджень у системі загальної психології є: загальні принципи, категорії, поняття. Вона також є необхідним підґрунтям різних педагогічних дисциплін.

Психологія особистості – галузь науки, котра вивчає закономірності формування особистості як суб'єкта життєдіяльності; механізми, форми і методи інтегрування всієї сукупності психічних процесів, властивостей індивіда, його станів у системні якості, які опосередковують його взаємодію зі соціумом через соціально-значущі взаємини, предметну діяльність, процес соціалізації. Загалом предметом досліджень психології особистості є структура особистості та її функціональні характеристики; соціальні умови та рушійні сили формування; самосвідомість особистості, її рефлексивні властивості; самооцінка і образ «Я»; життєвий шлях; особливості ставлення до життя і смерті; формування особистості в групі; вплив екстремальних ситуацій на особистісний розвиток; життєві кризи на різних вікових етапах; можливості гармонізації особистісного розвитку; методи особистісної діагностики, корекції, профілактики і прогнозування шляхів саморозвитку особистості.

Вікова психологія – галузь психологічної науки, котра вивчає специфічні властивості індивіда, особистості, громадянина, його психіки, що мають місце в процесі зміни вікових стадій розвитку. Основними напрямками досліджень вікової психології є: 1) розкриття психологічного змісту послідовних етапів онтогенезу; 2) вивчення вікової динаміки психічних явищ з урахуванням впливу на індивідуальний розвиток людини культурно-історичних, етнічних і соціально-економічних умов; статево-вікові і типологічні властивості;

З) проблеми виховання, навчання і психічного розвитку людини в їхньому взаємозв'язку.

Педагогічна психологія досліджує психологічні засади навчання і виховання. Вона безпосередньо пов'язана з віковою психологією, оскільки психологічні закономірності навчання і виховання не можуть бути розкриті без урахування вікових та індивідуальних особливостей людей. Завданням педагогічної психології є: визначення змісту навчання та виховання; виявлення вимог до підручників; пошук та обґрунтування раціональних методів навчання, виховання і психічного розвитку; вивчення й забезпечення здорових стосунків між учителями і учнями; визначення вимог, які ставляться до особистості вчителя; розкриття змісту та структури педагогічних здібностей.

Екстремальна психологія – це галузь психологічної науки, що вивчає загальні психологічні закономірності життя і діяльності людини в змінених (незвичних, екстремальних) умовах існування, наприклад, в процесі авіаційних і космічних польотів і підводного плавання, перебування в різних експедиціях в важкодоступних районах планети тощо. Екстремальна психологія як самостійний напрям психологічного знання виникла в кінці ХХ ст.

Військова психологія – це галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності функціонування індивідуальної психіки окремого військовослужбовця і соціальної психіки особового складу військових формувань, їхню поведінку та дієздатність в умовах військової діяльності у мирний і воєнний час, а також психологічні механізми та засоби впливу на них з метою відповідної підготовки до виконання поставлених завдань (М. Варій).

Акмеологія – галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін. Предметом її вивчення є феноменологія, закономірності та механізми розвитку людини в період зрілості, особливо за досягнення нею високого рівня в цьому розвитку. Особливе

місце в акмеологічних працях займає з'ясування характеру взаємовпливів властивостей і якостей «фізичної» та «духовної» субстанцій людини. Одним із важливих завдань, яке розв'язує акмеологія, є виявлення характерних рис, що формуються в людини в різні вікові періоди, для того, щоб змогла всебічно виявити себе на щаблі зрілості.

Диференціальна психологія – це галузь психології, яка вивчає психічні відмінності між окремими індивідами та групами, їхні кількісні характеристики, причини виникнення та наслідки, до яких вони призводять, а також їх види та прояви в процесі життєдіяльності. До слова, термін «диференціальна психологія» був введений німецьким психологом В. Штерном у праці «Про психологію індивідуальних відмінностей» (1900).

Соціальна психологія – галузь психології, котра вивчає закономірності поведінки і діяльності людей, що включені в соціальні групи, а також соціально-психологічні характеристики цих груп. Структура соціальної психології як науки охоплює значне коло проблем: 1) соціально-психологічні явища у макросередовищі, у великих соціальних спільнотах (закономірності поширення настроїв, суспільних думок та інтересів, моди, упереджень, чуток тощо); 2) соціально-психологічні явища в мікросередовищі, у малих групах і в колективах (групові норми, групова психологічна сумісність і несумісність, міжособистісні стосунки, груповий соціально-психологічний клімат, групова згуртованість, груповий настрій, явища лідерства і керівництва тощо); 3) соціальну психологію особистості (адекватність самооцінки й оцінки, конформність, соціалізацію, адаптацію, стан фрустрації тощо).

Психологія праці – це галузь науки, яка вивчає психологічні особливості трудової діяльності людини, психологічні аспекти наукової організації праці. До завдань психології праці належать дослідження професійних особливостей людини, закономірностей розвитку трудових знань, умінь і навичок, формування позитивної мотивації до

праці, з'ясування впливу навколишнього середовища на трудівника, ефективність і продуктивність його праці тощо. Психологія праці має низку розділів, серед яких особливе місце належить інженерній психології – галузі науки, яка вивчає трудову діяльність людини або групи людей у процесі взаємодії з технічними засобами. Предметом інженерної психології є вивчення діяльності оператора в автоматизованих системах управління, розподілу і погодження функцій між людиною і машиною тощо, проблеми адаптації людини до технічних засобів діяльності, системотехнічні проблеми проектування, побудови та експлуатації систем «людина – технічні засоби – середовище»; розробка методів оцінки надійності та ефективності роботи спеціалістів у таких системах.

Психологія управління – це галузь науки, яка вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності, психологічні основи добору та навчання управлінських кадрів. Предметом її дослідження є: 1) психологічні аспекти змісту та структури управлінської діяльності; 2) психологічні особливості управління у сфері виробництва, бізнесу, освіти, культури; 3) психологічні особливості стилів управління; 4) психологічні основи прийняття управлінських рішень; 5) закономірності взаємодії та ділового спілкування керівника з підлеглими; 6) психологічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у трудовому колективі; 7) формування сприятливого соціально-психологічного клімату в трудовому колективі; 8) психологічні критерії та методи добору управлінських кадрів.

Психологія професійної діяльності – галузь психології, котра вивчає психологічні закономірності, що притаманні різним видам трудової діяльності, залежно від психологічних, соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей, умов і чинників, з метою удосконалення трудової діяльності, підвищення її продуктивності та забезпечення професійної активності й надійності фахівці.

Психодіагностика охоплює питання розроблення принципів психодіагностичного обстеження людей, в тому числі в різних умовах життєдіяльності, опис процедури психодіагностики, конструювання конкретних психодіагностичних методик і тестів.

Тепер розглянемо педагогічні дисципліни. Власне сучасна педагогічна наука охоплює близько двадцяти педагогічних галузей. Їхня кількість, безумовно, зумовлюється суспільними потребами.

Базовою науковою дисципліною для всіх педагогічних галузей є *загальна педагогіка*, яка вивчає головні теоретичні й практичні питання виховання, навчання та освіти; формулює підходи, принципи, форми й методи навчання, виховання та освіти, які є загальними для всіх вікових груп людей та закладів освіти, досліджує проблеми освітнього процесу. Її структуру становлять такі складові: основи педагогіки; теорія навчання та освіти; теорія виховання; теорія управління освітнім процесом.

Вікова педагогіка досліджує закономірності, принципи, форми та методи освітнього процесу стосовно різних вікових груп. До вікової психології також належить *педагогіка дорослих або професійна педагогіка* (включає педагогіку професійно-технічної освіти та педагогіку вищої школи).

Соціальна педагогіка вивчає закономірності соціалізації особистості на різновікових етапах її розвитку; підходи, принципи, форми, методи й засоби соціально-педагогічної діяльності представників виховних, освітніх, культурних, наукових закладів та установ, соціальних служб, а також вплив соціального середовища на ефективність навчальної діяльності. До соціальної педагогіки відносяться: 1) педагогіка праці, котра вивчає здійснення навчально-виховної діяльності в умовах виробничих відносин; 2) педафтологія, яка вивчає особливості формування особистості вчителя-викладача; 3) андрагогіка – наука про освіту та виховання людини впродовж усього її життя і под.

Професійна педагогіка (в західній педагогіці представлена як підрозділ соціальної педагогіки, у нас – окрема наука), яка вивчає закономірності навчання людини професії та формування професійно важливих і соціально значущих якостей особистості працівника. Вона підрозділяється на: 1) педагогіку профтехосвіти (займається питаннями навчання і виховання в умовах ПТУ, ВПУ, професійних ліцеїв); 2) педагогіку вищої школи (займається питаннями навчання і виховання в умовах технікумів, коледжів, інститутів, академій, університетів).

Військова педагогіка – це галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності військово-педагогічного процесу, навчання і виховання військовослужбовців і військових колективів, їх підготовки до успішного ведення бойових дій і військово-професійної діяльності. Це наука про виховання, навчання і освіту особового складу Збройних Сил, про підготовку підрозділів (частин) до успішних дій в умовах військової діяльності.

Порівняльна педагогіка – вивчає особливості здійснення педагогічної діяльності в різних країнах з метою визначення позитивного педагогічного досвіду для вітчизняної системи освіти. До завдань порівняльної педагогіки належить дослідження причин і механізмів кризи освіти в різних країнах, особливостей її прояву і попередження.

Всі вище названі психологічні й педагогічні дисципліни більшою чи меншою мірою пов'язані з психопедагогікою професійно-екстремальної підготовки. Їхній взаємозв'язок проявляється насамперед через взаємозбагачування теоретичного й науково-методичного інструментарію цих дисциплін.

Приміром, зв'язок психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки зі соціальною психологією проявляється в тому, що предметом дослідження соціальної психології виступають групи і соціально-психологічні явища, які в них наявні. Це стосується й груп фахівців з надзвичайних

ситуацій у ході їх підготовки до спільної діяльності та взаємодії в екстремальних умовах. Тому важливо знати соціально-психологічні характеристики всіх суб'єктів процесу підготовки до професійно-екстремальної діяльності (особистості фахівця, особистості викладача чи педагога, групи). Психолого-педагогічна взаємодія в цьому контексті виступає як окремий випадок соціальної взаємодії, під час якої реалізуються всі основні соціально-психологічні закономірності та особливості їхнього спілкування між собою та з груповими суб'єктами. Тенденція до зближення зазначених дисциплін на сьогодні призвела до виникнення нової галузі психолого-педагогічної науки, яка має назву соціальна педагогіка.

Єдність психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки з віковою педагогікою і віковою психологією очевидна внаслідок певної єдності змісту їхніх предметів дослідження, в котрих виражені вікові закономірності та особливості онтогенезу людей, в тому числі й фахівців. Цілком логічно, що аспекти, котрі охоплюють проблеми професійно-екстремальної підготовки (научіння, учіння, розвиток, виховання, формування необхідних компетентностей та особистісних якостей) належать і до вікової педагогіки, і до вікової психології, і до психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

Беззаперечним є взаємозв'язок психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки з педагогікою, в тому числі із загальною педагогікою, професійною педагогікою, порівняльною педагогікою та ін. Ці предмети забезпечують використання науково обґрунтованих та емпірично підтверджених закономірностей загальної дидактики та методики викладання різних дисциплін в процесі професійно-екстремальної підготовки, методики формування загальних і професійних компетентностей, особистісних якостей тощо.

На цьому підґрунті психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки створює власну базу понять,

категорій і принципів наукової теорії, які є похідними від психологічних і педагогічних аспектів.

Загалом психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки з іншими науками охоплює такі аспекти:

- подібність і навіть спільність понятійно-категоріального апарату (предметів, понять, закономірностей, підходів, принципів, концепцій, моделей, критеріїв, методів);
- міжпредметну взаємодію (інтеграцію, взаємовплив, взаємопроникнення);
- запозичення методів різних наук.

1.3. Система категорій психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки

Категорії являють собою найзагальніші наукові поняття або розряди певної дисципліни. Система категорій психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки як науки являє собою взаємозв'язок понять, які з позиції критеріїв психології та педагогіки в інтегрованій сукупності описують процес професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах.

Для окреслення категорій психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки також уточнимо співвідношення понять «професійна підготовка» і «освіта».

Найбільшою мірою поняття «професійна підготовка» використовується у військовій педагогіці. Приміром, у навчальному посібнику “Військова педагогіка” (1981) за загальною редакцією відомого радянського військового педагога О. Барабанщикова мова йде про підготовку військ і сил флоту як інтегроване визначальне поняття, котре включає і навчання, і виховання, і морально-психологічну, і фізичну, і практичну підготовку тощо. Аналіз праці цього дослідника свідчить про те, що фактично поняття «професійна підготовка» у нього є ширшим, ніж поняття «освіта». А інший дослідник того часу В. Дьомін (у 1981 р.) указує на те, що “підготовка

воїнів як багатоплановий процес складається з їх виховання, навчання, освіти, розвитку (розумового і фізичного) та морально-психологічної підготовки”, тобто однозначно зараховує освіту складником професійної підготовки. На таких позиціях стоїть і український дослідник М. Варій, який наголошує, що предметом військової педагогіки являються “педагогічні закономірності процесу бойової і морально-психічної підготовки воїнів, їх структурні частини (виховання, навчання, освіта, розвиток, морально-психічна підготовка, самовиховання і самоосвіта) стосовно окремих воїнів і військових формувань” [8].

Проте, все залежить від того, що автори розуміють під освітою. Адже сама категорія освіти має щонайменше три модули теоретичного осмислення. У рамках *першого модулю* освіта осмислюється як система, яка охоплює державну, недержавну, початкову, середню, вищу та ін. освіту. У контексті *другого модулю* освіта розуміється як *спеціально організований процес навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки осіб з метою здобування ними знань, умінь і навичок та формування компетентностей*. Третій модуль окреслює *результат освіти* – освіченість, що є синонімом загальної й професійної підготовленості фахівця.

Також звернемося до Закону України «Про вищу освіту», в якому про професійну підготовку згадується в ст.1 пп.8, де вказано, що «галузь знань – основна предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка».

Як бачимо, у цьому контексті освіта є ширшим поняттям, ніж професійна підготовка.

Власне психопедагогіка розглядає освіту в ракурсі другого модулю. У цьому контексті освіта охоплює цілу низку компонентів. В перебігу освітнього процесу кожний його компонент детермінує інші. Насправді вони один без одного просто не існують. Але виходячи з того, що освіта – це процес, динамічний рух і при цьому взаємодія всіх компонентів, то її

модель можна представити у вигляд спіралі, в котрій кожний компонент повторюється на новому, зміненому рівні. Разом з цим виховання (як цілісний процес формування особистості) в освітньому процесі виконує роль провідного компонента, оскільки звернене до індивідуально-значеннєвого змісту діяльності особи, що пов'язано зі становленням смислу буття, життєвих цілей, мотивів, ціннісних орієнтації. На цьому підґрунті ціль освіти визначається як мета виховання особистості певного типу. Своєю чергою, мета освіти визначається суспільством, однак конкретна постановка мети залежить від значної кількості чинників: наявних культурних традицій, релігійних поглядів, моральних цінностей, ідеології, державної політики, рівня розвитку соціально-економічних відносин і науки в суспільстві та ін.

Загалом у науці існує кілька підходів до обґрунтування мети освіти. У реальній освітній практиці цілі часто взагалі не рефлексуються і не описуються. В інших випадках вказуються цілі занадто загальні та неозначені – забезпечити фундаментальну підготовку в такій-то галузі, навчити творчо застосовувати знання з практики. Але найчастіше опис цілей підміняється простою вказівкою на зміст навчання і виховання, переліком знань, умінь, навичок, компетентностей, якостей та ін., яких повинні набути здобувачі того чи іншого рівня освіти. Ясна річ, що опанування конкретними знаннями або вміннями може виступити як проміжна освітня ціль, але лише в тому випадку, якщо будуть задані способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно здобувач опанував ці знання та вміння, чи дійсно на їх основі сформував окреслені компетентності.

Виходячи з вище викладеного, можна вести мову про професійно-екстремальну підготовку як специфічний освітній процес або про педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки, під яким розуміється перебіг цілеспрямованих взаємозалежних і взаємообумовлених процесів навчання, виховання, розвитку й формування наявних і потенційних (тих,

хто готується до фахової діяльності в екстремальних умовах, наприклад, курсантів і студентів) фахівців ДСНС України шляхом набуття ними первинних, а також розширення і поглиблення наявних фахових знань, умінь, навичок і компетентностей та формування особистісних якостей, необхідних для діяльності в екстремальних умовах.

Отже, *педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки* – це організована і цілеспрямована навчально-виховна взаємодія суб'єктів і об'єктів з метою навчання, виховання, соціалізації, розвитку, професійної підготовки та формування фахівців з надзвичайних ситуацій до діяльності в екстремальних умовах, яка виконується в єдності й взаємозв'язку.

Розглянемо інші категорії психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

Навчання, як категорія психопедагогіки, являє собою взаємообумовлений, цілеспрямований, організований, планомірний і систематично здійснюваний процес передання-оволодіння фахівцями з НС загальними і професійними знаннями, вміннями, навичками та компетентностями, їхнього розвитку і самоудосконалення.

Навчання є основним шляхом здобуття особою (майбутнім фахівцем з НС) фундаментальної освіти. Воно взаємопов'язане з вихованням. У ході навчання відбувається формування певних якостей і властивостей, у ході виховання – набуття певних знань, умінь, навичок і компетентностей.

Самоосвіта – цілеспрямована самостійна робота особи з надбання, поглиблення та удосконалення знань, навичок і вмінь та формування компетентностей.

Виховання (лат. *educare* – у буквальному значенні означає витягати, вирощувати) вживається в широкому і вузькому значенні. У широкому значенні виховання прирівнюють до соціалізації і розуміють під ним *цілеспрямовану, організовану систему впливу на особу в інтересах формування в неї певних світоглядних позицій, моральних ідеалів і норм, включення її в*

систему суспільної, культурної та громадської діяльності, а також соціальних відносин. У більш вузькому значенні під вихованням фахівців з надзвичайних ситуацій розуміється спеціальна діяльність, спрямована на формування в них необхідних моральних, громадянських, професійних, особистісних та ін. якостей, необхідних для діяльності в екстремальних умовах.

Самовиховання є цілеспрямованою свідомою діяльністю особи, спрямованою на самовдосконалення й формування в себе якостей, необхідних для успішного виконання професійного, громадянського й морального обов'язку.

Розвиток фахівців з НС розуміється як різнопланові й закономірні зміни в їх індивідуальній психіці, у результаті чого виникає новий якісний стан об'єкта.

З психопедагогічних позицій розвиток – це цілеспрямований, плановий і безперервний процес удосконалювання розумової, психічної і власне професійної діяльності фахівців з НС за допомогою відповідного навчального матеріалу, доцільно побудованого впливу та адекватної організації навчально-виховного процесу. Щодо фахівців з НС, то в науці розрізняють загальний та спеціальний інтелектуальний, моральний, психічний, фізичний і професійний розвиток.

Загальний інтелектуальний (розумовий) розвиток пов'язаний з освітою і вихованням фахівців з НС та спрямований на розвиток у них розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, узагальнювати і конкретизувати обстановку, навколишню дійсність, а за необхідності, вміння нестандартно мислити, приймаючи виважені рішення.

Моральний розвиток передбачає надбання, підсилення, зміцнення всієї сукупності моральних принципів, норм, почуттів, свідомості, ідеалів та ін.

Психічний розвиток – це розвиток різних систем індивідуальної психіки кожного фахівця з НС.

Фізичний розвиток означає високий рівень фізичної підготовленості фахівців з НС до виконання завдань навчальної діяльності, зміцнення їх м'язів та опорно-рухового апарату, а також здатності максимально мобілізувати в потрібний момент часу фізичні й духовні сили. Тому процес фізичного розвитку припускає не тільки удосконалювання психічних якостей, але і виникнення у фахівця з НС нових психічних структур.

Професійний розвиток – це надбання фахівцем з НС знань, умінь, навичок і компетентностей професійно-екстремальної діяльності, а також використання їх на практиці.

Взаємодія, як категорія психопедагогіки, передбачає взаємопов'язану активність (діяльність, поведінку і взаємини) суб'єктів та об'єктів професійно-екстремальної підготовки.

Формування – це процес розвитку і перетворення у фахівця з НС знань, умінь і навичок в його компетентності, поглядів – у переконання, а рис і властивостей особистості – в її стійкі якості.

Проте формування особистості професіонала у процесі оволодіння професійною діяльністю в екстремальних умовах не зводиться лише до розвитку операційної сфери у вигляді нагромадження знань, умінь, навичок і компетентностей, а вказує на формування складних психічних систем регуляції дій і поведінки під час виконання завдань професійно-екстремальної діяльності. Істотну роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про явища, пов'язані з основними закономірностями професійного становлення. Вони дозволяють виявити фактори регуляції його динаміки а на цій основі усвідомити себе суб'єктом власної професійної діяльності, зрозуміти її соціальну значущість. Усе це входить у комплекс необхідних умов ефективного формування особистості й досягнення такого рівня розвитку професійно значущих психічних якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які потрібні для ефективної професійно-екстремальної діяльності.

Знання – це сукупність відомостей про сутність предметів і явищ та зв'язки між ними.

Навичка – дія, котра доведена до автоматизму і включається в більш складніші дії та діяльність як необхідний засіб їх виконання.

Вміння – акт діяльності, що забезпечує людині досягнення усвідомленої мети в нових умовах на основі знань і навичок, якими вона володіє.

Компетентність є динамічною комбінацією «знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [21, ст. 1 пп. 13].

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Розкрийте сутність і предмет психопедагогіки як науки, галузю якої є психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки.*
2. *Які етапи виділяють у розвиткові психопедагогіки? Охарактеризуйте їх.*
3. *Яким чином розвиток психопедагогіки, як науки, спричинив її зміну підходів до визначення її предмета?*
4. *На стику яких наук формується психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки?*
5. *Що являє собою психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки?*
6. *Що є предметом психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
7. *Які завдання психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
8. *Які міжпредметні зв'язки має психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки?*
9. *Які зв'язки психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки має з психологічними дисциплінами? Розкрийте їх.*
10. *Які зв'язки психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки має з педагогічними дисциплінами? Розкрийте їх.*
11. *Які аспекти загалом охоплює психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки з іншими науками?*
12. *Назвіть та охарактеризуйте основні категорії психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.*

Рекомендована література:

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 208 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга друга: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 341 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
4. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
5. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень університетів. Харків : “Фоліо”, 1996. 237 с.
6. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.
7. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник : у 2 т. / 5-те вид., випр. і допов. Львів : Апріорі, 2016. Т.2. 358 с.
8. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. 624 с.
9. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
10. Варій М. Й., Терлецька Ю. М. Психологія : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 292 с.
11. Військова психологія і педагогіка: інноваційний підхід : підручник. У 2 ч. / Ю. С. Красильник, Г. О. Верхоланцев, Л. І. Карпова-Чемерис. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2013. Ч. 2. 336 с.
12. Власова О. І. Педагогічна психологія : підручник. Київ : 2013. 480 с.
13. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник / 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
14. Галян І. Основи психофізіології та фізіологія вищої нервової діяльності : навч.-метод. посібник. Дрогобич: “Менеджер”, 1998. 120 с.
15. Год Б. В. Витоки психопедагогіки вчительської дії в системі духовної освіти Чернігівського колегіуму XVIII ст. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки, 2017. № 80 (3). С. 13–17.
16. Голованівський І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Вид-во "Аконіт", 2003. 388с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
19. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу. Теорія і практика управління соціальними системами, 2014. № 2. С. 34-44.
20. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ : МАУП, 2003. 232 с.
21. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.
22. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! Естетика і етика педагогічної дії. 2012. № 3. С. 20-37.
23. Зязюн І. А. Психо-педагогіка учительської дії. Гірська школа Українських Карпат. 2014. № 11. С. 7-10.
24. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 1997. 304 с.
25. Коваль І. С. Поняття психопедагогіки у галузі безпеки людини. Випуск 90. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 62-67.
26. Коваль І. С. Сучасний стан готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2016. Вип. 10. С. 11-16.
27. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 294 с.
28. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
29. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: Монографія. Львів: «Сполом», 2004. 376 с.
30. Козяр М. М. Закономірності і принципи виховання у військових підрозділах. Наукові записки. Серія: "Педагогіка і психологія". Вінниця, 2004. С. 417-424.
31. Козяр М. М. Морально-етичний аспект престижу пожежних-добровольців в єдиній системі забезпечення пожежної безпеки. Пожежна безпека. Львів: "Сполом", 2001. С. 5-8.
32. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 172 с.
33. Козяр М. М. Складові професійного становлення. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. С. 176-179.
34. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України.

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. Наук. праць. 2001. № 27. С. 10-14.

35. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українська перспектива : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

36. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.02 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 1996. 33 с.

37. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегративно-філософський аналіз : монографія. Інститут вищої освіти АПН України. Київ : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 221 с.

38. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

39. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. Вища школа. 2002. № 6. С. 9-17.

40. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.

41. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ КММ, 2006. 240 с.

42. Миронець С. М. Психологія діяльності міжнародних гуманітарних місій: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 712 с.

43. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

44. Михальченко М. І., Самчук З. Ф. Дійсне та Належне української освіти на порозі ХХІ століття. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. пр. Київ : Знання, 2000. С. 68-85.

45. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 2. С. 42–53.

46. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.

47. Олійник В. В., Боллобаш Я. Я., Даниленко Л. І. та ін. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irf.ua/files/ukr/programs_edu

48. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.

49. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.

-
50. Професійна психологія: методологія, методи та практика : зб. наук. пр. Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 144 с.
51. Психопедагогіка і життя: науково-популярний щорічник. Редакційна колегія: Рибалка В. В. (гол. ред.), Лук'янова Л. Б., Панок В. Г., Ігнатів О. М., Корнієнко І. О., Романовська Д. Д. № 1, 2020 рік та № 2, 2021 рік. Київ : ПООД імені Івана Зязюна НАПН України, УНМЦППСР НАПН України, 2022. 280 с.
52. Роменець В. А., Маноха І. П. Психологія ХХ століття : підручник. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
53. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 916 с.
54. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
55. Сердюкова О. Я. Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. ... к-да пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 281 с.
56. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
57. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : СПОЛОМ, 2000. 421 с.
58. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навч. посіб. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.
59. Струєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. 2-е вид., стер. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320с.
60. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ : Вир. об'єдн. "Поліграфкнига", Вид. центр "Академія", 2000. 544 с.
61. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. Вища освіта України, 2006. № 2. С. 84-88.
62. Karney J. E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. 449 s.
63. Stones E. Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching. London : Methuen, 1979. 490 p.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОПЕДАГОГІКИ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Згідно зі східною легендою, боги вирішили створити Всесвіт. Вони створили зірки, сонце, місяць, моря, гори, квіти, хмари, згодом людину і наостанок – Істину.

Задумалися боги над тим, куди сховати Істину, щоб людина не змогла її знайти.

«Давайте розмістимо на найвищій гірській вершині», – сказав один.

«Давайте сховаємо її на найдавший зірці», – сказав другий.

«Давайте покладемо її на дно глибокої і темної безодні».

«Давайте розмістимо її на зворотному боці місяця».

Нарешті наймудріший і найстаріший Бог сказав: «Ми сховаємо істину в серці людини. Вона буде шукати її у Всесвіті, не знаючи, що носить її постійно в собі».

2.1. Сутність методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки. Філософський рівень та його метопринципи

Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки складається з методології, теорії, методів і рекомендацій для практики. У її зміст входять: фактичний матеріал, отриманий у результаті спостережень, експериментів, досвіду; наукові узагальнення, виражені в законах, підходах, принципах, теоріях, гіпотезах, що перевіряються й підтверджуються практикою.

Як відомо, *методологія* – наука (від “метод” і “логія”), котра являє собою навчання про підходи і принципи побудови, форми та способи пізнання навколишнього світу.

У цілому ***предмет методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки*** можна визначити як процес пізнання професійно-екстремальної підготовки

фахівців до діяльності в надзвичайних ситуаціях, а також визначення підходів і принципів побудови, форм, методів та способів взаємодії суб'єктів і об'єктів такої підготовки.

У коло методологічних досліджень психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки входить подальше уточнення її предмета, ролі, місця і взаємозв'язків у системі наукових знань. Важливою функцією методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки є розвиток її категорій, понять і термінів. Разом з цим, теоретико-методологічні положення різних галузей психології та педагогіки виступають базою, головним підґрунтям у виборі моделі, алгоритму і технологій професійно-екстремальної підготовки фахівців до діяльності в надзвичайних ситуаціях.

Методологія психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки має чотири рівні: *філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (методики і техніки)*.

Зміст першого – філософського рівня методології – складають загальні світоглядні підходи і метопринципи пізнання. Методологічні функції так чи інакше виконує вся система філософського знання.

Розглянемо деякі філософські (світоглядні) підходи, на які спирається чи може спиратися, або враховує методологія психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

Так, одним з таких є *теософський гуманістичний світоглядний підхід*, який тісно пов'язаний з релігійними постулатами про віру і надію, добро і зло, етичну і неетичну поведінку. З позицій теософії професійна підготовка має здійснюватися на засадах добра, любові та поваги до ближнього, людяності тощо. Слід зазначити, що теософія має глибоке коріння в народній педагогіці, оскільки закликає до формування в процесі навчання, виховання, фахової підготовки, правильних уявлень про добро і зло, справедливість і несправедливість, мораль та етичні норми поведінки.

Для *антропософської світоглядної позиції* важливим є не божественне начало, а людська мудрість, яка має на меті суворе духовне світобачення, спрямоване на досягнення не матеріальних, а духовних цінностей. Власне *антропософська парадигма вказує на те, що лише маючи мудрість*, людина може дати відповідь на питання про сенс життя, його мету, чому духовне важливіше за матеріальне та ін.

Філософський світоглядний екзистенційний підхід виходить з тези: “людина є такою, якою вона сама себе творить”. Представники класичного екзистенціалізму зводили суть екзистенції, її етичний аспект до відчуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, провина, відчай). А неоекзистенціалісти беруть на озброєння деякі гуманістичні ідеї, наділяючи екзистенцію такими чеснотами, як відчуття піднесення, холонокровність, довіра, надія і віра в краще майбутнє. Завдяки цим чеснотам, вважають вони, моральний вибір людини стає свідомим і зрозумілим, виступаючи важливою умовою його активного ставлення до світу.

Світоглядна позиція прагматизму, до якої примикають і філософські парадигми неопозитивізму й неофрейдизму, виходить з того, що інтелектуальні та етичні якості особистості закладені в її унікальній природі, а їх прояв пов'язаний насамперед з індивідуальним досвідом людини. Істинно те, що несе в собі практичну корисність, що задовольняє інтереси індивіда. Одним з основоположників прагматичної педагогіки був Джон Дьюї (1859-1952), який вважав, що мислення людини є засобом пристосування її до середовища з метою успішної дії. Об'єкти пізнання не існують незалежно від свідомості. Вони формуються пізнавальними зусиллями людини в ході виконання практичних завдань. Тому завдання освіти представники прагматизму бачать не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісних орієнтацій особистості, а лише в кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей та індивідуального досвіду як головної умови самореалізації. Ставлячи досягнення успіху

головною метою життя людини, прихильники прагматичної концепції виховання обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високі цілі, прагнути до суспільного ідеалу.

Світоглядна позиція персоналізму визнає за особистістю первинність творчої реальності, у той час як світ, що оточує цю особистість є проявом творчої активності Бога.

Світоглядна позиція неотомізму відображає релігійно-філософський напрям, який бере початок від вчення Хоми Аквінського, котрий поєднав постулати католицизму з діалектичним методом Арістотеля. Неотомізм різко протиставляє себе як матеріалізму, так і суб'єктивному ідеалізму, претендуючи на універсальність, на синтез віри і розуму, теорії та емпірики, споглядальності та практицизму, індивідуального та колективного. Одним з основних положень неотомізму є поділ сфер діяльності науки і релігії, їх взаємодоповнення. Релігії належить область духовного, науці – вивчення земних природних явищ. Ця філософська концепція є офіційною основою навчання й виховання в католицьких школах Бельгії, Іспанії, Ірландії, Італії, Португалії, США, Франції, Німеччини і багатьох конфесіях країн Латинської Америки.

Світоглядна позиція натуралізму, як філософського напрямку, полягає в тому, що він розглядає духовність людей як наслідок природних процесів. Натуралізм властивий таким різновидам матеріалізму, як стихійний, природничо-науковий, механістичний і вульгарний. Але він також присутній і в деяких богословських вченнях, які проводять думку, що релігійна істина відкривається людині через природу, а не через одкровення. Своєю чергою, природа наділяється іманентно властивою їй одушевленістю (панпсихізм) і одуховленістю (пантеїзм). У соціології та педагогіці ця концепція пояснює розвиток людей і соціальних груп під впливом географічного середовища, кліматичних умов, біологічних і расових особливостей та інших природних чинників.

Світоглядна позиція діалектичного матеріалізму виходить з того, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми умовами й природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання, яке становить собою складний соціальний процес, що має історичний і класовий характер. Особистість і діяльність людини знаходяться в єдності: особистість виявляється і формується в діяльності.

У філософії діалектичного матеріалізму важливе місце займають закони діалектики: перехід кількісних змін у якісні, єдність і боротьба протилежностей, заперечення заперечення.

Світоглядна позиція філософії гуманізму (лат. *Humanitas* – «людяність», *humanus* – «людяний», *homo* – «людина») полягає в наданні особливого значення людині, як найвищій цінності. Гуманізм відстоює найкраще в стосунках між людьми, заперечує їх нерівність. Ідея гуманізму полягає в закріпленні норм людяності в суспільстві, у звільненні людини від догм і забобонів, рабського способу мислення та утвердження критичного мислення.

Альтернативою філософії гуманізму є *сциєнтистсько-технократичні концепції*. Сциєнтизм як світоглядна орієнтація проявляє себе в абсолютизації ролі науки і техніки в системі культури людського суспільства. Абсолютизуються стиль і спільні методи побудови знання, властиві природним і точним наукам, які розглядаються як парадигма, зразка наукового знання загалом. Сциєнтистські установки виражаються в зовнішньому наслідуванні точних і технічних наук: у штучному вживанні математичної символіки, схематизації, теоретизуванні, технологізації та технізації.

Альтернативою сциєнтизму є *природодоцільність* – світогляд, що сповідує необхідність враховувати природні задатки людини, спиратися на них, а також єдність людини з природою, узгодженість і гармонію їх взаємодії.

На підґрунті світоглядних позицій різних філософських течій можна сформулювати загальні методологічні принципи

(метопринципи) психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки, тобто визначити ті норми діяльності, котрі дозволяють досягнути з її допомогою поставлених цілей. Власне ці метопринципи дають можливість філософськи осмислити і проблеми психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки в цілому, і процес становлення фахівця з надзвичайних ситуацій, і особистісний потенціал та професійну потугу організаторів й реалізаторів педагогічного процесу щодо підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах.

Розглянемо їх. Одним з таких є *гуманістичний метопринцип*, який указує на необхідність у ході професійно-екстремальної підготовки будувати такі взаємини, в яких би людина-фахівець з надзвичайних ситуацій і людина-постраждалий в надзвичайній ситуації, їх життя розглядалися як найвища цінність, а також поважати їх право на свободу, щастя і розвиток.

Аксіологічний метопринцип вимагає впровадження у педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки духовних, моральних, естетичних, соціальних та інших цінностей, виховувати (формувати) їх у кожного фахівця в процесі його розвитку та професійного становлення. Власне цінності, які представлені системою принципів, норм, значень, ідеалів, смислів та ін., регулюють взаємодію в ході професійно-екстремальної підготовки і формують зміст взаємин між суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу.

Екзистенційний метопринцип указує на те, що якість професійної підготовки фахівця з НС залежить від нього самого, від його волі, свободи вибору, що він сам має проявляти активність та наполегливість з метою оволодіння знаннями, вміннями і навичками, формування в себе професійних компетентностей та особистісних якостей, які реалізуються в професійно-екстремальній діяльності, забезпечуючи свідомий моральний вибір під час наявності загроз для його здоров'я і життя.

Метопринцип прагматизму вимагає в ході реалізації професійно-екстремальної підготовки встановити доцільне співвідношення між теорією і практикою, акцентувати увагу на практичний її бік, на здобуття досвіду професійно-екстремальної діяльності в процесі практичних занять, практикумів, стажування, практик, ділових та імітаційних ігор, занять на тренажерах, узагальнення та використання передового досвіду та ін. Теоретична підготовка без практичної не забезпечує повної готовності фахівця з НС до діяльності в екстремальних умовах.

Антропологічний метопринцип указує на необхідність використовувати в ході професійно-екстремальної підготовки не окреме, не фрагментарне, а цілісне знання про людину, об'єднавши досягнення, здобуті різними науками, в тому числі фізіологією, психофізіологією, медициною, психологією, соціологією, ергономікою, педагогікою та ін.

Синергетичний метопринцип означає, що професійно-екстремальна підготовка, охоплюючи такі окремі складники, як навчання, виховання, розвиток, формування, підготовку щодо забезпечення індивідуальної та групової безпеки, психологічну підготовку та ін., які реалізуються ніби самі по собі, хаотично, але на виході, як результат, ми отримуємо підготовленого фахівця з НС з цілісною узгодженою системою знань, умінь, навичок, компетентностей, професійних та особистісних якостей. Отже, результати окремих аспектів професійної підготовки, проявляючись самостійно, насправді інтегруються в одне ціле, яке якісно відрізняється від окремих знань, умінь і навичок.

Діалектичний метопринцип указує на потребу в ході професійно-екстремальної підготовки добиватися трансформування сукупності знань, умінь і навичок фахівця з НС в нові якісні утворення – компетентності, а рис характеру та властивостей – в його стійкі особистісні якості, котрі необхідні в діяльності в екстремальних умовах. При цьому слід ураховувати, що розвиток фахівця з НС детермінований

зовнішніми чинниками у взаємодії з його біологічною, психологічною і соціальною організацією, котрі проявляються як єдність і боротьба протилежностей.

Персоналістичний метопринцип вимагає в ході професійно-екстремальної підготовки формувати у фахівця з НС потреби в прояві своєї особистості, усвідомленні своєї діяльності в екстремальних умовах як суспільно значущої, що має підсилити його індивідуальну значущість та спонукати до ще більшої активності й наполегливості щодо вагомих досягнень у фаховій підготовці.

2.2. Загальнонауковий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки

Загальнонаукова методологія – це другий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки. Цей рівень характерний для більшості наукових дисциплін. Загальнонаукова методологія психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки може бути представлена системним, синергетичним і цілісним підходами.

Для розуміння професійно-екстремальної підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах важливим є системний підхід, який вимагає розглядати його цілісно, тобто у взаємодії всіх його елементів. Науковці М. Блауберг, Е. Юдін, Л. Пекарський, Б. Райзберг та ін. у своїх працях при зазначеному підході виокремлюють діалектний принцип всебічності, орієнтований на вивчення предметів у різноманітності їх зв'язків та відносин. При цьому цілісність розглядається ними як інтегрований результат, який отримують за сприяння елементів системи.

При використанні системного підходу, як методологічної орієнтації для вивчення об'єктів та управління ними, необхідно знати закони функціонування та формування системи. Система складається з певних елементів, які зберігають свою специфіку, взаємодіючи із іншими елементами, та які об'єднуються в

блоки, підсистеми. Так, Л. Конторович та В. Плиско у своїх працях розкрили подібну взаємодію, яка утворює не лише структуру системи, а й її цілісність.

Звідси професійно-екстремальна підготовка фахівців з НС являє собою цілісну систему, яка, своєю чергою, складається зі сукупності відносно самостійних підсистем (систем), функціонування яких здійснюється на різних рівнях. При цьому кожна підсистема є частиною іншої, більш широкої. Отже, утворюються ієрархічні системи, тобто складні системи з певними рівнями. Системи однакового рівня знаходяться у відношеннях координації, а різного рівня – у відношеннях субординації. Дослідник Ю. Шрейдер зауважив, що в разі послаблення внутрішніх зв'язків об'єкт роздроблюється на незв'язані частини та перестає існувати як система. Тобто система лишається цілісною, поки зв'язки між елементами сильніші, ніж зв'язки цих елементів з системою вищого рівня.

Компоненти системи можуть досліджуватися також як самостійні, оскільки кожен з них є підсистемою іншої, ширшої системи. Необхідно зазначити, що розгляд об'єкта через систему має на меті його декомпозицію на елементи, що доводять Л. Конторович і В. Плиско, та допускає різні членування, як зазначає Ю. Шрейдер. Дослідники М. Блауберг та Е. Юдін роблять акцент на тому, що про елемент можна говорити лише у фіксованих рамках, оскільки інше членування системи може пов'язуватися з утворенням нового первинного елемента. Це положення є актуальним при вивченні структури якої-небудь системи, зокрема, професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС.

Науковець Б. Ломов доводить, що коли явище розглядається як система, то головним завданням є виявлення складових цього явища і способу їхньої організації. Системний підхід зумовлює необхідність вивчення професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах як явища системи, що утворюється внаслідок

виконання професійних завдань у надзвичайних ситуаціях, а саме: організації, контролю, планування, коригування, досягнення позитивного результату діяльності.

Системний підхід у вивченні та забезпеченні професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій визначає положення про взаємозв'язок шляхів і методів досягнення необхідного рівня підготовленості. Тобто, системний підхід сприяє формуванню професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах за допомогою методів, психолого-педагогічних технологій та методик.

Водночас кожна надзвичайна ситуація відрізняється від попередньої, своєю чергою, вимагаючи від фахівців цивільного захисту саморозвитку, самоорганізації та самореалізації в екстремальних умовах. Тому важливим загальнонауковим підходом є синергетичний. В освіті синергетичний підхід полягає у стимулюючому навчанні як самовідкритті або співпраці з самим собою та з оточуючим.

У межах синергетичного підходу вивчаються загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу і порядку у відкриті нелінійні системи педагогічної, психологічної, соціальної, професійної та іншої природи. На думку В. Кременя, перспективність синергетики, полягає в тому, що вона не обмежується загальними теоретичними моделями й виходить за межі вузькоспеціалізованих застосувань. Опираючись на її принципи особистість моделює своє життя, оскільки синергетичне знання може бути зрозумілим й розгорнутим як синергетика життя й може стати частиною її світогляду. Водночас С. Гончаренко зазначив, що у педагогічному процесі існують взаємодії, які вивчає синергетика з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої системи – сучасною теорією спільної дії. Залежно від ступеня відкритості системи взаємодіють між собою, не лише у формі протистояння протилежностей, а й у співпраці.

За І. Кудрявцевим і С. Лебедєвим, синергетична система характеризується здатністю формувати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються взаємодією з навколишнім середовищем і властивостями самої системи. На думку вчених, це визначає здатність систем до зміни структур у процесі їхнього розвитку. Ця теза є вкрай важливою та актуальною для галузі безпеки людини, оскільки майбутні рятувальники працюють в екстремальних умовах, які відрізняються алгоритмом їх ліквідації, тобто фахівці цивільного захисту повинні самоорганізовувати свою діяльність, враховуючи набутий особистісний саморозвиток.

Разом з тим Ю. Козловський зазначає, що залежно від впливу багатьох факторів та умов, теорія синергетики акцентує увагу на нерівноважності, нестабільності, багатоваріантності і невизначеності шляхів розвитку системи. Вчений доводив, що відкритій системі не можливо нав'язати доведений наукою зразок поведінки або розвитку, проте можливо вибирати й стимулювати один із варіантів, передбачених конкретними умовами, акцентуючи увагу, при цьому на синергетичному, самокерованому процесі та несильних впливах, що збігаються з можливим варіантом розвитку.

Важливим загальнонауковим підходом також є цілісний підхід. Дослідник цілісного підходу І. Зязюн зазначає, що цей підхід аналізує цілісність досліджуваного феномену, тобто цілісність особистості фахівця, цілісність фахової підготовки, педагогічного процесу та ін. Без такої цілісності неможливо розглядати прогнозувати розвиток всіх компонентів системи освіти в єдиному технологічному циклі педагогічного прогнозування.. Вивчаючи методологію освіти, М. Боритко дотримується позиції, що цілісний підхід супроводжується принципом доповнюваності, опираючись на який, різні наукові погляди не виправдовують один одного, а характеризують різні грані цілого.

Разом з цим цілісний підхід орієнтований на виділення в процесі фахового та особистісного розвитку фахівця з НС всіх

головних інтегративних, інваріантних і системо-діяльнісних зв'язків. У цьому разі цілісність є синтетичною якістю педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, котра характеризує рівень його ефективності.

Дослідники А. Литвин і Л. Руденко зазначають, що категорія цілого охоплює весь педагогічний процес, не виключаючи навчальних предметів. Цілісний підхід, на їхню думку, вимагає зорієнтованості на особистість, яку потрібно розуміти як складну психічну систему із певними функціями, структурою та внутрішньою будовою. З цих позицій цілісність педагогічного процесу характеризується реалізацією системи освіти, забезпечуючи становлення цілісної особистості фахівця на основі професійної підготовки й мотивуючи суб'єктів навчання до всебічної взаємодії у розв'язанні освітніх завдань.

Щодо ролі цілісного підходу в професійній підготовці фахівця, то її можна визначити, згідно з поглядами І. Зязюна, як таку, яка спрямовує його на формування «метакомпетентності», тобто цілісної підготовленості професіонала, здатного розв'язувати завдання, що покладає на нього фахова діяльність. У фахівців з НС такою «метакомпетентністю» є їхнє цілісне уявлення про професійну діяльність у надзвичайних ситуаціях, яке формується в контексті фахової підготовки у закладах вищої освіти ДСНС України. Тому, в освітньому процесі рятувальників потрібно акцентувати увагу не лише на знання, вміння та навички, а й на формування загальних і фахових компетентностей у поєднанні з особистісними якостями, які є основою їхньої якісної професійної діяльності в екстремальних умовах.

Охарактеризовані підходи є стратегічними методологічними орієнтирами організації та реалізації професійно-екстремальної підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах.

2.3. Конкретно-науковий рівень методології

Третій рівень – *конкретно-наукова методологія*, характеризується сукупністю принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. На цьому рівні розкриваються як проблеми, специфічні для наукового пізнання у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки, так і питання, висунуті на більш високих рівнях методології, такі як, наприклад, проблеми системного підходу чи моделювання у психопедагогічних дослідженнях. Загалом конкретно-науковий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки можна представити *особистісним, діяльнісним, компетентнісним, детерміністським, генетичним та культурологічним підходами*.

Розглянемо їх детальніше.

Особистісний підхід указує на те, що становлення особистості фахівця з НС має відбуватись із врахуванням принципів, які відповідають особистісно-орієнтованій парадигмі освіти. Власне цей підхід вимагає орієнтації в конструюванні та реалізації педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки на особистість фахівця з НС, як на ціль, суб'єкт, результат і головний показник його ефективності. Особистісний підхід виходить з того, що кожна особистість є унікальною, неповторною, володіє лише їй притаманними психологічним і моральним потенціалом, інтелектуальними ресурсами, індивідуально-психологічними якостями тощо. Тому в ході професійно-екстремальної підготовки слід створювати такі умови, в яких би реалізувався природний процес саморозвитку задатків особистості фахівця з НС, розвивалися його здібності та творчий потенціал.

Виходячи з того, що діяльність є підґрунтям, засобом і водночас визначальною умовою розвитку особистості й колективу (соціальної групи), то особистісний підхід тісно пов'язаний з **діяльнісним підходом**, котрий вимагає створення

таких умов, за яких особа була б суб'єктом спілкування, пізнання та діяльності. Власне діяльнісний підхід ґрунтується на тому, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею ж зумовлюється її розвиток. Як відомо, під діяльністю людини розуміємо її активну взаємодію з природним і соціокультурним середовищем, в якому людина виступає суб'єктом, який цілеспрямовано чинить вплив на об'єкт, задовольняючи при цьому власні та суспільні потреби.

Діяльнісний підхід у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки тісно переплетений із розвитком ідей цього ж підходу і в психології, і в педагогіці. Приміром, дослідник О. Леонт'єв запропонував вирізняти зовнішню та внутрішню діяльність людини. Для зовнішньої діяльності характерні дії людини із використанням різних предметів, які здійснюються завдяки рухам рук, ніг, тіла, а внутрішня здійснюється за допомогою розумових дій, використовуючи моделі, образи предметів і явищ тощо. При цьому внутрішня діяльність, будучи другорядною щодо зовнішньої, формується в процесі «інтеріоризації» (переходу зовнішнього у внутрішнє), а перехід від внутрішньої до зовнішньої діяльності здійснюється внаслідок «екстеріоризації» (переходу внутрішнього у зовнішнє). Науковець С. Рубінштейн вважає, що людину і її психіку треба вивчати через їх прояв в основних видах діяльності, оскільки вони формуються та проявляються саме в практичній діяльності. Власне діяльність людини в такий спосіб набуває змісту самостійності, творчості, а суб'єкт стає основоположником власної професійної майстерності.

Отже, діяльнісний підхід у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки, по-перше, указує на необхідність її реалізації, виходячи зі змісту діяльності фахівців з НС в екстремальних умовах; по-друге, на акцентування уваги на практичний бік підготовки фахівців з НС в ході педагогічного процесу; по-третє, професіоналізм фахівця з НС формується, удосконалюється, шліфується, підвищується в процесі самої діяльності.

Загалом у процесі професійно-екстремальної підготовки у фахівців з НС повинен сформуватися алгоритм дій в незвичайних ситуаціях різного ступеня екстремальності. Разом з тим виконання професійної діяльності сприяє розвитку у фахівця з НС певних нових рис і властивостей, їх інтеграцію в нові якості, а також впливає та водночас змінює його систему цінностей, ставлення, інтересів, настанов, світогляду тощо. Проте з розвитком науки та техніки, інформаційних технологій діяльнісна теорія зазнає змін, посилюється увага до пізнавальних можливостей і розумових якостей суб'єктів діяльності у поєднанні «фахівець – техніка», «фахівець – інформаційні технології» та ін.

Таким чином, з одного боку, фахівець з НС, як особистість, формується, розвивається в процесі професійно-екстремальної діяльності, а з іншого – його особистісні та фахові якості, як суб'єкта діяльності, суттєво впливають на організацію та результат цієї діяльності.

Компетентнісний підхід у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки указує на необхідність формування у фахівців з НС сукупності компетентностей щодо діяльності в екстремальних умовах, виходячи з того, що кожна з них являє собою динамічну комбінацію «знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність...» [15, ст. 1 пп. 13].

У психопедагогічному контексті компетентність являє собою складне утворення, в якому інтегровано відображені знання, вміння, навички та індивідуально-психологічні й моральні якості, котрі визначають його здатність ефективно розв'язувати завдання професійної діяльності. Загалом зміст поняття «компетентність» поєднує в собі когнітивні, мотиваційні, поведінкові, моральні, професійні, особистісні, соціальні й технологічні елементи.

Дослідник І. Зязюн компетентність вважав екзистенціальною властивістю людини та продуктом її активності впродовж життя, що забезпечує суб'єкта перспективою вирішення проблемних ситуацій, характерних для певної галузі діяльності, не враховуючи зовнішніх обставин.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Training, Performans and Instruction) компетентності розглядає як «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу».

У закладах освіти ДСНС України методична реалізація компетентнісного підходу пов'язується з використанням та впровадженням засобів психопедагогіки, за допомогою яких можна моделювати екстремальні ситуації, під час котрих майбутні фахівці можуть інтегрувати набуті знання, вміння і навички, моральні, професійні та індивідуально-психологічні якості у здатності, компетентності розв'язувати завдання різної складності.

Детерміністський підхід у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки вказує на те, що розвиток фахівця з НС, його психіки, готовності до професійної діяльності в екстремальних умовах зумовлені впливом, який здійснюється насамперед в ході спеціально організованої професійно-екстремальної підготовки та в процесі самої діяльності.

Генетичний підхід у психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки дозволяє визначити основні періоди та етапи її становлення, виявити сутнісні характеристики і зв'язки. Це дає можливість зрозуміти особливості внутрішньої структури підготовки до надзвичайних ситуацій, залежність, підпорядкованість елементів, підструктур і підсистем, а також характер її функціонування.

Водночас вищезгадані конкретно-наукові методологічні підходи реалізуються у взаємозв'язку з **культурологічним підходом**, який представляє їх через призму культури як специфічного способу людської діяльності на даному етапі

розвитку людства. Як універсальна характеристика діяльності, цей підхід задає соціально-гуманістичну програму її розгортання й визначає спрямованість, цінність результатів тощо.

Технологічний рівень методології. Четвертий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки називають *технологічним*, оскільки він розкриває методiku й техніку дослідження, тобто набір процедур, котрі забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку. Результати, які отримані внаслідок цього, можуть включатися в масив наукового знання. Отож, на цьому рівні методологічне знання має чітко виражений нормативний характер.

І так, четвертий рівень включає і методи психопедагогічного дослідження, як спеціально організованого наукового процесу пізнання перебігу професійно-екстремальної підготовки, психопедагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів психопедагогічної взаємодії. Воно пояснює та прогнозує розвиток окремих психопедагогічних явищ і фактів, а також тенденції і зміни у процесі професійно-екстремальної підготовки.

Дослідження в психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки доцільно поділити на фундаментальні, прикладні та розробки.

Фундаментальні дослідження мають за мету всебічне розкриття концепцій, моделей розвитку психопедагогічних систем на прогностичній основі, теоретичне й практичне обґрунтування важливих аспектів психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

Прикладні дослідження спрямовані на поглиблене вивчення окремих сторін процесу професійно-екстремальної підготовки.

Розробки спрямовані на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій майбутнім фахівцям з надзвичайних ситуацій щодо їхньої діяльності в екстремальних умовах.

У ході психопедагогічного дослідження окремо або в поєднанні використовуються різні методи – способи вивчення психопедагогічних явищ, одержання наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відносин і побудови наукових теорій. Усе їхнє різномаїття можна розділити на три групи: *методи вивчення психопедагогічних явищ, методи теоретичного дослідження і математичні методи.*

Найширше при вивченні психопедагогічних явищ застосовуються такі методи, як спостереження, бесіда, інтерв'ю, опитування, експертна оцінка, вивчення педагогічної документації, незалежних характеристик та ін.

Психопедагогічне спостереження – це метод, в основі якого лежить цілеспрямоване сприйняття дослідником певних сторін та явищ психопедагогічної практики. Спостереження планується, у плані враховується кількість об'єктів спостережень, час, характеристики педагогічних ситуацій та ін. Воно залежить від способу реєстрації. Спостереження буває безпосереднім і опосередкованим. Спосіб безпосередньої реєстрації дає змогу фіксувати моменти реального явища, а спосіб опосередкованої реєстрації – можливість одержувати фактичний матеріал про сліди якого-небудь явища. Візуальні способи спостереження все частіше підсилюються застосуванням різноманітних технічних засобів (кіно, відеозапису, телебачення, телефонометрії та ін.).

Розрізняють спостереження *включене*, коли дослідник стає членом тієї групи, в якій ведеться спостереження, і *невключене* – “з боку”; відкрите і приховане (інкогніто); суцільне і вибіркове.

Хоч цей метод є доступним, але він має свої недоліки, пов'язані з тим, що на результати спостереження впливають особистісні особливості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника.

До *методів опитування* належать бесіда, інтерв'ю, анкетування.

Бесіда – самостійний чи додатковий метод дослідження, який застосовується з метою одержання необхідної інформації чи роз'яснення того, що не було досить яким при спостереженні. Бесіда – це усно-контактна форма спілкування. Вона проводиться за заздалегідь наміченим планом з виділенням питань, котрі потребують з'ясування. Бесіда ведеться у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

Інтерв'ю передбачає виклад суджень у визначеній (заздалегідь наміченій) послідовності. Відповіді при цьому можуть записуватися на відеомагнітофон. У даний час теорія і практика масових опитувань (демоскопія) у своєму арсеналі має численні види організації інтерв'ю (групові, демоскопічні, інтенсивні, пробні, стандартизовані, нестандартизовані та ін.).

Анкетування – це спосіб опитування шляхом одержання письмових відповідей на поставлені питання. Від змісту анкети, форми питань, що задаються, кількості заповнених анкет, умілого підбору респондентів багато в чому залежить вірогідність результатів дослідження.

Вивчення продуктів діяльності як метод полягає у виявленні особистісних якостей і властивостей фахівців з надзвичайних ситуацій на основі аналізу їхньої екстремально-професійної діяльності. Через них визначають необхідні дані про індивідуальність кожного фахівця з надзвичайних ситуацій, про досягнутий ними рівень умінь і навичок в екстремально-професійній діяльності.

Певну інформацію про індивідуально-психологічні особливості фахівців з надзвичайних ситуацій, їх наміри, ставлення, рівень розвитку мислення та інше, а також об'єктивні дані, які характеризують організацію професійно-екстремальної підготовки, можна отримати, використовуючи метод *вивчення документації* (журналів, особистих справ, характеристик, медичних карт, залікових відомостей тощо).

Експертна оцінка становить собою різновид непрямого спостереження. Інформація до дослідника надходить від компетентних осіб, які за певними правилами оцінюють

сторони, явища, особистісні якості, знання, вміння, навички, компетентності та ін. фахівця з надзвичайних ситуацій. Метод передбачає використання експертами оцінних шкал різного роду, що відкриває для дослідника можливість застосовувати апарат математико-статистичної обробки даних.

Метод незалежних характеристик полягає в отриманні інформації шляхом характеристики фахівця з надзвичайних ситуацій кількома особами.

Інформацію про значимість яких-небудь ознак, властивостей, якостей та інших можна одержати *методом парних порівнянь*. У матриці заздалегідь перераховується те, що повинно порівнюватися (особи, якості, ознаки та ін.). У результаті парного порівняння за кожним параметром (0;1) дослідник одержує порівняльні оцінки в балах. Це дозволяє йому рангувати ряд досліджуваних параметрів за ступенем їхньої значимості. Методика парного порівняння проста і має широку сферу застосування.

Психопедагогічний експеримент – дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у психопедагогічних явищах, що припускає досвідчене моделювання цього явища та умов його перебігу; активний вплив дослідника на психопедагогічне явище; вимір результатів психопедагогічного впливу і взаємодії.

Розрізняють експеримент *природний* (в умовах звичайного педагогічного процесу) і *лабораторний* – створення штучних умов для перевірки. Найчастіше використовується природний експеримент. Він може бути тривалим чи короткочасним.

Психопедагогічний експеримент може бути *констатуючим*, тобто таким, що встановлює тільки реальний стан справ, чи *формуючим* (*перетворюючим*), коли проводиться цілеспрямована його організація для формування певних властивостей, якостей, станів, поведінки тощо.

Формуючий експеримент потребує наявності для порівняння контрольних груп.

Психопедагогічний експеримент допомагає перевіряти вірогідність робочих гіпотез, виявляти зв'язки й співвідношення між окремими елементами екстремально-професійної діяльності й професійно-екстремальної підготовки.

Основні види педагогічного експерименту – природний і лабораторний, що мають багато підвидів.

В умовах природного експерименту без порушення типового режиму перевіряються нові навчальні плани, програми, підручники та ін.

Лабораторний психопедагогічний експеримент є більш суворою формою наукового дослідження. Із широкого психопедагогічного контексту виділяється певний момент, потім створюються умови, які дозволяють точно змінювати й контролювати змінні величини. В експериментальних та контрольних групах фіксуються початкові і кінцеві показники вимірів, аналізуються зміни, які відбулися, і зіставляються розходження. На підставі отриманих даних робиться висновок про ступінь впливу факторів (аргументів) на цільовий результат.

Часто у психопедагогічних дослідженнях застосовуються різні методи регресійного й факторного аналізів, що докладно розглянуті в спеціальній літературі. Однак при дослідженні тако-го складного об'єкта, як “екстремально-професійна підготовка”, аналітичних методів недостатньо, оскільки пов'язати задані умови з вихідними даними вдається далеко не завжди.

Відтворити реальні процеси, що відбуваються в системі професійно-екстремальної підготовки, із задовільним ступенем правдоподібності можна, якщо використовувати методи статистичного моделювання випадкових функцій на комп'ютері.

Труднощі експериментального методу полягають у тому, що необхідно досконало володіти технікою його проведення, тут потрібні особлива делікатність, такт, педантичність з боку дослідника, вміння встановлювати контакт із випробуваним.

Вищезгадані методи служать засобом збору інформації, яка підлягає теоретичному аналізу. Для цього використовують методи теоретичного дослідження.

Теоретичний аналіз полягає у виділенні та розгляді окремих сторін, ознак, особливостей, властивостей психопедагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, групуючи, систематизуючи їх, відбувається виділення в них загального і особливого, встановлення загальних принцип чи правил. Аналіз супроводжується синтезом, він допомагає проникнути в сутність психопедагогічних явищ, що досліджуються.

Індуктивні та дедуктивні методи – це логічні методи узагальнення отриманих емпіричним шляхом даних. Індуктивний метод припускає рух думки від окремих суджень до загального висновку, дедуктивний – від загального судження до часткового висновку.

Теоретичні методи необхідні для визначення проблем, формулювання гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Теоретичні методи пов'язані з вивченням літератури: загальних і спеціальних праць з психології і педагогіки та інших дисциплін, які пов'язані з психопедагогікою професійно-екстремальної підготовки.

Математичні й статистичні методи в психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки застосовуються для обробки отриманих даних методами опитування та експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень.

Найбільш розповсюдженими з математичних методів, які застосовуються у педагогіці, є реєстрація, ранжирування, шкалювання. За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: середнє арифметичне (наприклад, визначення кількості помилок у перевірочних роботах контрольної та експериментальної груп); медіана – показник середини ряду (наприклад, при наявності дванадцяти

студентів у групі медіаною буде оцінка шостого студента у списку, в якому всі вони розподілені за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, чи середнє квадратне відхилення, коефіцієнт варіації та ін.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Що розуміють під методологією науки?*
2. *У чому полягає предмет методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
3. *Які рівні методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки виділяють дослідники?*
4. *Який зміст першого – філософського рівня методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
5. *Що розуміють під методпринципами пізнання?*
6. *Розкрийте загальні методологічні принципи (метопринципи) психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.*
7. *У чому виявляється загальнонауковий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
8. *Що розуміють під конкретно-науковою методологією психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки?*
9. *Розкрийте особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходи до професійно-екстремальної підготовки.*
10. *Розкрийте детерміністський, культурологічний та генетичний підходи до професійно-екстремальної підготовки.*
11. *Дайте загальну характеристику психопедагогічному дослідженню.*
12. *Охарактеризуйте методи психопедагогічного дослідження.*
13. *Розкрийте сутність методу психопедагогічного спостереження.*
14. *У чому сутність методів опитування?*
15. *Охарактеризуйте метод вивчення продуктів діяльності, метод вивчення документації, метод експертної оцінки, метод незалежних характеристик і метод парних порівнянь та доцільність використання їх на практиці.*
16. *Розкрийте сутність психопедагогічного експерименту як методу вивчення психопедагогічних явищ.*
17. *Для чого потрібні методи теоретичного аналізу?*
18. *Коли застосовуються математичні та статистичні методи?*

Рекомендована література:

1. Аза Л. О. Виховання як філософсько-соціологічна проблема. (Методологічний аспект). Київ : Вид. «Наукава думка», 1993. 132 с.
2. Балл Г. Психологічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. 1997. № 2. С. 21 – 36.
3. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ “ХП”, 2002. Вип. 3. С. 73-82.
4. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
5. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. 624 с.
6. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
7. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. вид., 1997. 496 с.
8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
9. Гончаренко С. Методика як наука. Київ: Науковий світ, 2000. 71 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Горак Г. І. Філософія: Курс лекцій. Київ : “Відбір”, 1998. 272 с.
12. Гуревич Р., Коломієць А. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. праць. Львів : ЛДУБЖД, 2006. С. 49-63.
13. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-р пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ : 1999. 33 с.
14. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019
15. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
16. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 19-30.
17. Коваль І. С. Поняття психопедагогіки у галузі безпеки людини. Випуск 90. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 62–67.
18. Коваль І. С. Системний та синергетичний підходи неперервного саморозвитку майбутніх рятувальників. Перспективи та інновації науки. 2022. №13(18). С. 273-281.

19. Коваль М. С., Коваль І. С. Загальнодидактичні принципи формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. *Young*. 2018. Т. 64. Вип. 12. С. 95–99.
20. Коваль М. С., Коваль І. С. Загальнонаукові методологічні підходи до формування професійної готовності майбутніх рятувальників. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2018. № 17. С. 140–144.
21. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2012. 484 с.
22. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
23. Козяр М. М., Коваль І. С. Конкретно-наукові підходи до формування професійної готовності рятувальників. *Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. № 52. С. 28-31.
24. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.
25. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
26. Компетентнісна освіта: від теорії до практики. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
28. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегративно-філософський аналіз : монографія. Інститут вищої освіти АПН України. Київ : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 221 с.
29. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. №2(75). С. 5-11.
30. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
31. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. Вища школа. 2002. № 6. С. 9-17.
32. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с.
33. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.
34. Кусій М. І. Статистичний аналіз і моделювання діяльності підрозділів пожежно-рятувальної служби : методичний посібник. За

загальною редакцією доктора пед. наук, професора Козяра М.М. Львів : Вид-во СПОЛОМ, 2009. 100 с.

35. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. Професійна освіта : проблеми і перспективи. №10. 2016. С. 20-26.

36. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід. Київ : Слово, 2013. 592 с.

37. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник / За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ : "Вища школа", 2003. 323 с.

38. Миронець С. М., Тімченко О. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

39. Михальченко М. І., Самчук З. Ф. Дійсне та належне української освіти на порозі ХХІ століття. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. пр. Київ : Знання, 2000. С. 68-85.

40. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С.9-22.

41. Професійна психологія: методологія, методи та практика : зб. наук. пр. Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 144 с.

42. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В.А. Семиченко. Хмельницький: ХІПІ, 2001. 253 с.

43. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.

44. Філософія : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. / За ред. І. Ф. Надольного. Київ : "Вікар", 2001. 457 с.

45. Чарнецькі К. Теоретико-методологічні основи професійного розвитку людини. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. № 1. С. 142-157.

46. Karney J. E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. 449 s.

47. Maslow A. H. Theory of human motivation. Psychol. Rev. 1943. Vol. 50, №4. P. 370-396.

48. Rogers C. Client – centered therapy : It's cutrent practice, implications and theory. Boston : Houghton Mifflin. 1951. P. 26-39.

49. Stones E. Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching. London : Methuen, 1979. 490 p.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Все в твоїх руках.

Давним-давно у стародавньому місті жив Майстер в оточенні учнів. Найздібніший із них одного разу задумався: «А чи є питання, на яке наш Майстер не зміг би дати відповідь?» Він пішов на квітучий луг, спіймав найкрасивішого метелика і сховав його між долонями. Метелик чіплявся лапками за його руки і учневі було лоскотно. Посміхаючись, він підійшов до Майстра і запитав:

– Скажіть, який метелик у мене в руках: живий чи мертвий?

Він міцно тримав метелика в ступених долонях і був готовий у будь-яку мить стиснути їх заради своєї істини.

Не дивлячись на руки учня, Майстер відповів:

– Все в твоїх руках.

Психотерапевтична притча

3.1. Досвід професійно-екстремальної підготовки

Підготовка фахівців до екстремальної діяльності здійснюється вже давно. Так, у війську всебічна і серйозна підготовка воїнів проводиться відтоді, відколи взагалі існують військові сили. Аналіз свідчить, що системи підготовки до збройної боротьби і подолання її труднощів своїми коренями сягають у глибину століть. Ще у давньоруській літературі IX-XIII ст. і народній творчості знайшли відображення думки про духовний зміст ратної справи, джерела сміливості, вірного служіння Батьківщині та перемоги над її ворогами. Готовність до бою, війни вдосконалювали в ході спеціальної підготовки. Наприклад, на Заході – лицарським вихованням, а на Сході – вивченням різних бойових мистецтв. При цьому на Сході вперше свідомо почали духовну підготовку воїна до битв і боїв, формуючи його особистість на основі філософсько-релігійних постулатів.

Поштовх до розвитку військових систем підготовки дала епоха Відродження і наступні етапи розквіту цивілізації. Спочатку це було відпрацьовування технічних і тактичних дій у двобоях і боях, а потім спеціальна моральна та психологічна підготовка. Дослідження свідчать, що система підготовки козаків включала поряд з бойовими морально-психічні і психологічні чинники. Наприклад, Богдан Хмельницький ставив за завдання формувати в козаків і повстанців патріотизм, честь, гідність, військове братерство, взаємодопомогу, кмітливість та ін.

Вивчення цього питання показує, що всі системи військового вишколу готували воїнів до діяльності в екстремальних умовах. Але лише з появою педагогічної та психологічної наук така підготовка отримала наукове обґрунтування.

До психологічної науки, яка розкриває закономірності військової підготовки, можна віднести екстремальну та військову психологію, а до педагогічної науки – військову педагогіку.

Так, дослідник О. Столяренко екстремальну підготовку визначає як систему “цілеспрямованої педагогічної і психологічної роботи, яка забезпечує належний рівень підготовленості людини, груп до зустрічі з екстремальними ситуаціями та успішного подолання труднощів реалізації життєвих і професійних намірів”. Як бачимо, мова йде про загальну підготовку до тих екстремальних ситуацій, які виникають у життєдіяльності кожної людини. На думку дослідника, головна мета екстремальної підготовки – “підготовка людини до успішних дій і забезпечення безпеки в екстремальних ситуаціях, формування в неї екстремальної підготовленості та розвиток екстремальних здібностей”. У своїх роздумах автор підкреслює, що, зважаючи на домінантні особливості, екстремальна підготовка має психолого-педагогічну природу [59, 209].

А військова педагогіка оперує такими поняттями як “підготовка військ”, “підготовка військових підрозділів і частин”, “підготовка особового складу до діяльності у мирний і воєнний час” та ін. Дослідник М. Й. Варій предметом військової педагогіки визначає “педагогічні закономірності процесу бойової і морально-психічної підготовки воїнів, їх структурні частини (виховання, навчання, освіта, розвиток, морально-психічна підготовка, самовиховання і самоосвіта) стосовно окремих воїнів і військових формувань” [10].

Ще раніше (у 1981 р.) В. Г. Дьомін указував на те, що предмет військової педагогіки – це “вивчення педагогічних закономірностей *процесу підготовки воїнів і військових колективів* (виділено нами – М.К.) до успішного виконання свого військового обов’язку”. Тут наголошено на тому, що підготовка воїнів, по-перше, є складним і багатоплановим процесом; по-друге, вона зумовлена об’єктивними реаліями, суспільства та військової справи; по-третє, її досліджують багато наук, серед яких військова наука, військова психологія, соціологія, філософія, фізіологія, військова педагогіка та ін.; по-четверте, цілеспрямована педагогічна діяльність командирів з метою формування у воїнів високих морально-політичних і бойових якостей, озброєння їх знаннями, навичками і вміннями; по-п’яте, цілеспрямований та організований процес формування у них емоційно-вольової стійкості та внутрішньої готовності до діяльності у бою, в складних і небезпечних ситуаціях за умов, які кардинально змінюються, за тривалого нервово-психічного напруження і подолання труднощів і перешкод, пов’язаних із виконанням військового обов’язку у воєнний чи мирний час. Відштовхуючись від цих міркувань, В. Дьомін дійшов висновку: “Підготовка воїнів як багатоплановий процес складається з їх виховання, навчання, освіти, розвитку (розумового і фізичного) та морально-психологічної підготовки” [13].

Давно відомий вид підготовки до боротьби з вогнем. Спасіння людей від пожежі за умов високої температури,

гарячого повітря, що спалює легені, диму, отруйних газів, шуму, лементу і стогонів, а ще при поганій видимості, на великій висоті, при загрозі обвалу палаючих конструкцій – дуже небезпечна процедура. Методик підготовки пожежників, які засновані на практичному досвіді, створено чимало, але наукові психологічно-педагогічні дослідженнями з цих питань розпочали з 80-х років минулого століття.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах пожежників – одна з найбільш розроблених на сьогодні. Досвід останніх 20-30 років свідчить про те, що багато психологів і педагогів, які мають відповідну базову освіту, добре освоюють специфіку відомчих екстремальних проблем. Проте у них простежується тяжіння до розробки загальних питань, які мають теоретичне чи загальне значення, але мало стосуються проблем конкретного відомства. Відомчі ж практичні працівники ці розробки найчастіше сприймають як мало практичні, а тому часто не придатні до реалізації.

Важливий аспект для розкриття сутності й змісту професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах – розуміння підготовки до професійної діяльності як процесу формування професійної придатності. Професійна придатність до низки професій може сформуватися лише за наявності певного ступеня розвитку і стійкості професійно важливих психічних якостей особистості. У цьому аспекті важлива психологічна характеристика професійної придатності, яка значною мірою визначає особливості її формування і виявлення в майбутньому. Насамперед мова йде про психічний склад особистості, її задатки, зорієнтованість та інші риси, які виступають передумовами досягнення того чи іншого рівня професійної придатності, що виявляється в успішності навчання, реальній діяльності та у прагненні до професійного самовдосконалення.

До того ж у формуванні професійної придатності важливе значення має також власне професійний фактор, який визначається рівнем професійної підготовленості, тобто

обсягом, глибиною, стійкістю необхідних знань, умінь, навичок і компетентностей. Власне, на нашу думку, найважливішою ланкою системогенези діяльності є формування компетентностей. Це поняття значною мірою відображає стан такої системної якості суб'єкта діяльності, як його професійна придатність, оскільки визначає ступінь підготовленості суб'єкта до досягнення заданих, нормативних результатів діяльності.

Зауваження про роль тренування, професійного досвіду в розвитку механізмів цілісної діяльності, зокрема, у формуванні “єдиних функціональних комплексів” різних структур, інтегрального психічного образу відображає погляд на динамічність процесу регуляції цього виду діяльності, взаємодію й об'єднання елементів психологічної структури через виконання окремих завдань. Отже, професійна придатність до виконання цілісної діяльності формується на основі психологічної системи діяльності, яка істотно відрізняється від системи діяльності щодо розв'язання кожного завдання зокрема.

Проте сьогодні вже можна говорити про певний досвід проведення професійно-екстремальної підготовки в ДСНС України, який ґрунтується як на вітчизняних, так і зарубіжних досягненнях.

Розглянемо специфіку системи закладів освіти та процес професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС в чотирьох передових зарубіжних країнах.

Республіка Польща. У Польщі засади і систему підготовки рятувальників і менеджерів у кризових ситуаціях розробляють відповідно до місця, умов і рівня складності кризової ситуації. Велике значення мають також моральні і правові аспекти, котрі пов'язані насамперед з моральною та правовою відповідальністю. Слід брати до уваги і те, що під час організації робіт з ліквідації кризової ситуації менеджер (керівник) повинен бути першим радником бурмістра (старости). У зв'язку з цим він має перед усіма моральну

відповідальність. Менеджер кризових програм відповідає за координацію дій усіх елементів системи організації кризових програм на всій адміністративній території гміни (повіту). У системі беруть участь не лише професіонали, а й добровольці (поліція, пожежники, рятувальники, медики) як приватного, так і громадського сектора. Менеджери в умовах потенційної загрози повинні бути добре ознайомлені з планами дій для того, щоб доцільно та ефективно реагувати, пропонувати раціональний вихід з кризової ситуації; вони також мусять мати досвід рятування. Менеджер кризових програм забезпечує підготовку необхідного рівня координації дій у конкретній ситуації, що повинно забезпечити високу надійність, ефективність і раціональність дій під час операцій.

Найвідомішими закладами освіти Польщі є Головна школа пожежної служби (Szkoła Główna Służby Pożarniczej) та Вища школа безпеки (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa). Головна школа пожежної служби – це відомчий державний заклад освіти, який готує фахівців із пожежної безпеки. Її мета полягає у створенні, поширенні та використанні професійних знань шляхом навчання офіцерських кадрів для протипожежної охорони, а також кадрів найвищої кваліфікації у галузях: оцінювання стану техногенних і природних загроз, охорони життя, здоров'я, майна та інших цінностей, виховання у молоді почуття патріотизму, жертвовності, дисциплінованості, шанобливого ставлення до служби, а також проведення науково-дослідницької діяльності з метою саморозвитку та набуття нових знань у галузі безпеки життєдіяльності [32]. Вища школа безпеки – це спеціалізований університет, структурні підрозділи якого розташовані в семи регіонах країни, в тому числі в м. Гданську та м. Познані. Основним напрямом його діяльності є вища освіта у галузі національної безпеки, громадської безпеки, внутрішньої безпеки, охорони здоров'я, педагогіки та психології.

Німеччина. У Німеччині підготовка спеціалістів пожежно-рятувальних сил розвинена надзвичайно добре. Про

це може свідчити той факт, що фактично кожна федеральна земля має свої пожежні школи чи інститути. Такі навчальні заклади, як правило, мають статус державних. Навчання в пожежних школах передбачає теорію та практику, причому, дуже велику увагу приділяють саме практичним заняттям. Практика, як кажуть німці, має ввійти у кров і плоть, щоб у випадку серйозної ситуації працівник пожежно-рятувальної служби міг надати ефективну і професійну допомогу. Саме такі тренування та вправи мають виробити практичні навички боротьби з пожежею та іншими катастрофами.

При вступі до пожежних навчальних закладів основну роль відіграють такі випробування:

- 1) спортивний тест;
- 2) письмовий іспит, у ході якого перевіряються знання математики, письма;
- 3) співбесіда.

Спортивний тест особливо важкий. Він однаковий як для чоловіків, так і для жінок. Чудова фізична підготовка – важливий елемент у загальній підготовці фахівця з НС. Неабияку увагу приділяють і духовним аспектам. Для цього проводять різні психологічні тести.

У Німеччині пожежна служба ділиться на середню, підвищену і вищу. Щоб стати пожежником середньої служби, слід протягом 18 місяців пройти відповідне навчання. До навчального плану входять природничі науки, основи пожежегасіння, технічна допомога та ін. Навчання для підвищеної та вищої служби триває 2 роки. Це навчання, переважно, для керівників пожежних підрозділів. Загалом підготовка майбутніх працівників пожежної служби включає загальну підготовку (разом з наданням першої допомоги), фахову підготовку та підготовку в рамках певного підрозділу. Підготовка пожежників також включає рятування людей і тварин, гасіння пожежі, рятування матеріальних цінностей, надання технічної допомоги, боротьбу з природними і

промисловими небезпеками, профілактику пожеж і надання першої медичної допомоги.

У Німеччині основними вимогами, до майбутніх фахівців галузі цивільної безпеки є: наявність атестата про закінчення ЗВО або диплома про закінчення закладу професійної освіти середньої ланки, які дають право на вступ до ЗВО; вік абітурієнтів на момент вступу не має перевищувати 31 рік; мінімальний зріст не має бути нижче 163 см для жінок і 165 см – для чоловіків, максимальний зріст – не вище 195 см; громадянство Німеччини чи однієї з країн ЄС; відсутність судимостей, тату чи пірсингу на видимих частинах тіла; наявність сертифіката про вміння плавати; водійські права категорії В (абітурієнт зобов'язаний їх одержати до закінчення навчання).

До завдань пожежної охорони Німеччини входять такі: гасіння пожеж, пожежна профілактика, рятування людей, технічна допомога та запобігання катастрофам. Крім того, пожежна охорона цієї країни бере участь у різноманітних рятувальних операціях. До складу підрозділів пожежної охорони, поряд з іншими фахівцями, входять водолази, які проходять підготовку для ведення рятувальних робіт на глибині до 20 м. Пожежні підрозділи також виїжджають на ліквідацію наслідків різних надзвичайних ситуацій: дорожньо-транспортних пригод, стихійних лих, розливів нафтопродуктів і газів, радіоактивних заражень та ін. Поряд із цим, до функціональних обов'язків пожежної охорони Німеччини входить боротьба із забрудненням довкілля. Питанням пожежної профілактики приділяється така ж велика увага, як і питанням пожежогасіння. У діяльності підрозділів пожежної охорони Німеччини час, витрачений на організацію пожежної профілактики й пожежогасіння, становить не менше 15 % часу, що затрачається на всі види робіт. Закони щодо пожежної безпеки різних земель Німеччини регламентують питання організації діяльності рятувальних служб і захисту від катастроф. Згідно із цими законами, всі офіційні, суспільні й

приватні установи, а також відповідні посадові особи зобов'язані брати участь у захисних і рятувальних операціях або сприяти їх проведенню і підкорятися вимогам єдиного керівництва пожежної охорони.

Згідно зі статистичними даними, за останні роки в Німеччині частка виїздів на гасіння пожеж становить 20 % від загальної кількості оперативних викликів. У цій країні 30 % робіт, які пов'язані з наданням допомоги потерпілим у результаті аварій і нещасних випадків, виконують пожежники. Закони різних земель країни нормують час прибуття на місце виклику від 5 до 15 хв [31, с. 88].

Франція. Підготовкою особового складу рятувальної служби у Франції опікується Управління цивільної безпеки. У своєму розпорядженні воно має 3 національних заклади: Національний навчальний центр, Вищу національну школу пожежників (обидва заклади розташовані у м. Ненвіль-ле-Рош), а також Навчальний центр протипожежного захисту в Парижі, 12 міжрегіональних або спеціалізованих центрів, 30 міжрегіональних шкіл або спеціалізованих навчальних центрів пожежників, професійні групи для порятунку в горах, на воді та ін., приватні асоціації, які працюють для пропаганди роботи рятувальної служби. Вища національна школа пожежників у м. Ненвіль-ле-Рош – вищий професійно-освітній заклад. Після випуску молодших лейтенантів у школі діють курси підвищення кваліфікації для капітанів та старшого офіцерського складу професійних пожежників і волонтерів. Освіта, яку тут здобувають протягом 2-6-ти місячних курсів, згідно з напрямом навчання є комплексною, оскільки включає оцінку небезпеки, адміністративні та регламентні аспекти пожежної служби, вибір інвестицій та раціоналізацію бюджету.

З іншого боку, управління Цивільної безпеки постійно розвиває освіту в нових галузях: боротьба із забрудненням, транспортування небезпечних речовин, вуглеводневі пожежі та ін. Для успішного розвитку цих галузей Управління організовує курси, які проводять на базі приватних або

громадських організацій: груп вивчення безпеки нафтової промисловості, Національного інституту ядерних технологій, в медичних центрах, на курсах рятувальників з-під завалів і боротьби з лісовими пожежами тощо. Тут відбувається підготовка фахівців-рятувальників за двома спеціальними напрямками: «рятувальники-спелеологи» та «безпека портових підприємств». Особливого значення освітній сектор Управління цивільною безпекою надає підготовці особового складу рятувальників до нових надзвичайних ситуацій.

США. У США існує два типи вогнеборців. Вогнеборці, яких готують для гасіння лісових пожеж, і ті, що займаються гасінням пожеж у межах міста. Для того, щоб працювати вогнеборцем, треба отримати диплом про вищу освіту, пройти письмовий тест, тест з фізичної підготовки, а також медичну комісію. Вогнеборці, які ведуть боротьбу з пожежами в межах міста, за віком повинні бути не молодші 18 років. Їм потрібно скласти письмовий тест, пройти тест на стійкість, координацію та спритність, необхідний медичний огляд та тест на залежність від наркотиків. Головна вимога до вогнеборців лісових пожеж – здатність перебувати та працювати тривалий час за межами приміщення. Велика кількість таких вогнеборців працює у земельних управліннях або в лісовій службі. Для отримання роботи на літо, вогнеборці повинні подати анкети в ці організації до 15 грудня. Осіб, котрі успішно пройшли перший робочий сезон, вважають придатними для найму на роботу наступного року.

Офіційна освіта надає більшу можливість отримати роботу з цієї спеціальності. Деякі коледжі пропонують курси з пожежної науки, техніки пожежного захисту або пожежного контролю. Залежно від рівня школи, можна отримати II або IV рівень акредитації в цих галузях пожежної справи. Деякі пожежні частини мають спеціальні навчальні програми, розраховані на п'ятирічний курс навчання. У деяких штатах проводять тренування майбутніх вогнеборців за сертифікаційними програмами. Підготовку фахівців проводять

і на робочих місцях. Пожежні частини також організовують кількатижневі тренування для підготовки фахівців. Вони отримують як теоретичну, так і практичну підготовку, а також (що дуже важливо) детально вивчають пожежну техніку та пожежний захист. Вони також вивчають місцеві будівельні кодекси, медичну справу, вчаться контролювати небезпечні матеріали і домішки, студіюють правила користування пожежним і рятувальним обладнанням. Після успішно завершеної підготовки фахівців зараховують вогнеборцями. Потім вони проходять стажування. Пожежники постійно навчаються і тренуються. Тренування відбувається з метою підтримання набутої майстерності, а також для вивчення нового обладнання та опанування нових навичок і вмінь.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що професійно-екстремальна підготовка розглядається у кількох значеннях, зокрема, як: 1) педагогічний процес, що включає виховання, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіту та формування, а також різні види підготовки; 2) окремий вид підготовки (морально-психічної, психологічної, тактичної, оперативно-тактичної, технічної, повітряної, морської, розвідувальної, радіотехнічної, інженерної та ін.); 3) розвиток особистості професіонала і колективу до діяльності в екстремальних умовах.

3.2. Професійно-екстремальна підготовка як функціональна багаторівнева система

Професійно-екстремальна підготовка фахівців з НС до діяльності в екстремальних умовах складається зі значної кількості елементів, які розміщені на різних рівнях функціонування (рис. 1). Якщо професійно-екстремальну підготовку розглядати як систему, то її елементи є її різними за складністю підсистемами (відносно самостійними системами).

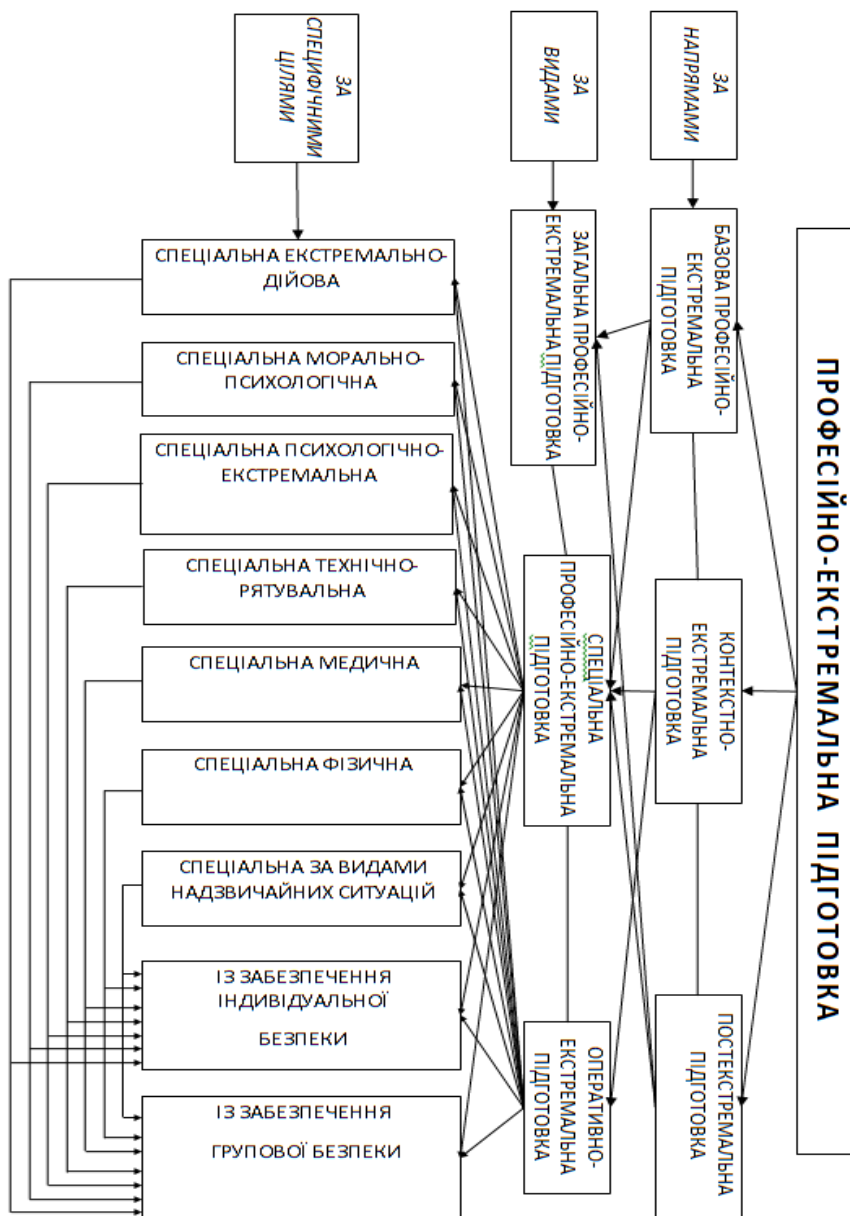


Рис. 1. Професійно-екстремальна підготовка фахівців з надзвичайних ситуацій як система

Отже, професійно-екстремальна підготовка, як цілісна система, охоплює цілу низку взаємозалежних підсистем, що знаходяться на різних рівнях (рис. 1):

- на рівні напрямів підготовки;
- на рівні видів підготовки;
- на рівні специфічних цілей підготовки.

За напрямками професійно-екстремальна підготовка фахівців з НС поділяється на:

- 1) базову професійно-екстремальну підготовку;
- 2) контекстно-екстремальну підготовку;
- 3) постекстремальну підготовку.

Базова професійно-екстремальна підготовка спрямована на оволодіння фахівцями з НС сукупністю базових (загальних і спеціальних) знань, умінь і навичок та формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності в екстремальних умовах. Її, як правило, можна проводити у спеціальних центрах або закладах освіти, в яких здійснюється підготовка фахівців з НС.

Під час базової професійно-екстремальної підготовки майбутні фахівці з НС отримують основну – базову підготовку до діяльності в екстремальних умовах. Її поділяють на такі види як:

- 1) загальну професійно-екстремальну підготовку;
- 2) спеціальну професійно-екстремальну підготовку.

Загальна професійно-екстремальна підготовка – це вид підготовки фахівців з НС, який забезпечує оволодіння ними сукупністю загальних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, а також формування загальних компетентностей, які являють собою підґрунтя для реалізації контекстно-екстремальної, постекстремальної, спеціально-екстремальної та оперативно-екстремальної підготовки.

Спеціально-екстремальна підготовка – це вид підготовки фахівців з НС, який забезпечує формування у них спеціальних знань, умінь, навичок і компетентностей, а також особистісних якостей, необхідних для практичної екстремальної діяльності у надзвичайних ситуаціях різних категорій та різного характеру.

Контекстно-екстремальна підготовка – це напрям професійно-екстремальної підготовки, який забезпечує формування у фахівців з НС цілісної професійно-екстремальної готовності до діяльності в конкретних надзвичайних ситуаціях, різних за складністю, ризиком для життя, характером перебігу і загрозами. У процесі цієї підготовки фахівці з НС оволодівають спеціальними знаннями, вміннями і навичками та формують фахові компетентності, а також необхідні фізичні, морально-психічні, психологічні та професійні якості, що потрібні в умовах екстремальної діяльності у конкретній надзвичайній ситуації.

Контекстно-екстремальна підготовка проводиться тоді, коли відбувається спеціалізація фахівців з НС, тобто фахівці готуються до діяльності в конкретних службах. Таку підготовку, як правило, проводять частково у навчальних закладах, спеціалізованих центрах, а більшою мірою безпосередньо в частинах (підрозділах) з надзвичайних ситуацій.

До контекстно-екстремальної підготовки належить й оперативно-екстремальна підготовка, яка є її видом та проводиться з метою формування у фахівців з НС готовності до розв'язання практичного завдання або завдань у конкретній надзвичайній ситуації. Її завжди мають здійснювати перед виконанням завдань у надзвичайних ситуаціях для їх ефективного розв'язання і забезпечення індивідуальної та групової безпеки. Обсяг, зміст, форми, методи і способи цієї підготовки залежать від змісту самої надзвичайної ситуації, її новизни для фахівців, ступеня екстремальності, досвіду роботи в ній тощо.

Своєю чергою, за специфічними цілями спеціально-екстремальна та оперативно-екстремальна підготовка поділяється на:

- спеціальну екстремально-дійову (індивідуальну та групову);
- спеціальну морально-психологічну;
- спеціальну психологічно-екстремальну підготовку;
- спеціальну технічно-рятувальну підготовку;

- спеціальну медичну підготовку;
- спеціальну фізичну підготовку;
- спеціальну за видами надзвичайних ситуацій;
- із забезпечення індивідуальної безпеки;
- із забезпечення групової безпеки.

Приміром, за спеціальними цілями така підготовка здійснюється для виконання дій на мінних полях, при пожежах, повенях, землетрусах, аваріях і катастрофах різного характеру, збройних конфліктах, при радіаційній, хімічній та бактеріологічній небезпеці тощо.

Постекстремальна підготовка фахівців з НС також є важливою складовою (напрямом) професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Вона спрямована на відновлення професійно-дійового, морально-психічного, психічного і фізичного потенціалу, корекцію професійно-дійових, морально-психічних, психічних і фізичних якостей та властивостей фахівців з НС, їхню реабілітацію, запобігання розвитку негативних явищ в їхній психіці, поведінці й діяльності, а також постійне підтримання їх професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

3.3. Загальна характеристика педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки

У контексті сучасних завдань, які постають перед підрозділами ДСНС України, професійно-екстремальна підготовка розгортається як організований цілеспрямований педагогічний процес. Власне він є центральною категорією психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

За характером перебігу *педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки* являє собою доцільно організовану та мотивовану взаємодію суб'єктів і об'єктів у ході навчання і виховання, яка спрямована на оволодіння майбутніми та діючими фахівцями з НС знаннями, вміннями і навичками дій у надзвичайних, пов'язаних із ризиком для здоров'я і життя,

ситуаціях, а також на розвиток і формування у них необхідних компетентностей, особистісних морально-психічних, психологічних та ділових якостей, котрі забезпечують виконання поставлених завдань, безпеку й виживання.

Педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС розгортається як сукупність взаємопов'язаних процесів навчання (самоосвіти), виховання (самовиховання), розвитку, формування, спеціальної морально-психологічної, психологічної та інших видів підготовки. На цій основі забезпечується опанування фахівцями з НС загальними і спеціальними знаннями, вміннями і навичками, їх розумовий, фізичний і професійний розвиток, формування в них загальних і фахових компетентностей, екстремально-професійної стійкості, надійності та придатності, а також необхідних професійних та особистісних якостей.

Педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки інтегрує в собі внутрішньо пов'язані процеси базової професійно-екстремальної, контекстно-екстремальної, постекстремальної, загальної професійно-екстремальної, спеціально-екстремальної та оперативно-екстремальної підготовки в їхній інтеграційній єдності.

Зазначимо, що цілісність педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки досягається через органічну єдність процесів навчання, виховання, формування і розвитку.

Основними структурними компонентами педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки як системи є: його мета, завдання, суб'єкти та об'єкти навчання, виховання, формування і розвитку, умови, форми, методи, технології та засоби, змістова структура (виховання, навчання (самоосвіта), розвиток, формування), організаційна структура (базова професійно-екстремальна, контекстно-екстремальна, пост екстремальна, загальна професійно-екстремальна, спеціальна професійно-екстремальна, оперативно-цільова, екстремально-дійова, спеціальна морально-психологічна, психологічно-екстремальна, фізична підготовка тощо), а також результат (рис. 2).

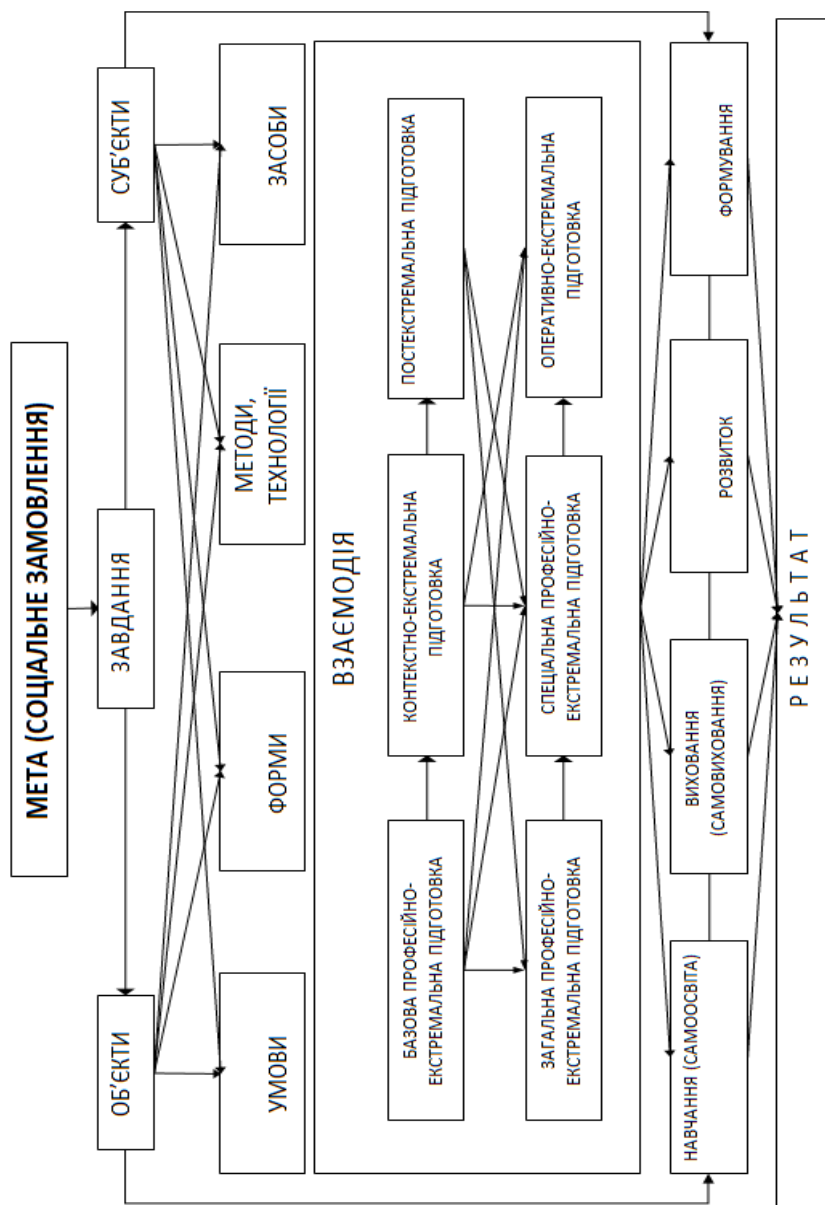


Рис. 2. Функціонування педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки

Спрямованість педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки визначає більш конкретні завдання навчання, виховання, формування і розвитку фахівців з НС, а також їх зміст. Саме мета і зміст складають найважливіший змістово-цільовий компонент педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки. Усвідомлена мета – вихідний момент, який вказує на спрямованість педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.

Власне мета професійно-екстремальної підготовки полягає в забезпеченні всебічної підготовленості окремих фахівців і груп з НС до успішного розв'язання покладених на них завдань в екстремальних умовах. Вона акумулює соціальне замовлення.

Зміст педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки зумовлює алгоритм його функціонування як заданої системи. Власне змістом є та сукупність знань, умінь, навичок і компетентностей, а також професійних і особистісних якостей, які необхідно сформувані для ефективності діяльності в екстремальних умовах. Найдоцільніший вибір змісту професійно-екстремальної підготовки можна здійснити, виходячи з аналізу змісту діяльності та поведінки фахівців з надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах (що ми розглянемо окремо в наступному розділі).

Процес, у тому числі й педагогічний, як правило, виявляється через специфічні процесуальні компоненти. Найважливішими компонентами педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки є навчання й виховання, які зумовлюють освіченість, вихованість й розвиток фахівців з НС, а також рівень сформованості їх морально-екстремальних, психічно-екстремальних, професійно-екстремальних, ділових та інших якостей.

Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних процесів, а саме: процес навчання – з викладання та учіння, процес виховання – з виховних взаємодій, специфічного впливу й самовиховання.

Сам процес, як відомо, визначається рухом, зміною, динамікою. У зв'язку з цим педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки розглядають як взаємодію суб'єктів та об'єктів впливу, спрямовану на розв'язання завдань навчання, виховання й загального розвитку фахівця з НС, а також формування у нього певних фахових компетентностей, морально-психологічних, психічно-екстремальних та професійно-екстремальних якостей, орієнтацій, емоційно-вольової стійкості, надійності тощо. Проте процесуальними компонентами являються не самі суб'єкти та об'єкти цього процесу, й не умови навчання та виховання (це компоненти системи, в якій відбувається процес), а мета, завдання, зміст, методи, технології, засоби і форми взаємодії суб'єктів та об'єктів, а також результати, які досягаються при цьому. Треба зазначити, що це універсальні компоненти (характеристики) педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки. Конкретно їх можна визначити як цільовий, змістовий, педагогічно-діяльнісний, організаційно-діяльнісний та аналітико-результативний компоненти.

Отож в педагогічному процесі професійно-екстремальної підготовки, як системі, поєднано процеси навчання, виховання, формування і розвитку разом зі всіма характеристиками їхнього перебігу. Практика свідчить, що ефективність функціонування системи, якість підготовки фахівців з НС багато в чому залежать від ступеня усвідомлення ними завдань навчання і виховання. Завдання педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки формує загальна мета і вони спрямовані на її досягнення. Основними завданнями педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки є:

- цілісна підготовка окремих фахівців з НС, груп і підрозділів до виконання завдань професійної діяльності в екстремальних умовах;

- формування фахівця з НС як громадянина, який має високі морально-психічні й професійні якості, свідомо й бездоганно виконує свій обов'язок;
- озброєння фахівців з НС професійно-екстремальними, індивідуальними та груповими знаннями, вміннями, навичками і компетентностями, які б забезпечили ефективні практичні дії в екстремальних умовах;
- забезпечення цілеспрямованого розвитку духовних сил, інтелектуальних, фізичних і морально-психічних та професійних якостей кожного фахівця з НС;
- вироблення у фахівців з НС емоційно-вольової стійкості, психічної готовності до подолання труднощів професійної діяльності в екстремальних умовах;
- сприяння згуртуванню аварійно-рятувальних груп і підрозділів у цілому, підтримка у них суворого порядку, формування здорової морально-психічної атмосфери, взаємодопомоги та взаємопідтримки;
- здійснення заходів, спрямованих на відновлення професійно-екстремального та особистісного потенціалу у фахівців з НС;
- підтримування особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій у постійній готовності до професійної діяльності в екстремальних умовах та ін.

На основі завдань і змісту педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки визначають взаємозалежну й взаємозумовлену діяльність суб'єктів та об'єктів цієї складної системин. Суб'єкти педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки – керівники, начальники, інструктори, педагогічні та науково-педагогічні працівники, фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах, інші працівники закладів вищої освіти. Кожний з них виконує свою роль у перебігу педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.

Проте в педагогічному процесі професійно-екстремальної підготовки також виявляється єдність зовнішніх впливів і тих, які виникають під час взаємодії суб'єктів та об'єктів. Однак така характеристика процесу відображає лише один його бік, який можна умовно вважати "зовнішнім". Дослідження педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки свідчать, що до його структури входять не лише зовнішні освітні, виховні й розвивальні взаємодії, але й духовний та професійний ріст, нагромадження, самовдосконалення таких якостей фахівців з НС, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, виконавчість та ін.

Особливість організації педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки полягає в тому, що він неперервний і реалізується поетапно. Такими етапами можна вважати базову професійно-екстремальну, контекстно-екстремальну і постекстремальну підготовки. Тому тут провідна роль належить керівникові, який відповідає за всі аспекти життя і діяльності, а також професійну підготовку особового складу підрозділів ДСНС України до діяльності в екстремальних умовах.

Ще одна особливість педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки – це часта зміна позиції суб'єкта на позицію об'єкта і навпаки. Наприклад, керівники всіх рівнів, як правило, суб'єкти педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, разом з тим виступають його об'єктами. Це обов'язкова умова обіймання тієї чи іншої посади.

Особливість об'єктів педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки також полягає у великій їх розмаїтості: молоді фахівці, які проходять своє становлення, фахівці різних вікових і спеціальних груп, професійно-екстремального досвіду, рівня освіти тощо. Все це ускладнює здійснення навчально-виховної діяльності та вимагає від її керівника розвинутих організаторських здібностей, високих управлінських навичок, педагогічної майстерності й високого професіоналізму.

Важливий аспект професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах – групова підготовка, а також формування у фахівців з НС належного ставлення до індивідуальної та групової безпеки. Це потребує вивчення особливостей психології фахівців кожної конкретної команди, підрозділу, а також соціальної психології груп, умілого спрямування їх зусиль не лише на розв'язання завдань педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, а й на згуртування, усвідомлення злагодженості дій в екстремальних ситуаціях тощо.

Своєю чергою, характер завдань педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки визначає зміст складових частин цього багатофункціонального процесу – виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти), розвитку і формування. Проте, хоча кожен з елементів функціонально-змістової структури педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки становить відносно самостійну підсистему, зазвичай вони ефективні лише у взаємодії. Наприклад, виховання у взаємодії з навчанням і розвитком покликане формувати фахівця з НС як громадянина, патріота, який володіє високим рівнем громадянської свідомості й гідності, має добре розвинуті морально-психічні та ділові якості, необхідні для професійної діяльності в екстремальних умовах. Розв'язанню таких завдань сприяє і зміст виховання фахівців з НС, складові частини якого становлять національно-патріотичне, громадянське, екстремально-професійне, моральне, правове, естетичне, екологічне й фізичне виховання. Кожен з цих напрямків реалізується з урахуванням його особливостей, безпосередніх завдань, засобів і методів впливу.

Загалом виховання фахівців з НС здійснюється через процес взаємовпливу суб'єктів (вихователів) та об'єктів (вихованців). Вихователі чинять цілеспрямований систематичний педагогічний вплив на свідомість, почуття і волю підлеглих для формування в них усього комплексу якостей фахівця з НС і громадянина. Такий вплив може бути

прямим (безпосереднім), якщо він звернений до конкретної особистості, колективу, коли існує прямий контакт вихователя й вихованця, і опосередкованими, якщо здійснюються шляхом використання умов екстремально-професійної діяльності, організації побуту та інших засобів.

Вагома виховна роль впливу на фахівців з НС особистого прикладу, керівника чи товариша. Особливість взаємодії суб'єктів та об'єктів у процесі виховання полягає в тому, що вихованці специфічно сприймають і реагують на ці впливи вихователів. Індивідуальні потреби, мотиви, переконання, звички та інші внутрішні чинники, немов сито, "просіюють" їх. Проте ці впливи, як доводить М. Варій, діють не лише на свідомий, але й на підсвідомий рівень незалежно від бажання фахівця з НС, вносячи туди зміни, які у новому контексті знову-таки впливають на їх свідомість. Безумовно, всі фахівці з НС виступають одночасно і суб'єктами, і об'єктами, свідомо й несвідомо впливаючи на фахівців з НС. Зміст таких впливів залежить від їх поглядів, інтересів, життєвого досвіду. А будь-яке сприйняття впливу може бути позитивним, негативним і нейтральним (байдужим).

Звичайно, позитивно сприйняті впливи відображаються у змінах поведінки, поглядів, норм, цінностей. Відбувається подальший розвиток фахівця як особистості, суб'єкта екстремально-професійної діяльності, індивідуальності. Разом з тим здійснюється формування морально-психічних, професійних та інших якостей, а також потреб та інтересів. Однак ефективність виховних впливів визначається тим, наскільки повно у виховній практиці реалізуються вимоги принципів виховання, як грамотно та з урахуванням яких особливостей об'єкта і конкретних умов підбираються найбільш раціональні методи, форми, засоби виховної роботи.

Втілення змісту виховання у свідомість фахівців з НС відображає сукупність переконань, норм, поглядів, ціннісних орієнтацій. Все це, доповнюючись звичками і поведінкою, перетворюється у відповідні якості.

Свої особливості мають й інші складові змістової структури педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, зокрема, базова професійно-екстремальна, контекстно-екстремальна, постекстремальна, загальна професійно-екстремальна, спеціально-екстремальна та оперативно-екстремальна підготовки; педагогічні аспекти громадської та іншої діяльності фахівців з НС.

Результатом функціонування педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, як системи, в цілому є: знання, вміння, навички і компетентності фахівця з НС, його високі професійно-екстремальні (спеціальні), морально-психічні й фізичні якості; готовність команд і груп, їх згуртованість, здорова морально-психічна атмосфера у кожній з них. Загалом результатом педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки є всебічна підготовленість окремих фахівців і груп з надзвичайних ситуацій до успішного розв'язання покладених на них завдань в екстремальних умовах різного характеру.

Безумовно, рушійною силою педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки являються суперечності між висунутими вимогами пізнавального, професійно-екстремального, практичного, суспільно корисного характеру і реальними можливостями фахівців з НС щодо їхньої реалізації. Вимоги щодо засвоєння програм навчання і можливості їхньої реалізації у поєднанні з професійно-екстремальною діяльністю часто вступають у суперечність, але спільними зусиллями вони успішно розв'язуються.

Конструювання педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки неможливе без дотримання відповідної послідовності, яка надає йому логічності. Першою завжди проводиться базова професійно-екстремальна підготовка у закладах освіти або спеціальних навчальних центрах. Потім у спеціальних навчальних центрах або безпосередньо у підрозділах з НС – контекстно-екстремальна підготовка. Оперативно-екстремальна підготовка здійснюється

постійно перед розв'язанням завдань у кожній надзвичайній ситуації. Постекстремальна підготовка здійснюється на основі базової та контекстно-екстремальної. Вона проводиться не лише після виходу особового складу із середовища надзвичайної ситуації з метою відновлення його професійно-екстремального потенціалу, а систематично, циклічно кожного навчального року за певним навчальним планом (часто залежно від регіональних особливостей надзвичайних ситуацій).

Доречно звернути увагу на те, що педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки вирізняється такими особливостями, як: професійно-екстремальною спрямованістю; практично-екстремальним напруженим характером навчально-виховної діяльності, її тісним зв'язком з професійно-екстремальною діяльністю фахівців з НС; органічною єдністю теоретичної та практичної підготовки; єдністю індивідуальної та групової підготовки; багатогранною і багаторівневою структурою; провідною роллю керівників у здійсненні педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки та ін.

Зараз постало питання про інтенсифікацію педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, який відбувається на основі доцільного поєднання традиційних та інноваційних підходів і впровадження нових засобів. Така інтенсифікація є ефективною, коли її проводять в рамках оптимізації, тобто такого вибору змісту, організації та методики, котрі в даних умовах забезпечують максимально можливу ефективність професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах при раціональних витратах часу й зусиль фахівців з НС.

До важливого напрямку вдосконалення педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки належать його гуманізація, яка покликана забезпечити "олюднення" відносин між фахівцями з НС, а також високе суспільне визнання кожного фахівця, гарантію його соціальної захищеності, прояви індивідуальності, задоволення його матеріальних і духовних потреб тощо.

З гуманізацією нерозривно пов'язана демократизація педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, що створює умови для того, щоб кожний фахівець з НС став активною дійовою особою цього процесу, виявив свою творчість, ініціативу, думку, позицію.

3.4. Закономірності та принципи педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки

Педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки не є механічною сумою процесів навчання, виховання, освіти, розвитку і формування, чи окремих спеціальних видів підготовки, а виявляється як самостійне цілісне явище, яке має свої закономірності. В педагогічному процесі професійно-екстремальної підготовки фахівців і підрозділів ДСНС України необхідно враховувати такі закономірності:

- його залежність від соціально-економічних умов держави, рівня розвитку освіти, науки, техніки, культури, інформаційних систем;
- цілісний характер формування професіонала-фахівця з НС;
- провідну роль у формуванні особистості фахівця з НС соціальних умов;
- залежність розвитку фахівця з НС від характеру і змісту професійної діяльності в екстремальних умовах;
- взаємозумовленість розвитку фахівця з НС внутрішніми психічними чинниками і зовнішніми впливами;
- урахування в процесі формування фахівця з НС його вікових та індивідуально-психологічних особливостей, досвіду роботи, отриманих раніше психічних травм тощо;
- залежність формування особистості фахівця з НС від характеру взаємин між співпрацівниками, морально-психічної атмосфери в групі й підрозділі, а також від якості навчально-виховної діяльності в підрозділі, ступеня розвитку групи як колективу, всіх видів підготовки тощо.

Специфічними педагогічними закономірностями педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки є такі:

- єдність виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти), професійно-екстремального розвитку і формування;
- відповідність виховних впливів і навчальної діяльності фахівців з НС їхнім духовним потребам, пізнавальним, психічним і фізичним можливостям, ступеню згуртованості підрозділу;
- моделювання (відтворення) у процесі професійної підготовки умов професійної діяльності в екстремальних умовах.

Слід зазначити, що всі закономірності педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки взаємозалежні. Виступаючи у вигляді стійких тенденцій, вони чітко визначають напрямки діяльності керівників і рядових фахівців з НС, вихователів і вихованців тощо.

Виявлені закономірності дають змогу визначати принципи організації та здійснення педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Кожен принцип поєднує певну групу тісно пов'язаних між собою закономірностей. Психопедагогіка розробила загальні психопедагогічні принципи методологічного, навчального (дидактичного) і виховного призначення.

З огляду на своєрідність змісту професійної діяльності в екстремальних умовах, психопедагогіка професійно-екстремальна підготовка формулює свої спеціальні принципи стосовно загальних.

Загалом принципи професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах зумовлені потребами фахівців з НС і необхідністю підтримувати її на високому рівні протягом часу всієї професійної діяльності. Тому ці принципи виступають як вимоги, правила організації цілісного педагогічного процесу

професійно-екстремальної підготовки і матеріалізуються в його формах, методах і кінцевих результатах. З цієї точки зору ці принципи є відправною, вихідною точкою побудови методичної системи професійної підготовки фахівців з НС.

Розкриємо їх.

Одним із перших назвемо *принцип професійно-екстремальної спрямованості*, який передбачає: по-перше, професійну спрямованість функціонування всього педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, що має забезпечити необхідні умови для формування особистості фахівця з НС, зрілість колективів (змін, караулів, команд, підрозділів, частин); по-друге, професійно-екстремальна спрямованість суб'єктів підготовки, що виявляється в навчальній, науковій, методичній, виховній і морально-психологічній діяльності; по-третє, професійно-екстремальна спрямованість діяльності самих фахівців з НС. Власне професійно-екстремальна спрямованість формування фахівця з НС перебуває в тісному взаємозв'язку з його гносеологічною і пізнавальною спрямованістю, чим підтримується цілісність, динамічність процесу професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

У підрозділах з НС мають бути створені умови, щоб зацікавити фахівця у професійному вдосконаленні. Такий підхід підкреслює пріоритетність підпорядкованості всієї життєдіяльності підрозділів з надзвичайних ситуацій всебічному формуванню особистості фахівця, професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Професійно-екстремальна спрямованість підготовки фахівця у підрозділах з надзвичайних ситуацій також має забезпечити формування його психологічної готовності до усвідомленого, самостійного оволодіння професією рятувника, ліквідатора та ін. Психологічна готовність, своєю чергою, включає уявлення про психологічну сутність екстремальної діяльності, готовність брати відповідальність на себе, готовність до постійного ризику тощо.

Забезпечення професійно-екстремальної спрямованої діяльності фахівця з НС вимагає також відповіді на певні організаційні питання, які належать до компетенції управлінського складу. Все, що виконується під час організації та здійсненні професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, повинно бути суворо підпорядковано досягненню її головної мети – високого рівня підготовленості фахівця з НС. Головні критерії ефективності підготовки і кожного заняття полягають у ступені оволодіння професійно-екстремальними знаннями, вміннями, навичками і компетентностями. Особливу увагу потрібно приділяти усуненню формалізму, шаблону, спрощень, умовностей.

Разом з тим важливим є *принцип індивідуалізації, диференціації та групової інтеграції*, який висуває вимогу доцільно поєднувати індивідуальну і групову підготовку, диференціювати їх за різними ознаками. Як відомо, індивідуалізація вимагає врахування індивідуальних особливостей кожного фахівця з НС, рівня його розвитку та засвоєння цінностей педагогічної культури. А диференціацію розуміють як врахування індивідуальних особливостей фахівців з НС, об'єднаних у групи для професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах чи кваліфікації за ознаками професійно-екстремальної підготовленості, віку, спеціалізації, стажу, позитивного і негативного досвіду та ін. З цих позицій диференціація виражається як комплектація навчальних груп за певними однорідними ознаками: освітніми, професійними, посадовими, індивідуально-психологічними та ін.

Одночасно індивідуалізація, групово інтеграція та диференціація визначають технології підвищення рівня професійної екстремальної підготовленості (готовності), добір психолого-педагогічного змісту, розробку навчальних планів і програм, підготовку навчальних посібників і методичних рекомендацій для молодих і досвідчених фахівців з НС, аварійно-рятувальних і пошуково-аварійних груп, для різних надзвичайних ситуацій, під час різних видів професійної

підготовки до діяльності в екстремальних умовах та ін. Для того, щоб реалізувати індивідуалізацію та диференціацію, потрібно мати об'єктивну інформацію про індивідуальні особливості кожного фахівця з НС, рівень його підготовки, потреби, здібності, стани, наміри, позитивний і негативний досвід та ін. Відповідно виникає проблема підготовки самих вихователів, викладачів, котрі втілюють у життя завдання професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Групова інтеграція спрямована на формування дієздатності різних команд і підрозділів з НС при виконанні групових аварійно-рятувальних і пошуково-аварійних завдань, згуртування штатних груп, розрахунків, загонів, екіпажів та ін. Організація занять у таких групах має формувати не тільки індивідуальну підготовленість фахівців, але й групову: злагоджені дії, звичку до спільної діяльності, взаєморозуміння, взаємодопомогу, взаємопідтримку, створення групової безпеки тощо. Групова інтегрованість полягає в усвідомленні себе членом певного колективу (штатної групи, розрахунку, загону, екіпажу, зміни, команди, підрозділу тощо), невід'ємною ланкою групової безпеки. Вона виявляється як ідентичність, солідарність, колективізм, потреба у взаємодії, конформність.

У процесі формування професійно-екстремальної підготовленості (готовності) важливий також *принцип екстремальної науковості*. Він полягає, з одного боку, в формуванні у фахівців з НС наукових знань про екстремальні явища та свою професійну діяльність в екстремальних умовах, з іншого – в організації всієї системи професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах на науковому підґрунті. Особливо це стосується тих, хто готує фахівців з НС. Вони постійно повинні поєднувати наукову і навчальну діяльність, використовувати науку для інтенсифікації педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, ефективної підготовки фахівців з НС. Підготовка до занять з професійної підготовки, розробка нових курсів, методичних матеріалів тощо має враховувати останні досягнення науки. Фахівцям

потрібно постійно отримувати наукові знання про надзвичайні ситуації, форми, методи і способи професійної діяльності в екстремальних умовах, саморегуляції, управління своїми станами і под.

Безумовно, актуальним принципом побудови системи професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах залишається *зв'язок теорії та практики професійної діяльності*, оскільки вчення про єдність теорії і практики розглядаються як органічно пов'язані між собою ланки єдиного процесу пізнання. Тут поєднуються закономірність та об'єктивність взаємозв'язку емпіричного й теоретичного, конкретного й абстрактного знання, взаємодія загального, особливого та одиничного. Тому професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах, як уже зазначалося, становить собою процес пізнання і засвоєння теорії, яка стосується надзвичайних ситуацій та практичної професійної діяльності в екстремальних умовах. Взаємозв'язок теорії та професійно-екстремальної практики виявляється в тому, що, з одного боку, теорія – це засіб пізнання, пояснення й прогнозування екстремальної практики, з іншого – інструмент її вдосконалювання, основа аналізу та критерій оцінки її ефективності. Вона допомагає не лише пояснювати екстремальні явища, але й передбачати їхнє виникнення і характер перебігу. Сюди належить і екстремально-педагогічна теорія, яка розкриває загальні закономірності розвитку педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки. Не випадково її активно застосовують у практичній професійній діяльності в екстремальних умовах, допомагаючи отримувати відповіді з практики, обґрунтовувати факти і явища та прогнозувати результати їхнього розвитку. З цих позицій практика слугує засобом застосування, і водночас джерелом розвитку самої екстремально-педагогічної теорії. Внаслідок цього принцип єдності екстремальної теорії та професійно-екстремальної практики реалізується на єдиних

дидактичних основах у меті, змісті й методах формування професійно-екстремальної підготовленості (готовності).

Незаперечно актуальним залишається *принцип єдності змістового та процесуального компонентів* професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Його суть полягає в тому, що кожен вид, елемент змісту професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах може бути засвоєний лише у діяльності, адекватній її природі.

Не втрачає свого значення *принцип неперервності й наступності*, який забезпечує єдність тимчасових і просторових зв'язків, напрямів та видів професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, їхню неперервність і дискретність. Неперервність і наступність професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах закладені в її меті та завданнях, самій організації базової професійно-екстремальної, контекстно-екстремальної та постекстремальної підготовки.

У процесі розвитку професійної екстремальної підготовленості (готовності) неперервність означає поступальне оволодіння новими знаннями, технологіями, формування професійно-екстремальних та особистісно значущих якостей. У такому разі внутрішнім механізмом неперервності в екстремально-професійній підготовці слугує наступність, яка забезпечує збереження на кожному новому етапі базових професійно-екстремальних знань, умінь, навичок і компетентностей, а також особистісно-професійних якостей як результату попередніх етапів і можливість вдосконалюватися у професійному становленні.

У цілому дотримання принципу неперервності й наступності забезпечує єдність теоретичної й екстремально-практичної підготовки фахівців з НС. Зміст теоретичних знань на кожному етапі підготовки фахівця з НС повинен відповідати його практичному досвіду й сукупності уже відомих йому знань, умінь і навичок.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах має використовувати і *принцип продуктивності*, який, на думку І. Зязюна, визначається своїм концептуально-психологічним базисом. Щодо реалізації цього принципу вчений вказує на те, що особистість здатна до продуктивного учіння тоді, коли їй надана можливість творчого самовдосконалення, в процесі якого відбувається поступ. Особистість осмислює досягнутий результат, самостійно вибирає нові завдання й мету; учіння продуктивне лише тоді, коли наявний взаємозв'язок між його змістом і способами його реалізації, з одного боку, та смыслом і метою особистості – з іншого.

Для процесу професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах важливий *принцип доступності професійно-екстремальних знань, умінь і навичок*. Цей принцип відображає залежність ефективності формування спеціальних знань, умінь і навичок фахівців з НС від їхньої інтелектуальної здатності здобути їх, опанувати їхнім змістом і структурою (послідовністю виконання елементів, операціями, прийомами). Він ураховує залежність ясності, глибини і міцності засвоєння навчального матеріалу від досконалості форм, методів і технологій його подання.

Разом з попереднім діє *принцип міцності й надійності професійно-екстремальних знань, умінь і навичок*. Для міцності та надійності професійно-екстремальних знань, умінь і навичок необхідно застосовувати форми, методи і педагогічні технології практичної підготовки, а саме: вправлення, тренування, моделювання проблемних ситуацій, наочність та ін. Водночас міцність і надійність передбачають алгоритмізацію та автоматизацію дій, які відпрацьовують фахівці з НС. Їм потрібно формувати чітке уявлення про техніку їхнього виконання: з яких операцій вони складаються, у якій послідовності їх виконувати, якими способами й засобами виконувати, чому все треба робити саме так, а не інакше. Потрібно також довести відпрацьовування найважливіших стандартних дій до навички багаторазовим

практичним їх виконанням (не менше 25-35 разів). Лише відпрацьовані до автоматизму навички дії максимально стійкі до руйнівних факторів екстремальної ситуації. Цей принцип у цілому допомагає готувати фахівців з НС до гнучкого виконання дій у нестандартних, різноманітних, несподіваних, непередбачуваних умовах, моделюючи їх у процесі підготовки.

Проте професійно-екстремальну підготовку фахівців з НС потрібно вести логічно правильно, чого вимагає *принцип послідовності (наступності) і систематичності*. Фахівець з НС добре засвоює такі знання, які пов'язані з набутими на попередніх заняттях. Для цього використовують прийоми: від відомого – до невідомого, від простого – до складного, від близького – до далекого. Нарощуючи труднощі, підвищуючи інтенсивність, треба враховувати досягнуте на попередніх заняттях.

Безумовно, одне з провідних місць займає *принцип гуманістичної спрямованості професійної підготовки фахівців з НС*, який у процесі професійної діяльності в екстремальних умовах має забезпечити утвердження гуманістичних цінностей. Він висуває на пріоритетні позиції цінність людини, багатство її духовного світу, що виявляється в загальній та професійно-екстремальній культурі, оскільки професійно-екстремальну підготовку проводять для реалізації ідей гуманізму, виходячи з найбільшої цінності – людського життя, необхідності різносторонньої уваги до людини і турботи про неї, гарантування її безпеки та виживання тощо. Звідси виходить, що в процесі професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах потрібно всіляко розвивати особистість фахівця з НС, його загальнокультурний рівень, свідомість, виховувати в ньому загальнолюдські цінності, відповідальність за долю людини, її життя тощо, а також виробляти гуманно коректні способи подолання труднощів.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах спирається і на *принцип психолого-педагогічної*

єдності, котрий зобов'язує враховувати і психологічні, і педагогічні закономірності професійної підготовки, які нероздільні під час цього процесу. Тому керівник занять повинен бути добре підготовлений і в психологічному, і в педагогічному аспектах.

Актуальним є *принцип єдності екстремального навчання, виховання, розвитку і формування*. Він вимагає необхідності реалізації важливого психопедагогічного завдання, яке полягає в тому, щоб у системі всієї підготовки і на кожному занятті ставилися та узгоджувалися завдання професійно-екстремального навчання, виховання, формування і розвитку з адекватними їм технологіями, формами, методами і прийомами. Власне забезпечення такої єдності має стати нормою професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Принцип професійно-екстремального самовдосконалення вимагає здійснення систематичної діяльності фахівця з НС, яка спрямована на саморозвиток його соціальних і професійно-екстремальних значущих якостей, закріплення методик саморегулювання та самоуправління, формування знань, умінь, навичок і компетентностей щодо подолання проявів негативних психічних явищ та ін. Саме внаслідок самовдосконалення фахівець з НС має поповнювати свої професійно-дійові й психолого-педагогічні знання, шліфувати вмінні, навички і компетентності, встановлювати нові закономірності й тенденції, які задовольняють потреби в професійно-екстремальному зростанні та ін. Для цього у підрозділах з НС має функціонувати розгорнута система, яка б стимулювала прагнення до самовдосконалення.

Принцип оптимізму висуває вимогу не залякувати фахівців з НС труднощами, можливими невдачами, які загрожують важкими наслідками. Навпаки, потрібно зміцнювати оптимізм, виховувати ставлення до труднощів як до професійної щоденності, віру в особисту здатність успішно переборювати будь-які труднощі екстремальної ситуації, її

несподівані фактори, а також у свою професійно-екстремальну підготовленість.

Знайомлячи фахівців з НС із факторами надзвичайної ситуації, і викликаючи таким чином неприємні переживання, головну увагу треба приділяти зміцненню їх позитивних сил – сильної мотивації досягнень, оптимістичної віри в себе, почуття особистої гідності, честі, обов'язку, відповідальності, самоствердження в житті й праці, здатності до перемоги над собою та своїми слабкостями, мужності, стійкості та ін. Доведено, що цей принцип має і психогігієнічне значення, оскільки дозволяє створити умови для відгородження психіки фахівців з НС від травмування під час професійно-екстремальної підготовки.

Принцип створення умов підготовки, максимально наближених до реальних екстремальних, забезпечує приучування фахівців з НС до подолання труднощів, близьких до екстремальних, озброєння досвідом їх подолання, підвищення внутрішніх можливостей подолання ризиків і загроз, які мають місце в екстремальній ситуації. Тут використовують моделювання зовнішніх умов і загроз. Для цього вибирають місце, час і погодні умови, типові для екстремальних ситуацій чи створюють їх спеціально, використовуючи навчальні засоби і методи імітації. Доцільно також моделювати внутрішні труднощі, щоб викликати у фахівців з НС різні психічні напруження і стани, зміни у пізнавальній, вольовій, емоційній та мотиваційній сферах.

Дієвим принципом залишається системність і цілісність професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах фахівців з НС. Цей загальнометодологічний принцип поєднується з найважливішим принципом взаємодії загального, особливого та індивідуального в змісті й методах підготовки. Він забезпечує послідовність і паралельність, взаємозв'язок форм, методів, технологій, методик різних видів професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Принцип зворотного зв'язку вимагає постійного вивчення фахівців з НС, особливо після їхнього виходу з тривалої екстремальної ситуації, а також урахування в їх подальшій екстремально-професійній підготовці позитивного і негативного досвіду, помилок, перенесених травм, травмованості психіки тощо.

Розглянуті вище принципи у своїх взаємозв'язках і взаємозумовленості становлять основу організації та реалізації педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки. Його ефективність та успіх можливі лише при повному й доцільному використанні всіх принципів та способів їх реалізації.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Звідки бере витоки підготовка фахівців до екстремальної діяльності?
2. На чому ґрунтується досвід проведення професійно-екстремальної підготовки в ДСНС України?
3. Розкрийте основні аспекти процесу професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій в Республіці Польща.
4. Які особливості процесу професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій в Німеччині?
5. Як здійснюється підготовка фахівців пожежно-рятувальних підрозділів у Франції?
6. Які особливості професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій в США?
7. Розкрийте професійно-екстремальну підготовку як цілісну систему.
8. Як поділяється професійно-екстремальна підготовка фахівців з надзвичайних ситуацій за напрямками?
9. У чому полягає базова професійно-екстремальна підготовка фахівців з надзвичайних ситуацій? На які види вона поділяється?
10. У чому полягає контекстно-екстремальна підготовка фахівців з надзвичайних ситуацій?
11. Як поділяються спеціально-екстремальна та оперативно-екстремальна підготовки за специфічними цілями?
12. Яка сутність постекстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій?
13. Що являє собою педагогічний процес професійно-

екстремальної підготовки? Охарактеризуйте його.

14. Які основні структурні компоненти педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки як системи?

15. Чому мета і зміст складають найважливіший змістово-цільовий компонент педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки?

16. Охарактеризуйте навчання і виховання як найважливіші компоненти педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.

17. Які основні завдання педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки?

18. Охарактеризуйте суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки?

19. Розкрийте взаємодію суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу в ході базової професійно-екстремальної, контекстно-екстремальної та постекстремальної підготовки.

20. У чому полягають особливості організації педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки?

21. Чому важливим аспектом професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах є групова підготовка, а також формування у фахівців з надзвичайних ситуацій належного ставлення до індивідуальної та групової безпеки?

22. Чому характер завдань педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки визначає зміст складових частин цього багатофункціонального процесу – виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти), розвитку і формування?

23. Що є результатом функціонування педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки, як системи, в цілому?

24. Якими особливостями вирізняється педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки?

25. Чому гуманізація є важливим напрямом вдосконалення педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки?

26. Розкрийте закономірності педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.

27. На ґрунті яких принципів реалізується педагогічний процес професійно-екстремальної підготовки? Розкрийте кожний з них.

Рекомендована література:

1. Аза Л. О. Виховання як філософсько-соціологічна проблема. (Методологічний аспект). Київ : Вид. «Наука думка», 1993. 132 с.

2. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 208 с.

3. Балл Г. Психологічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. 1997. № 2. С. 21 – 36.
4. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. Вип. 3. С. 73-82.
5. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
6. Бондар В. І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: управлінський аспект : навч. посібник. Київ : 1996. 67 с.
7. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
8. Бондаренко А. І., Гуцалюк М. В. Використання нових інформаційних технологій для розробки та прийняття управлінських рішень в системі управління державною пожежною охороною. Науковий вісник Української академії внутрішніх справ. Київ, 1996. С. 24-28.
9. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.
10. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. 624 с.
11. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
12. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. вид., 1997. 496 с.
13. Військова психологія і педагогіка: інноваційний підхід : підручник. У 2 ч. / Ю. С. Красильник, Г. О. Верхоланцев, Л. І. Карпова-Чемерис. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2013. Ч. 2. 336 с.
14. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
15. Власова О. І. Педагогічна психологія : підручник. Київ : 2013. 480 с.
16. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
17. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник / 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
18. Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ : Науковий світ, 2000. 71 с.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

20. Гуменюк М. М. Професійні компетенції фахівців рятувальної справи освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць звітно-наук. конф. викладачів ун-у за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 190–192.

21. Гуревич Р. Наступність цілей і змісту професійного навчання // Професійно-технічна освіта. 2002. № 2. С. 310–314.

22. Джеймсон Д., Тетери Дж. Навчання дорослих слухачів. Київ : 1996. 242 с.

23. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 172 с.

24. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.

25. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

26. Коваль І. С. Професійно-психологічна підготовка майбутніх рятувальників ДСНС України. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 29. С. 178–183.

27. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.

28. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.

29. Коваль М. С., Коваль І. С. Загальнодидактичні принципи формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Young. 2018. Т. 64. Вип. 12. С. 95–99.

30. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.

31. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.

32. Козяр М. М. Складові професійного становлення / Збірник наукових праць “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми”. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. С. 176-179.

33. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.

-
34. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша : Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.
35. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.
36. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
37. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
38. Кусій М. І. Статистичний аналіз і моделювання діяльності підрозділів пожежно-рятувальної служби : методичний посібник. за заг. редакцією доктора пед. наук, професора Козяра М.М. Львів : Вид-во СПОЛОМ, 2009. 100 с.
39. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
40. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С.9-22.
41. Олійник В. В., Болубаш Я. Я., Даниленко Л. І. та ін. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irf.ua/files/ukr/programs_edu
42. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.
43. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
44. Пархоменко Р. В., Болібрух Б. В., Рак Т. Є. Пожежна тактика : практикум. Львів : Добра справа, 2008. 267 с.
45. Пасинчук К. М. Управління якістю підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 20 с.
46. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
47. Перелигіна Л. А., Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 216 с.
48. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / за ред. Г.С. Сазоненко. Київ : Гопак. 2000. 560 с.
49. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

50. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.
51. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології. Педагогіка і психологія. 997. № 2. С. 37-43.
52. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
53. Покалюк В. М., Балицька А. А. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 125. С. 115–119.
54. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».
55. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП “Міська друкарня”, 2013. 237 с.
56. Сердюкова О. Я. Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. ... к-да пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 281 с.
57. Сировий В. В. та ін. Аналітичні розрахунки для обґрунтування оперативних дій пожежно-рятувальних підрозділів. Харків : «Основа», 1998. 123 с.
58. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля. Харків, 2011. 243 с.
59. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.
60. Струєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320 с.
61. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 516 с.
62. Чарнецькі К. Теоретико-методологічні основи професійного розвитку людини. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. № 1. С. 142-157.
63. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. Вища освіта України, 2006. № 2. С. 84-88.
64. Яремко Р. Я. Соціально-психологічні особливості розвитку професійної самореалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2022. 267 с.

-
65. Atkinson, J. Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychol. Rev., 1957. v. 64. P. 359–371.
 66. Beck U. Risk Society and the Provident State. Risk, Environment and Modernity. London : SAGE Publications, 1996. P. 27–43.
 67. Gilebiewski J. Podrecznik menadzera programow kryzysowych. Krakow, 2003. 332 p.
 68. Heim, H. Individuelle Risikobereitschaft und Unfallneigung. Bundesinstitut für Arbeitsschutz. Koblenz, 1971. 78 p.
 69. Lai J. C. Chan R. K. Luk C. L. Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong, Unemployment and psychological health among Hong Kong Chinese women. Psychological Reports. 81(2) : 499-505, 1997 Oct.
 70. Luhmann, N. Risk: A Sociological Theory. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 1993. 342 p.
 71. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern nach BPolLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. Berlin, 2007. 25 p.
 72. Szkoła Główna Służby Pożarniczej [website]. URL: <https://www.sgsp.edu.pl/uczelnia>.
 73. Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa [website]. URL: <https://www.wsb.net.pl/uczelnia/odpowiedzialnosc-wizja-misja>.
 74. Yaremko R., Vavryniv O., Tsiupryk A., Perelygina L., & Koval I. Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. Amazonia Investiga, 11(53), 2022. P. 288-297.

РОЗДІЛ 4

ХАРАКТЕР ДІЯЛЬНОСТІ Й ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦІВ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ЯК ЗМІСТОВА ПЛАТФОРМА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Одного разу Будда сказав:

– Вам нічого не допоможе: ніде не сховатися від двох речей – від результату своїх дій і від смерті.

– Що ж робити? – запитали його. Він відповів:

– Будьте свідомими!

Будду попросили пояснити: "Як це бути свідомими?".

Він розказав таку притчу:

Один мандрівник зустрівся з тигром. Він побіг, тигр – за ним. Добігши до прірви, він покотився вниз, вхопився за коріння дикої виноградної лози і повис. Тоді тигр почав обнюхувати мандрівника зверху. Тремтячи від страху, бідолаха подивився вниз і побачив там іншого тигра, який спостерігав за ним. Тільки лоза утримувала його. Раптом поряд з собою він помітив стиглу, соковиту суницю і йому так захотілося жити!

Тримайчись однією рукою за лозу, іншою він зірвав ягоду... Яка вона була смачна!

Буддійська притча

4.1. Розуміння надзвичайної ситуації та її екстремальності

В Україні вже давно функціонує Державна служба з надзвичайних ситуацій (ДСНС України). Фахівців цієї служби називають по різному – ліквідаторами, рятувальниками, пожежниками та ін. Виходячи з назви цієї служби, доцільно називати їх фахівцями з надзвичайних ситуацій (фахівці з НС).

Для того, щоб розкрити зміст діяльності фахівців з НС, необхідно зрозуміти, що являє собою надзвичайна ситуація, яким чином вона виявляється?

Зазначимо, що у світовій і вітчизняній літературі, а також у різних документах визначень сутності надзвичайної ситуації існує кілька десятків, у тому числі й у Кодексі цивільного захисту України [18].

На підґрунті інтегрованих знань з цих праць можна стверджувати, що **надзвичайна ситуація** – це обстановка на окремій території чи суб'єкті господарювання на ній або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення, спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела (може призвести) до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і потерпілих, завдання значних матеріальних збитків, а також до неможливості проживання населення на такій території чи об'єкті, провадження на ній господарської діяльності.

З метою **ліквідації наслідків надзвичайної ситуації** проводять певний комплекс заходів, що охоплює аварійно-рятувальні та інші невідкладні роботи, котрі спрямовані на припинення дії небезпечних чинників, рятування життя та збереження здоров'я людей, а також на локалізацію зони надзвичайної ситуації. Під «**зоною надзвичайних ситуацій**» розуміють місцевість (територію, простір, об'єкт), де виникла надзвичайна ситуація.

Ясна річ, що в ході ліквідаційних робіт фахівці з НС зіштовхуються з багатьма **небезпечними чинниками**, під котрими розуміють складову частину небезпечного явища (пожежу, вибух, викидання, загрозу викидання небезпечних хімічних, радіоактивних і біологічно небезпечних речовин) або процесу, що характеризується фізичною, хімічною, біологічною чи іншою дією (впливом), перевищенням нормативних показників і створює загрозу життю та/або здоров'ю людини.

Надзвичайні ситуації за причинами походження поділяють на:

- 1) надзвичайні ситуації природного характеру;
- 2) надзвичайні ситуації техногенного характеру;
- 3) надзвичайні ситуації воєнного характеру;
- 4) надзвичайні ситуації соціально-політичного характеру.

Надзвичайні ситуації природного характеру виникають внаслідок дії стихійних сил природи: землетрусів, повеней, тайфунів та смерчів, виверження вулканів, цунамі, снігових заносів та лавин, епідемій інфекційних захворювань.



Рис. 3. Ураган Метью – потужний тропічний циклони у західній частині Атлантики і Карибському морі, який спостерігали з 28 вересня по 10 жовтня 2016 року.



Рис. 4. Торнадо у США 10-11 грудня 2021 року, де постраждали шість штатів та, за попередніми оцінками, загинуло понад 100 людей



Рис. 5. Цунамі в місті Міяко, Японія, 11 березня 2011 року



Рис. 6. Шторм Даніель 9 вересня 2023 року – смертоносний середземноморський циклон, який завдав катастрофічної шкоди Лівії й торкнувся деяких районів Південно-Східної Європи, де загинуло більше 11000 осіб, а ще 34000 – були змушені залишити свої домівки

Велику небезпеку становлять землетруси, яких на земній кулі буває близько 1 млн на рік, тобто, кожних дві хвилини на Землі відбувається землетрус. При цьому, великих землетрусів нараховують близько двадцяти протягом року, один-два з яких мають характер катастрофи. На землетруси припадає 1/8 всіх жертв, якими супроводжуються всі види стихійних лих. Землетруси супроводжуються зміщенням ґрунту від сейсмічних або тектонічних рухів поверхні земної кори, провалами ґрунту, зсувами, тріщинами, природними пожежами, сходженням снігових та кам'яних лавин.

У результаті потужного землетрусу в Афганістані в провінції Патики 22 червня 2022 року загинуло близько 1000 людей та 600 отримали різні травми. Землетрус стався приблизно за 44 км від міста Хост, поблизу пакистанського кордону, на глибині 51 км. Щонайменше 100 будинків було зруйновано.



Рис. 7. Землетрус в Афганістані

6 лютого 2023 року о 04:17 у Туреччині та частині північної Сирії, за 34 км (21 милю) на захід від міста Газіантеп пройшла серія катастрофічних землетрусів з магнітудою щонайменше 7,8 балів. Землетрус супроводжувався численними афтершоками включно з надзвичайно потужною магнітудою 7,5 балів через дев'ять годин після основного землетрусу. Число загиблих у результаті руйнівних землетрусів у Туреччині та Сирії перевищило 41 тисячу. Сильний зимовий шторм перешкодив рятувальним роботам, обсипаючи руїни снігом і призводячи до різкого зниження температури. Через низьку температуру в цих районах постраждали, особливо ті, хто опинився під уламками, піддавались великому ризику гіпотермії. Вчені порівняли силу двох землетрусів, що сталися у Туреччині (перший – тривав 65 секунд, а другий – 45 секунд), з ударом еквівалентним 500 атомних бомб. Згодом сталося понад 2 тис. афтершоків, переважна більшість – силою понад 4 бали.



Рис. 8. Землетрус у Туреччині

12 січня 2010 року о 16 годині 53 хвилини за місцевим часом на Гаїті стався землетрус магнітудою 7 балів з епіцентром в південно-західній частині острова, який привів до руйнації більшої частини столиці країни і загибелі 222 570 людей. Було зруйновано багато видатних пам'яток архітектури: президентський палац, будівлю парламенту, головного собору в Порт-о-Пренсі та головну тюрму.



Рис. 9. Землетрус на Гаїті

Найбільш розповсюджений в Україні вид стихійного лиха – це повені, які постійно відбуваються на Закарпатті, коли тане сніг, піднімається рівень води в річках і вони виходять з берегів. Повені складають 30-40% усіх надзвичайних ситуацій.

Так, інтенсивні опади в Україні протягом 22-24 червня 2020 року призвели до ускладнення паводкової обстановки в Івано-Франківській, Чернівецькій, Львівській, Закарпатській та Тернопільській областях. Станом на 25 червня було підтоплено: 285 населених пунктів (Івано-Франківська – 234, Чернівецька – 37, Львівська – 12, Тернопільська – 2); 9994 будинки (Івано-Франківська – 9157, Чернівецька – 728, Львівська – 72, Тернопільська – 37); 9 об'єктів соціальної та побутової сфери; зруйновано 117 км автодоріг (Івано-Франківська – 116, Чернівецька – 1), 64 мости в Івано-Франківській області; пошкоджено 500 км автодоріг і 135 мостів (Івано-Франківська – 487 км доріг і 118 мостів, Львівська – 2 км автодоріг, Чернівецька – 12 км доріг та 17 мостів) і 280 м дамб у Чернівецькій області.



Рис. 10. Повінь 2020 року на заході України

Страшні за наслідками пожежі, особливо, лісові та торф'яні.

Наприклад, лісові пожежі, що сталися у американському штаті Орегон 5 липня 2020 року, охопили північно-центральну й південно-західну частини штату. За липень 2020 року 90 % лісових загорянь спричинені людьми, що більше за середньорічні 70 %. Можливо є наслідком збільшення відпочинку на природі через пандемію COVID-19. Станом на 3 серпня 2020 року 54 пожежі спричинені блискавками, згоріли

795 акрів; та 413 пожеж спричинені людьми, спалено 1693 акрів. На початку вересня сильний вітер і тривала посуха спричинили швидке поширення пожеж в Орегоні. Понад 1000000 акрів згоріло, та понад 40000 людей евакуювали, ще понад 500000 осіб – у зонах готових до евакуації. Загинуло щонайменше 21 людина. Міста Фенікс і Талант в Орегоні сильно пошкоджені пожежею Альмеда. 11 вересня влада заявила, що готується до варіанта подій із масовою загибеллю людей. Станом на 11 вересня 600 будинків та 100 комерційних споруд були знищені пожежею Альмеда.

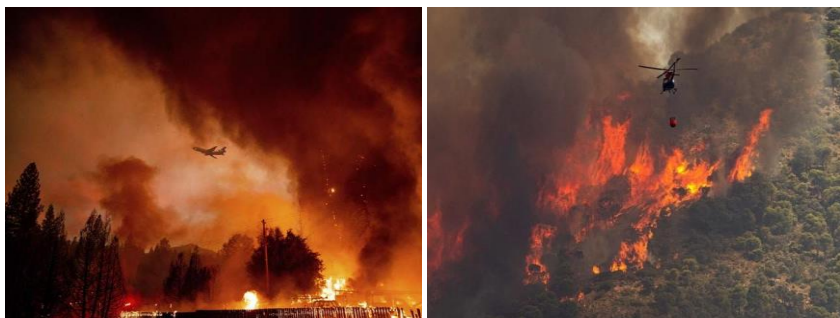


Рис. 11. Лісові пожежі у американському штаті Орегон

З давніх-давен небезпечними вважаються виверження вулканів, які стрімко знищують розпеченою лавою все довкілля. Відомий факт, коли 24 серпня 79 року після виверження вулкана Везувій під лавою та попелом було поховане ціле місто Помпеї в Італії та 20-25 тисяч жителів.

До природних можна віднести й надзвичайні ситуації біологічного походження: масові інфекційні захворювання людей та тварин (епідемії та епізоотії), отруєння, екологічні зміни. Так, декілька років тому вся світова спільнота боролася з, так званим, «пташиним грипом», який переносився за птахами та викликав випадки важкого захворювання і навіть смерті людей. Подібна ситуація складається і з, так званим, «свинним грипом».

Надзвичайні ситуації техногенного характеру. До них належать транспортні аварії, пожежі, неспровоковані вибухи чи їх загрози, аварії з викидом небезпечних речовин, гідродинамічні аварії на греблях та дамбах, руйнування споруд.

Окремо необхідно зупинитися на розгляді аварій на радіаційних, хімічних, біологічних, вибухонебезпечних виробництвах, на газо- та нафтопроводах, в енергосистемах, які особливо небезпечні. Можливість виникнення аварій посилюється тим, що більшість технічного устаткування в промисловості деяких держав (70-75%) є застарілим і аварійно небезпечним.

Транспорт – це об’єкт підвищеної небезпеки, оскільки в будь-який момент на дорозі можуть виникнути ситуації, здатні перетворитися на аварійні. Так, 15 липня 2007 року о 16.55 у Буському районі Львівської області, на перегоні Красне-Ожидів зійшли з рейок і перекинулися 15 цистерн з жовтим фосфором товарного потяга №2005 (всього в складі потяга було 58 вагонів). Потяг рухався зі станції Аса (Джамбул, Казахстан) на станцію Оклеса (Республіка Польща). Через витікання фосфору з однієї цистерни відбулося самозаймання 6 цистерн. Через те, що цистерни зійшли з колії було пошкоджено 50 м залізничного полотна, близько 100 м контактної мережі і три опори. Під час гасіння пожежі утворилася хмара з продуктів горіння (зона забруднення близько 90 км²). У зоні ураження опинилося 14 населених пунктів Буського району, де проживає 11 тисяч чоловік, а також окремі території Радехівського і Бродівського районів області. Понад 100 осіб отримали отруєння продуктами горіння. Пожежу знешкоджували декілька діб: температура самозапалювання фосфору 34⁰ С, а в той час температура повітря перевищувала 37⁰С, і, як тільки припиняли подавати рідкий азот, знову відбувалося самозапалення.



Рис. 12. *Залізнична аварія на перегоні Красне-Ожидів.
Вагони з жовтим фосфором*

2 лютого 2014 року в Донецькій області на залізничному перегоні Вдале-Межова Красноармійського району, під час проходження вантажного потяга з 62 цистернами з пропан-бутаном зішли з колії 25 цистерн. Пізніше вони перекинулися, дві цистерни вибухнули, а 5 загорілося. Пожежі було присвоєно третій, підвищений рівень небезпеки. У гасінні пожежі брали участь 15 одиниць пожежної техніки та 3 пожежних потяги.



Рис. 13. *Пожежа на залізниці*

Катастрофа Boeing 777 у Донецькій області, що сталася 17 липня 2014 року на сході Донецької області (Україна), в районі збройного протистояння між урядовими силами України та формуваннями невизнаних Донецькою та Луганською Народних Республік. Авіалайнер Boeing 777-200ER

авіакомпанії Malaysia Airlines виконував плановий рейс МН17 за маршрутом Амстердам – Куала-Лумпур, але приблизно через 2 години і 49 хвилин після зльоту був уражений ракетою серії 9М38, випущеною з зенітно-ракетного комплексу, який належав 53-й бригаді ППО ЗС Росії. Уламки лайнера впали на землю в районі населених пунктів Грабове, Розсипне та Петропавлівка (Донецька область, Україна). Загинули всі 298 осіб, що знаходилися на його борту, – 283 пасажери і 15 членів екіпажу. Катастрофа рейсу МН17 увійшла до десятки найбільших авіакатастроф за всю історію і стала найбільшою авіакатастрофою на пострадянському просторі.



Рис. 14. Катастрофа Boeing 777 у Донецькій області

Пожжежа на нафтобазі у Васильківському районі – масштабна техногенна катастрофа, спричинена вибухом і наступним займанням нафтопродуктів на нафтобазі біля села Крячки Васильківського району Київської області, що почалася 8 червня 2015 року і тривала 8 днів. Пожежежа становила серйозну небезпеку, оскільки поруч була розташована військова частина з бойовим арсеналом. Внаслідок пожежі на нафтобазі загинуло шестеро осіб, із них четверо – пожежники; 18 осіб травмовано. 9 червня мешканці Василькова спостерігали опади у вигляді дощу з мазутом. За словами потерпілих від пожежі мешканців навколишніх сіл, крім шкоди їхньому здоров'ю, вони зазнали суттєвих матеріальних втрат: люди втратили

урожай, який або згорів, або виявився непридатним до споживання, загинули домашня худоба і птиця. Крім того, вода в колодязях стала непридатною до споживання.



Рис. 15. Пожежа на нафтобазі БРСМ

Надзвичайні ситуації на транспорті виникають у зв'язку з помилками водіїв, через погані та аварійні дороги, при тисняві в автобусах, тролейбусах, трамваях тощо.

11 лютого 2021 року сталась масштабна аварія в Техасі, де на автостраді зіткнулися більш як 130 машин. Взимку крижаний дощ перетворив швидкісну трасу на суцільну ковзанку. Через ожеледицю з кермуванням не впорався водій вантажівки. Фура протаранила кілька авто, які рухалися попереду. Інші водії теж не встигли загальмувати. Внаслідок ДТП загинуло 6 осіб та 36 госпіталізовано.



Рис. 16. Масштабна аварія в Техасі

Основним чинником, який викликає надзвичайні ситуації, є необережне поводження з вогнем. Особливо небезпечні пожежі в будівлях з масовим перебуванням людей (театри, цирки, готелі, спортивні споруди, клуби, дискотеки, магазини, музеї, заклади освіти тощо).

16 вересня 2017 року близько 23:30 год виникла пожежа в муніципальному дитячому оздоровчо-спортивному таборі «Вікторія» м. Одеса. Вогонь повністю знищив двоповерховий дерев'яний будинок, в якому на момент пожежі перебували 42 дитини, троє з них померли.



Рис. 17. Пожежа в оздоровчо-спортивному таборі «Вікторія» м. Одеса

Надзвичайні ситуації воєнного характеру пов'язані з наслідками застосування звичайної зброї або зброї масового ураження. Підраховано, що за останні 6 тисяч років людство вело близько 15 тисяч воєн, в яких загинуло понад 4 млрд. людей. Наприклад, сьогодні один лише вибух водневої бомби за своєю силою переважає силу всіх вогневих засобів, які використовувало людство протягом усіх воєн. Ситуації збройних конфліктів, напевно, найстрашніші для людини, оскільки існує постійна, тривала небезпека для життя, значні масштаби руйнувань, масова загибель людей.

Це добре знають жителі України, яка з 2014 веде війну з Російською Федерацією, котра захопила її територію, а 24 лютого 2022 року здійснила повномасштабне вторгнення. Російські фашисти фактично кожен день здійснюють обстріли

ракетами наземного, повітряного, надводного і підводного базування, ракетними системами залпового вогню, артилерією і авіацією не лише військових об'єктів, а й житлових кварталів, дитячих садочків, закладів освіти, лікарень та об'єктів критичної інфраструктури. Наприклад, російські фашисти 10 жовтня 2022 р. здійснили масований удар ракетами і дронами по критичній інфраструктурі населених пунктів по всій території України, випустивши в короткий період 83 ракети. Наслідки цього масованого удару були жахливими, але силами підрозділів ДСНС України вдалось у цілому їх ліквідувати та відновити забезпечення населенню насамперед електроенергії, води і газу. В цей час фахівці з НС здійснювали ліквідаційні заходи в дуже складних екстремальних умовах, часто під вогнем противника, на замінованих територіях і об'єктах, в яких існувала небезпека подальших руйнувань, вибухів і завалів, витоку небезпечних речовин тощо.



Рис. 18. Наслідки збройних обстрілів України



Рис. 19. Затоплення півдня України внаслідок підриву росіянами Каховської ГЕС 06 червня 2023 року

Знищення греблі Каховської гідроелектростанції (Каховська катастрофа) – воєнний злочин та потенційно акт екоциду, здійснений окупаційними силами близько 2:50 ночі 6 червня 2023 року під час російського вторгнення в Україну. Найімовірніше, греблю Каховської ГЕС було заміновано та підірвано, що призвело до її знищення. У зоні лиха опинилося близько 16000 людей, та близько 80 населених пунктів, частина з яких були затоплені внаслідок теракту. Масштабна екологічна катастрофа, спричинена руйнуванням греблі, є актом екоциду в результаті зумисності дій. Екоцид – масове знищення рослинного та тваринного світу, отруєння атмосфери та водних ресурсів – того, що може спричинити екологічну катастрофу. За міжнародним законодавством це є воєнним злочином, оскільки руйнування гребель прямо заборонене навіть у разі, якщо вони є військовими об'єктами.

Гребля Каховського водосховища утримувала 18 мільярдів кубічних метрів води. Для порівняння, в Україні щорічно використовується близько 10 млрд кубометрів свіжої води.

Надзвичайні ситуації соціально-політичного характеру – це ситуації, які пов’язані з економічною та політичною кризою в країні, а також з терористичними та антиконституційними протиправними діями. Безперервне зростання цін, відсутність нормальної заробітної платні, корупція в державних органах влади, ріст злочинності, розповсюдження пияцтва та наркоманії, проституції та СНІДу призводять до загострення соціальних протиріч, які виявляються у демонстраціях, масових порушеннях порядку, терористичних актах, в діяльності злочинних збройних формувань, зростанні кількості самогубств. Ці соціально-політичні обставини дають привід для виникнення багаточисельних екстремальних ситуацій, у яких часто гинуть люди, а в тих, хто вижив, спостерігаються порушення психіки.

7 жовтня 2023 року терористи з організації ХАМАС випустили тисячі ракет по Ізраїльській території із сектору Газа. Одnocześnie на територію Ізраїлю увірвались диверсійні групи. Під прицілом опинився південь і центр країни, включно з Тель-Авівом. Радикальне палестинське угруповання ХАМАС оголосило про початок операції під назвою Потоп Аль-Акси проти Ізраїлю. У країну змогли проникнути бойовики, в деяких містах точились вуличні бої.



Рис. 20. Терористичні обстріли Ізраїлю бойовиками ХАМАС

Відповідно до *територіального поширення* та обсягів технічних і матеріальних ресурсів, необхідних для ліквідації, розрізняють:

- *надзвичайні ситуації загальнодержавного рівня*, яка розвивається на території двох та більше областей, а також у разі, коли для її ліквідації необхідні матеріальні і технічні ресурси, що перевищують власні можливості окремої області (Автономної Республіки Крим, м. Києва та Севастополя), але не менше одного відсотка обсягу видатків відповідного бюджету;

- *надзвичайні ситуації регіонального рівня*, яка розгортається на території двох та більше адміністративних районів (міст обласного значення), областей, міста Києва або загрожує перенесенням на територію суміжної області України, а також у разі, коли для її ліквідації необхідні матеріальні і технічні ресурси в обсягах, що перевищують можливості окремого району, але не менше одного відсотка обсягу видатків відповідного бюджету;

- *надзвичайні ситуації місцевого рівня*, яка виходить за межі потенційно небезпечного об'єкта, загрожує поширенням у довкіллі самої ситуації або її вторинних наслідків, а також для ліквідації якої необхідні ресурси, що перевищують власні можливості потенційно небезпечного об'єкта, але не менше одного відсотка обсягу видатків відповідного бюджету. До місцевого рівня також належать всі надзвичайні ситуації, які виникають на об'єктах житлово-комунальної сфери та інших, що не входять до затверджених переліків потенційно небезпечних об'єктів;

- *надзвичайні ситуації об'єктового рівня* – сюди належать, всі ситуації, які розгортаються на території об'єкта або на самому об'єкті і наслідки якої не виходять за межі об'єкта або його санітарно-захисної зони.

За причинами виникнення надзвичайні ситуації поділяються на:

- стихійні (стихійні лиха – землетруси, цунамі, повені тощо);

- техногенні (техногенного характеру – аварії на біологічних та вибухонебезпечних виробництвах);

- антропогенні;

- змішані.

За тривалістю надзвичайні ситуації поділяють на:

- короточасні;

- середньої тривалості;

- довготривалі.

У наш час майже в кожній державі трапляються надзвичайні ситуації, котрі часто спричиняють не лише масштабні руйнування, але й загибель великої кількості людей, у тому числі й фахівців з НС. Такі ситуації характеризують різними словами, які мало відрізняються за значенням: «важкі», «складні», «особливі», «ризиковані», «небезпечні», «особливо небезпечні», «критичні», «кризові», «стресові», «загрозливі», «надзвичайні», «екстремальні». Родовим загальним поняттям для них, на нашу думку, є ступінь їх **екстремальності**, котрий, власне, й відображає (екстремальні) ситуації та умови діяльності фахівців з НС, які для них є незвичними, фізично і психологічно важкими, а часто пов'язані з ризиком для їхнього здоров'я і життя та вимагають від них неймовірно великого напруження внутрішніх сил, емоційно-вольової стійкості, оптимального й раціонального використання раніше здобутих знань, умінь, навичок і компетентностей для безпечного їх подолання, власного виживання, рятування інших людей і запобігання поглибленню кризових явищ.

Оскільки мова ведеться про екстремальність, то надзвичайні ситуації часто називають екстремальними ситуаціями, а обставини діяльності в них – екстремальними умовами.

Такі ситуації своєрідно тлумачить і класифікує дослідник О. Столяренко, котрий пише: “Екстремальними називаються ситуації, що ставлять перед людиною великі об'єктивні і психологічні труднощі, зобов'язують її до повного напруження сил і найкращого використання особистісних можливостей для

досягнення успіху і безпеки” [41, с. 16]. За ступенем екстремальності такі ситуації він поділяє на:

- **нормальні**, які трапляються в повсякденних ситуаціях, котрі не несуть небезпеки, потребують лише загальної активності людини і загалом завершуються позитивним результатом (такі ситуації не є екстремальними, проте можуть бути пов’язані зі стресами);

- **параекстремальні** (близькі до екстремальних ситуацій), які призводять до невдач та здатні викликати в людини сильну внутрішню напругу; це можуть бути і ситуації із повсякденного життя, які несуть загрозу для звичної життєдіяльності людини: втрата роботи, смерть близької людини, розлучення, життєві кризи особистості, при яких стається переоцінка існуючих цінностей, тощо;

- **екстремальні**, котрі характеризуються граничною або близькою до граничної внутрішньою напругою та перенапругою людини; у цих ситуаціях є вірогідність зниження успіху, зриву діяльності та значний ступінь неблагополучних наслідків;

- **гіперекстремальні** – це ситуації, які викликають внутрішню напругу, що перевищує можливості людини, порушує звичну поведінку і призводить до згубних наслідків [41, с. 16-18].

Ми вважаємо, що екстремальність ситуації та умов діяльності в них фахівців з НС відображає ступінь їх загрози їхньому здоров’ю і/або життю, а також силу прояву психічного напруження. Ступінь екстремальності можна визначити через ймовірність настання події – порушення здоров’я фахівця НС або його загибелі – яка, як відомо, лежить у межах від 0 до 1 (де 0 – означає, що подія не відбудеться; 1 – подія відбудеться 100%). Чим показник ймовірності ближчий до 1, тим вищою є загроза порушення здоров’я фахівця з НС або його загибелі, і навпаки, чим ймовірність ближча до 0, тим нижчою є загроза порушення здоров’я фахівця з НС або його загибелі.

На нашу думку, для оцінки складності екстремальних умов (ситуацій), в яких виконують або мають виконувати діяльність фахівці аварійно-рятувальних підрозділів, а також для адекватної організації та проведення їх екстремально-професійної підготовки, всі надзвичайні ситуації за ступенем екстремальності доцільно розділити на п'ять категорій, а саме:

- 1) *надзвичайні ситуації V категорії;*
- 2) *надзвичайні ситуації IV категорії;*
- 3) *надзвичайні ситуації III категорії;*
- 4) *надзвичайні ситуації II категорії;*
- 5) *надзвичайні ситуації I категорії.*

Надзвичайні ситуації V категорії (екстремальні ситуації, умови діяльності) характеризуються ймовірністю загрози для здоров'я і життя фахівців, яка знаходиться в межах від 0 до 0,2. Умови та обставини не є складними і небезпечними, не супроводжуються значним психічним напруженням.

Надзвичайні ситуації IV категорії (екстремальні ситуації, умови діяльності) характеризуються ймовірністю загрози для здоров'я і життя, яка знаходиться в межах від 0,21 до 0,4. Умови та обставини при певних змінах можуть ускладнювати діяльність фахівців з НС та характеризуються низькою ймовірністю загрози для їхнього життя і низьким психічним напруженням.

Надзвичайні ситуації III категорії (екстремальні ситуації, умови діяльності) характеризуються ймовірністю загрози для здоров'я і життя, котра знаходиться в межах від 0,41 до 0,6. Умови і обставини ситуації досить складні і можуть призвести до травмування, каліцтва та навіть смерті, характеризуються помірною психічною напругою.

Надзвичайні ситуації II категорії (екстремальні ситуації, умови діяльності) характеризуються ймовірністю загрози для здоров'я і життя, що знаходиться в межах від 0,61 до 0,8. Умови та обставини високого рівня складності з потенційною загрозою для життя і високою внутрішньою напругою.

Надзвичайні ситуації I категорії (екстремальні ситуації, умови діяльності) характеризуються ймовірністю загрози для здоров'я і життя, яка знаходиться в межах від 0,81 до 1. Умови й обставини максимально високого рівня складності, за яких є безпосередня загроза для життя; характеризуються межовими переживаннями, напруженням та перенапруженням.

Переважно екстремальність ситуації виявляється як вплив сукупності надзвичайних факторів (стресових, небезпечних для життя людей, непередбачуваних, психогенних тощо). Аналіз досліджень свідчить, що екстремальні фактори найчастіше описують як негативно-емоційну реакцію. Приміром, військові психологи фактори, які впливають на психічні стани особового складу військ і бойову готовність, класифікують за відповідними критеріями.

Так, за критерієм специфічності-неспецифічності для бойової обстановки ці фактори поділяють на: 1) специфічні "бойові стресори" – загроза життю і фізичній цілісності воїнів, поранення, контузії, каліцтво, радіаційне опромінення (опіки), загибель близьких людей та товаришів по службі, жахливі картини смерті й людських страждань, фізичне знищення солдата супротивника, події, пов'язані з утратою честі, гідності воїна; 2) неспецифічні (властиві військовим та будь-яким іншим стресовим ситуаціям) – тривала напружена діяльність, різкі й несподівані зміни, важкі екологічні умови та ін.

За ознаками місця прояву такі фактори класифікують на: 1) зовнішні, які, своєю чергою, поділяються на соціальні та бойові; до соціальних зараховують ставлення народу до війни, своєї армії, ворога, а також згуртованість військового підрозділу, чітке й авторитетне керівництво; під бойовими факторами розуміють вид, умови й інтенсивність бойових дій, особливості застосовуваної зброї, природно-географічні, погодно-кліматичні умови; обсяг і співвідношення втрат сторін, ізоляцію, інтенсивність бойових дій, порушення ритмів життєдіяльності (сну, відпочинку, прийому їжі, умов); 2) внутрішні – фізіологічні

(тип нервової системи, темперамент) та психологічні властивості особистості.

За способом впливу екстремальні фактори поділяються на: 1) “стресори” безпосереднього емоційного впливу – небезпека, раптовість та ін.; 2) “стресори” опосередкованого впливу – дефіцит часу і збільшення темпу дій, інтелектуальна складність рішень, надлишок інформації тощо.

4.2. Загальна характеристика професійно-екстремальної діяльності

Професійна діяльність в екстремальних умовах (професійно-екстремальна діяльність) – це специфічний вид суспільно корисної, але небезпечної для здоров’я і життя діяльності, яку виконують у надзвичайних ситуаціях спеціально підготовлені фахівці.

Статтею 22 Кодексу цивільного захисту визначено **11 основних завдань сил цивільного захисту [18]:**

1) проведення робіт та вжиття заходів щодо запобігання надзвичайним ситуаціям, захисту населення і територій від них;

2) проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт;

3) гасіння пожеж;

4) ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій в умовах екстремальних температур, задимленості, загазованості, загрози вибухів, обвалів, зсувів, затоплень, радіоактивного, хімічного забруднення та біологічного зараження, інших небезпечних проявів;

5) проведення піротехнічних робіт, пов’язаних із знешкодженням вибухонебезпечних предметів, що залишилися на території України після воєн, сучасних боєприпасів та підривних засобів (крім вибухових пристроїв, що використовуються у терористичних цілях), крім територій, які надані для розміщення і постійної діяльності військових частин,

військових навчальних закладів, підприємств та організацій Збройних сил України, інших військових формувань;

6) проведення вибухових робіт для запобігання виникненню надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків;

7) проведення робіт щодо життєзабезпечення постраждалих;

8) надання екстреної медичної допомоги постраждалим у районі надзвичайної ситуації і транспортування їх до закладів охорони здоров'я;

9) здійснення перевезень матеріально-технічних засобів, призначених для проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій та надання гуманітарної допомоги постраждалим внаслідок таких ситуацій;

10) надання допомоги іноземним державам у проведенні аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій;

11) проведення аварійно-рятувального обслуговування суб'єктів господарювання та окремих територій, на яких існує небезпека виникнення надзвичайних ситуацій.

Відповідно до зазначених завдань, стає очевидним, що професійна діяльність рятувальників ДСНС України характеризується високою соціально-економічною і суспільно-політичною значущістю, відповідальністю за дії, напруженістю та особливо ризикованістю.

Всі екстремальні умови професійної діяльності фахівців галузі безпеки людини тісно пов'язані з виникненням надмірного емоційного напруження, яке може призводити до різних форм психічної дезадаптації. Такі умови характеризуються сильним психотравмуючим впливом на психіку фахівців ДСНС України, який є досить постійним і потужним у разі загрози життю та здоров'ю, тому вимагає адаптації до постійно діючих джерел небезпеки, які, своєю чергою, характеризуються різним ступенем раптовості, масштабності, можуть служити джерелом як об'єктивно, так і суб'єктивно обумовленого стресу.

Професійну діяльність в екстремальних умовах характеризує:

- відсутність визначених технологій, виробленого алгоритму дій для ліквідації нестандартної (раніше невідомої) екстремальної ситуації, що виникла в даних умовах наявної надзвичайної ситуації;

- стихійність небезпечних і шкідливих факторів, які багаторазово перевищують нормативні рівні і знизити їх практично неможливо, оскільки неможливо передбачити всі наслідки.

- відсутність достовірної інформації про тенденції надзвичайної ситуації та її окремі негативні фактори;

- висока емоційна напруженість, що обумовлена об'єктивними особливостями ситуацій в умовах невизначеності та спричиняє негативні емоційні стани;

- максимально стрімкий темп роботи, необхідність приймати швидкі, але виважені рішення;

- відповідальність за своїх підлеглих і прагнення ефективно виконати завдання, використовуючи адекватні знання, уміння, навички і компетентності;

- обмежений час на прийняття рішення;

- велике психічне, психофізіологічне і фізичне навантаження;

- нестандартність дій;

- високий рівень колективної та особистої відповідальності за успішне виконання поставлених завдань;

- індивідуальні і групові дії, які часто виконуються одночасно (колективно);

- раптовість, новизна, незвичайність обстановки та результатів;

- висока ціна помилок;

- психологічна готовність особового складу до негайного застосування спецобладнання;

- ризик, реальна загроза психологічній безпеці, життю й здоров'ю фахівців;
- наявність перешкод (шум, вибухи, спека або холод, темрява, виток отруйних речовин і под.), дефіцит часу, велика інтенсивність навантажень, негативні фактори, які травмують психіку;
- тривале очікування можливих різких ускладнень обстановки, що потребує постійної пильності й психологічної готовності;
- одноманітність та монотонність психологічних подразників протягом тривалого часу виконання професійних завдань;
- порушення фізіологічного ритму функціонування психіки фахівців, що обумовлене специфікою галузі та ін.

Зміст професійно-екстремальної діяльності, алгоритми прийняття рішення, способи здійснення, технологічність та ін. настільки мінливі, наскільки неповторна і своєрідна кожна екстремальна (надзвичайна) ситуація. Ефективність цієї діяльності залежить від функціонування комплексу “фахівець – екстремальна ситуація – інформація – дії – результат”. Причому всі п'ять складових у цьому комплексі складні й непередбачувані.

Коротко розглянемо їх.

Отже, *фахівець з надзвичайних ситуацій* – це насамперед особа, якій притаманні певні психічні, психофізіологічні, фізичні та інші особливості. Психічні параметри такого фахівця – особливості відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уваги та уваги, а також темперамент, характер, потреби, мотиви, переживання, емоції, почуття, стани та ін. – це завжди суб'єктивний чинник професійної діяльності в екстремальних умовах.

Фактори психогенного ризику екстремальної ситуації не можна розглядати як штурм лише неминучих негативних впливів на людську психіку, перед якими вона не в змозі встояти. Психологічні реакції неоднозначно нав'язує особі ситуація. Досвід і дані експериментальних досліджень свідчать,

що одні й ті ж екстремальні ситуації та фактори можуть чинити як сприятливий, так і несприятливий психологічний вплив на різних людей. Більше того, одна і та ж людина в аналогічних екстремальних ситуаціях, але в різний час може поводитися по-різному. Отже, вирішальна роль належить особистісним, індивідуально-психологічним особливостям фахівця і їх зміні залежно від значущості для нього конкретних ситуацій та факторів і можливості адекватно реагувати на них. Фахівець у НС – це не психологія окремо людини і окремо ситуації, а психологічна цілісність, єдність психіки людини і всіх компонентів ситуації як зовнішнього психічного: це психологічна включеність людини в ситуацію, що перетворює її в системний об'єктивно-суб'єктивний феномен “людина в ситуації” завдяки своїм знанням, умінням і навичкам.

Екстремальна ситуація завжди складна, непередбачувана, мінлива, динамічна. Вона приховує загрози для здоров'я і життя фахівців з НС. Її ніколи не можна точно спрогнозувати, тому тут завжди є ймовірність виникнення труднощів, оскільки вона, за М. Варієм, є зовнішнім психічним, яке “складається з різних субстанцій психічного, котрі існують у вигляді специфічної психоенергії. Ця психоенергія може бути різною за обсягом і полярністю, а стосовно впливу на поведінку й життєдіяльність людей, соціальних груп (...) – позитивною, нейтральною або негативною” [8, с. 31]. Вчений зауважує: “У психіці може накопичуватись як позитивний, так і негативний психоенергетичний потенціал. І чим вищий рівень його накопичення, тим більша ймовірність “вибуху”, тобто розоб'єктивації та об'єктивації у відповідні дії і вчинки” [8, с. 33].

Раптово виникнувши чи ставши підсумком дії низки факторів, екстремальна ситуація може зберігатися протягом тривалого періоду, змінюючись за зовнішніми і внутрішніми параметрами. Раптовими можуть бути не лише час виникнення нової ситуації чи фактора, але й місце, спосіб, сила і характер впливу, що вимагають від фахівця з НС негайних дій.

Ситуація завжди особистісно опосередкована, а поведінка залежить від ситуативних ознак. Унаслідок цього поведінка і реакції фахівця з НС не задаються однозначно об'єктивними характеристиками екстремальної ситуації, не можуть бути фатально зумовлені, не нав'язують слухняно-пасивну роль. Все-таки діяльність фахівця з НС значною мірою залежить від комплексу властивих конкретній особистості та сформованих у неї рис, якостей, звичок, знань, умінь, навичок, компетентностей тощо.

Психологічна включеність фахівців у ситуацію пов'язана з низкою психологічних чинників. Один з них – розуміння й оцінка ситуації й окремих її факторів. Будь-яку екстремальну ситуацію чи її окремих чинників фахівець з НС завжди сприймає суб'єктивно, у власній інтерпретації. Тому небезпечну ситуацію конкретний фахівець з НС може сприймати як безпечну чи мало безпечну і навпаки – безпечну як небезпечну. Другий чинник пов'язаний з оцінкою значущості ситуації і ставленням до неї. Критерії значущості зумовлюють будь-яку реакцію фахівця з НС. Чим вища оцінка значущості ситуації, тим більша сила її психологічного впливу. Надзвичайні ситуації завжди мають підвищене значення для фахівця з НС. Третій чинник – це мотивація активності в ситуації. Саме від мотивації залежить те, до якої мети і з якою завзятістю прагне фахівець, наскільки важливий для нього результат активності.

Мобілізованість, як чинник, виражається ступенем виявлення всіх особистих можливостей, необхідних для правильної поведінки і дій у ситуації, забезпечення успіху і безпеки. Стан, що безпосередньо передував ситуації і з яким фахівець “увійшов” у неї, і ті стани, які виникли вже в ситуації, можуть сприяти успіху або ускладнювати діяльність. Ще один чинник – прояв саморегуляції (самоуправління, самовладання) психічної діяльності, утримання себе під контролем і оволодіння станами, вчинками і діями (посилення чи ослаблення психологічних реакцій на те, що відбувається,

подолання дестабілізуючих впливів на себе ситуації та її факторів, зусилля щодо прояву всіх своїх можливостей, збереження чи відновлення душевної рівноваги).

Важливе місце у вищеназваному комплексі належить *інформації*. Професійна діяльність в екстремальних умовах, як правило, відбувається в умовах браку інформації. Дослідження особливостей пізнавальної діяльності в ситуаціях інформаційної недостатності, засвідчили, що правильна орієнтація в екстремальній ситуації і самооцінка особистої ролі у ній досягаються лише за умови реалізації всього потенціалу пізнавальної активності суб'єкта. Логіка пізнання ймовірнісної структури невідомої фахівцеві з НС ситуації багато в чому залежить від його підготовки.

Встановлено, що особам з продуктивно-об'єктивною (логічною) тактикою пізнавальної поведінки властиві чіткість, широта, глибина і багатогранність пізнавально-дослідницьких гіпотез, технічно зумовлене уявлення про функціонування системи управління об'єктом під час виникнення різних непередбачуваних ситуацій і технічних поломок. Вони самокритичні й вимогливі до себе.

Особи із суб'єктивно-продуктивною (псевдологічною) тактикою пізнавальної поведінки в процесі професійної діяльності частіше висувують широкі, однак не завжди обґрунтовані гіпотези, і наполягають на їхній правильності. Зазначені тенденції можуть виявлятися при оцінці технічних пошкоджень і в аварійних ситуаціях. Як правило, ці особи характеризуються високою залежністю і конкретно вираженою установкою, їм складніше швидко переформувати свої оперативні гіпотези. Вони включають у логічний ланцюжок розпізнавання ситуації велику кількість суб'єктивних домислів, висловлюючи припущення і гіпотези як незаперечні істини.

Непродуктивним пізнавальним тактикам (об'єктивно-непродуктивній та суб'єктивно-непродуктивній) властиві банальність, шаблонність, пасивність, безініціативність у діяльності та відчуття підвищеної конформності. Особи із

зазначеними тактиками переважно обмежуються найбільш необхідними, чітко регламентованими діями, перекладаючи відповідальність за прийняте рішення чи результат ситуації на інших фахівців.

Власне на основі інформації фахівець з НС приймає рішення на ті чи інші дії. Залежно від співвідношення процесів висування гіпотез і контролю за ними, прийняття рішення може бути імпульсивним (висування гіпотез без контролю), з ризиком (з частковим контролем), обережним (з надмірним контролем) та інертним (контроль придушує висування гіпотез). Найменш ефективні імпульсивний та інертний типи прийняття рішення. Використання того чи іншого прийому ухвалення рішення деякою мірою зумовлене індивідуально і залежить як від певних психологічних особливостей особистості суб'єкта, так і від стилю його діяльності. Це значною мірою визначає успішність формування професійної придатності та рівень її прояву в реальній діяльності.

Процес вибору правильного розв'язання ситуаційного завдання сприймається як процес обговорення актуальних його варіантів і зводиться до зважування й зіставлення очікуваних від них рівнів позитивних і негативних результатів та ймовірностей їхньої реалізації. При цьому виникає чимало психологічних ефектів, які схиляють суб'єктів до помилкового вибору:

- ефект “присутності”, коли перевага надається рішенням, яке реалізується з найменшою витратою сил;
- ефект “ілюзорної кореляції”, коли вибирається рішення, котре мало успішне застосування в минулому (начебто в аналогічній ситуації);
- ефект “пізнавального консерватизму”, коли у процесі прийняття рішення суб'єкт не використовує інформацію про додаткові обставини, а налаштований вже на визначений вибір рішення;
- ефект “пізнавального радикалізму”, коли на основі повідомлення, котре знову надійшло, можливо, недостатньо

перевіреного, суб'єкт переоцінює рішення і віддає перевагу тому, яке пов'язане з новим співвідношенням.

Слід зазначити, що особливості процесів прийняття рішень, характер порушень у цих процесах зумовлюють особливості мотивів, мети, установок і програм діяльності, індивідуальні когнітивні й особистісні характеристики суб'єкта. Так само і вибір того чи іншого рішення в проблемній ситуації відображається на характері функціонування названих підсистем діяльності.

Грамотне й адекватне прийняття рішення в професійно-екстремальній діяльності є запорукою грамотних та адекватних дій. Своєчасна і правильна орієнтація в екстремальній ситуації, а також самооцінка особистої ролі в ній досягаються лише шляхом складної інтелектуальної діяльності, здатністю до швидкої адаптації до нових умов. У новітніх дослідженнях, які розглядають психічну діяльність з погляду її інформаційного характеру, підкреслюється пристосувальна властивість інтелекту як загальної стратегії процесу одержання і перетворення інформації. Встановлено, що ефективність пізнавальної діяльності й точність ймовірного прогнозування залежать від адекватності дій суб'єкта стосовно умов зовнішнього середовища. Однак треба враховувати не лише ступінь адекватності, тобто наближеність реальних поведінкових реакцій суб'єкта до структури ситуації, але й швидкість, перебудови програми поведінки, що реалізує інтеріоризований професійний досвід відповідно до змін у ситуації. У цьому випадку, окрім твердого знання алгоритму дії в штатних ситуаціях робочого процесу, суб'єкт повинен володіти прийомами саморегуляції пізнавальних функцій, достатнім творчим потенціалом і здатністю до швидкого логічного аналізу малоінформативних ознак ускладнення екстремальної діяльності.

Результатом дій в екстремальній ситуації є усунення і/чи ліквідація небезпек, або навпаки спричинення нових. У разі позитивного результату дій досягається приборкання

негативних явищ, їх ліквідацію, порятунок людей тощо. А у разі неграмотних дій фахівця (фахівців) з НС може виникнути нова небезпека, а значить ризики і загрози як їхньому здоров'ю і життю, так і оточуючих.

Загалом динаміка взаємодії всіх структурних компонентів системи “фахівець – екстремальна ситуація – інформація – дії – результат” характеризується причинно-наслідковими взаємозв'язками, об'єднаними поняттям функціональної моделі цієї системи. Вивчення цього питання дозволило виділити низку основних функціональних взаємозв'язків: 1) динаміка системи “фахівець – екстремальна ситуація – інформація – дії – результат” відбувається як індивідуально-ситуативна взаємодія, як єдність чинників обстановки, особистісних і поведінкових структурних компонентів; 2) обстановка постає в ситуації як даність, яка володіє об'єктивними характеристиками, що ставлять людину в певні умови, становище. Вона об'єктивно детермінує виникнення відповідних компонентів психічної діяльності (пізнавальних, емоційних, вольових та ін.); 3) фахівець не йде пасивно за об'єктивними особливостями ситуації, його психічні стани, реакції і дії в ситуації не прямі, однозначні відображення об'єктивних особливостей ситуації. Особистісні компоненти, взаємодіючи з наявними в даній обстановці, завжди так чи інакше змінюють їх і перетворюють в особистісно-опосередковані. Будь-які об'єктивні характеристики в системі “фахівець – екстремальна ситуація – інформація – дії – результат” особистісно змінені й трансформовані, сприймаються індивідуально і тільки в цьому вигляді виконують регулятивну функцію. Тому й обстановка, становище фахівця в ній – завжди об'єктивно-суб'єктивний феномен. Ось чому вирішальна роль у НС належить фахівцю, його індивідуальним особливостям, підготовленості до поведінки в цій ситуації.

4.3. Професійно-екстремальні ризики та екстремальні загрози

У процесі професійно-екстремальної діяльності поняття “загроза” і “ризик” набувають різних значень. Тому ми будемо вести мову про професійно-екстремальні ризики та екстремальні загрози. Професійно-екстремальні ризики – це такі рішення, вчинки і дії фахівця з НС, котрі мають місце в екстремальній діяльності та можуть зумовити його травмування, захворювання або загибель.

Екстремальна загроза – це наявність таких об’єктивних факторів (процесів, станів) надзвичайної ситуації, які прямо або опосередковано загрожують індивідуальній і колективній безпеці фахівців з НС та можуть призвести до їх травмування, поранення, каліцтва чи загибелі.

Детальніше розглянемо екстремально-професійний ризик.

Відомо, що в сучасній науці концептуальна невизначеність терміну «ризик» пов’язана з тим, що у процесі соціогенезу його розуміння та сутність не була однозначною та загально визнаною, оскільки потрібно враховувати іншомовне походження терміну від латинського «*risicare*», означає «небезпека» або «скеля»; від грецького «*ridsikon*», «*ridsa*» перекладається як круча, скеля; від італійського «*risiko*» – небезпека, загроза, «*risicare*» – маневрувати поміж скель. У англomовній літературі слово «*risk*» почали вживати у середині XVIII ст. як похідне від французького «*risque*» – ризикований, сумнівний.

За останні 100 років визначити та класифікувати ризики в різних сферах намагалися багато авторів як вітчизняних, так і зарубіжних. З цих питань видано багато літератури, тому ми зупинимося лише на тих, які стосуються професійно-екстремальної діяльності.

На нашу думку адекватно до умов професійно-екстремальної діяльності трактує ризик В. Шапар у

тлумачному психологічному словнику. Він розуміє ризик, як ситуативну характеристику діяльності, що полягає в невизначеності її кінцевого результату і можливих несприятливих наслідків у випадку невдачі. Дослідник стверджує, що поняттю «ризик» відповідають три основні взаємозалежні значення, а саме:

1) ризик як міра очікуваного неблагополуччя при неуспіху в діяльності зумовлена сполученням імовірності невдачі і ступеня несприятливих наслідків у цьому випадку;

2) ризик як дія, що певним чином загрожує суб'єктові втратою – програвом, травмою, збитками;

3) ризик як ситуація вибору між двома можливими варіантами дії, результат якого є проблематичним і пов'язаним із можливими негативними наслідками: менш привабливим, але більш надійним, і більш привабливим, але менш надійним.

Загалом психологи поняття ризику розкривають в аспекті прийняття ризику – активного надання переваги суб'єктом небезпечному варіанту дії перед безпечним. В умовах групового обговорення діяльності, привертають увагу явища зсуву у бік більшого або меншого рівня ризику.

Залежно від цілепокладання ризику фахівців з НС в умовах професійно-екстремальної діяльності можна поділити на:

1) мотивовані та немотивовані;

2) навмисні та ненавмисні.

Мотивований ризик передбачає отримання ситуативних переваг у діяльності та розрахований на певні переваги для фахівця з НС, що приймає ризиковане рішення.

Немотивований ризик не має раціональної основи та проявляється у процесі інтелектуальної активності. У літературі немотивований ризик позначається як «безкорисливий», а в повсякденному житті він зазвичай пов'язується з інтуїцією, життєвим досвідом і прагненням виправдати негативні вчинки. Немотивований ризик часто призводить керівників до втрат, невдач, неефективних дій.

Навмисні ризики відображають ситуацію, коли людина знає про можливий неблагоприємний результат задуманого і свідомо йде на це.

Ненавмисні ризики пов'язані з ситуаціями, коли фахівця з НС передбачає, що його дії можуть призвести до ризику. Найчастіше вони пов'язані з ігноруванням якихось факторів, помилками у виконанні дій.

Залежно від ймовірностей небезпеки ризики поділяють на реальні та уявні.

Реальний ризик – це прийняття фахівцем з НС рішення за існування ймовірності дійсної небезпеки. Він пов'язаний більшою мірою з невизначеністю ситуації, у якій приймається рішення.

Уявні ризики пов'язані з уявними небезпеками, які фахівець з НС вигадує, але які в його свідомості виступають як реальні. Часто вони породжуються невідомістю, яка породжує страх.

Справа в тому, що залежність ефективності професійної діяльності в екстремальних умовах, з одного боку, від суб'єкта діяльності (фахівця з НС), а з іншого – від перебігу самої НС, робить її переважно невизначеною, непередбачуваною, отже – ризикованою. Тому професійну діяльність в екстремальних умовах можна визначити як ризиковану, бо вона завжди пов'язана із загрозами, імовірнісними процесами, їх невизначеністю. Відтак вона завжди пов'язана з достатньо високим ступенем ризику для життя фахівців з НС.

Екстремально-професійний ризик пов'язаний з діяльністю фахівців з НС, їх знаннями, вміннями, навичками і компетентностями, здатністю своєчасно і швидко приймати оптимальні рішення, кваліфіковано виконувати необхідні види робіт, а також з індивідуально-психічними і соціально-психологічними чинниками. Екстремальна діяльність фахівця з НС – це постійний ризик, який закладений вже в самій назві “екстремальна”. Тому достовірність оцінювання ризику екстремальної ситуації – важлива ланка забезпечення

індивідуальної і групової безпеки, а також ефективності розв'язання завдань щодо стримування розвитку, локалізації і ліквідації надзвичайної ситуації. Таке оцінювання ґрунтується на передбаченні:

- тенденцій розвитку надзвичайної ситуації у період екстремальної діяльності, прояв у цей час факторів ураження;
- імовірності прямої загрози для життя фахівців у НС;
- імовірності опосередкованої загрози для життя фахівців з НС, які можуть спричинити ті чи інші (правильні чи помилкові), дії самих фахівців;
- психічної готовності фахівців до діяльності у конкретній надзвичайній ситуації;
- рівня підготовленості фахівців до діяльності в екстремальних умовах, що виникли неочікувано;
- ймовірності того, що фахівці приймуть правильні рішення і виконають грамотні дії.

Отже, ризик у професійній діяльності фахівця з НС потрібно розглядати як специфічний фактор, який виникає під впливом варіативних обставин екстремальної ситуації. Тобто, в контексті професійно-екстремальної діяльності «ризикувати» – означає свідомо піддавати власні здоров'я і життя ймовірності каліцтва чи загибелі, зумовлених впливом небезпечних факторів надзвичайної ситуації.

4.4. Робоче екстремальне навантаження на фахівця з надзвичайних ситуацій у ході професійної діяльності

Професійна діяльність в екстремальних умовах змушує враховувати не окремо фахівця з НС, не саму по собі екстремальну (надзвичайну) ситуацію, а єдність і цілісність ланки “фахівець в екстремальній ситуації”. Саме ця ланка зумовлює велике робоче екстремальне навантаження на фахівця з НС, успішність подолання якого залежить від рівня його професійної придатності. Робоче навантаження можна визначити як вплив на фахівця з НС сукупності факторів

екстремальної діяльності, які відображають зміст (складність) та умови виконання конкретних завдань, співвіднесених з можливостями (здібностями) суб'єкта діяльності реалізовувати висунуті йому вимоги.

Робоче екстремальне навантаження насамперед відображає процес взаємодії фахівця з НС з екстремальною ситуацією. Об'єктивно поставлене завдання може викликати низький чи високий рівень навантаження залежності від того, який у суб'єкта рівень професійних здібностей і підготовки, характер функціонального стану і мотивації для виконання завдання. Робоче екстремальне навантаження складається із ***фізичного, розумового, психофізіологічного і психічного робочих навантажень***.

Фізичне навантаження обумовлене тривалістю перебування фахівця з НС в екстремальній ситуації, складністю завдань, рівнем його фізичної підготовки і фізичного здоров'я, тривалістю відпочинку між виконанням завдань, наявністю чи відсутністю попередньої втоми та ін.

Розумове навантаження фахівців з НС, з одного боку, визначається обсягом і змістом окреслених завдань, впливами надзвичайної ситуації, а також рівнем когнітивних, особистісних, професійних та інших можливостей людини. Розумове навантаження зумовлене здебільшого когнітивними обмеженнями. Визначені лімітовані значення параметрів, функції сприйняття інформації, оперативної і довгострокової пам'яті, організації уваги продуктивного мислення. Водночас виявлена низка умов, за яких значення цих параметрів може безпосередньо змінюватися (особливості уявлення і структурування інформації, тимчасові фактори, психологічні особливості суб'єкта тощо).

На екстремальне робоче навантаження суттєво впливає необхідність виконувати одночасно кілька дій, роздільне у часі спостереження за різними джерелами інформації, усвідомлення потреби планувати й ухвалювати рішення на виконання дій у високому темпі та ін. Величину розумового навантаження

визначає характер діяльності і, зокрема, залежить від ступеня складності (об'єктивний та суб'єктивний) екстремальних завдань, тривалості роботи, рівня вимог до швидкості й точності виконання операцій і багатьох інших чинників.

Здатність обробляти інформацію має свої обмеження залежно від типів інформаційних процесів (інформаційний пошук, розпізнавання, підготовка й ухвалення рішення, рухова реалізація та ін.) та від умов діяльності. Обмеження визначаються структурними особливостями – можливостями органів відчуттів і рухового апарату, професійними знаннями, досвідом, функціональними особливостями, особливостями уваги тощо.

Розумове навантаження можна віднести або до об'єктивного робочого навантаження, яке викликає завдання (його складність, обсяг операцій, обмеження в часі та ін.), або до суб'єктивних оцінок людини щодо вимог завдань. Більшість теорій робоче навантаження пов'язують тільки зі здатністю людини до обробки інформації, а дехто розглядає лише емоційні й фізичні аспекти. У теоріях розумового навантаження ресурси психіки, здатність обробляти необхідну і реально підтверджену інформацію включають до змісту вихідних даних, до засобів, робочих умов та організації діяльності, а не лише до процесу вирішення завдань.

Коли розв'язується певне завдання, автоматично включаються різні види активації, які забезпечують оптимальні й адекватні цим вимогам стани. Активация настає в період чекання майбутнього завдання. Єдиний засіб впливу на енергетичний стан у зв'язку з виконанням завдання – мобілізація додаткової енергії через розумове зусилля, яке залежить від мотивації досягнення визначеної мети. Розумове зусилля відіграє важливу роль в екстремальних умовах, оскільки ресурси доводиться перерозподіляти між різними компонентами. Часто для розв'язання завдань необхідно використовувати процеси з обмеженими можливостями обробки інформації (наприклад, оперативну пам'ять). Окрім того, під час професійної діяльності в екстремальних умовах

розумові зусилля потрібні для оцінки екстремальної ситуації та обробки інформації, яка постійно змінюється.

Професійна діяльність в екстремальних умовах – це розв’язання завдань у незвичайних, нестандартних обставинах, часто в поєднанні з новизною процесів, які раптово змінюються. Тому фахівцеві з НС потрібні інтенсивна пізнавальна активність, пошук будь-якої інформації, яка прояснює ситуацію, відмова від шаблонних, стандартних рішень і дій. Ця діяльність висуває підвищені вимоги до гнучкості мислення, спритності, кмітливості, умінь діяти в умовах новизни і нестандартності. Часто вона пов’язана із неможливістю контролювати зміни, які відбуваються навколо.

Психофізіологічне навантаження. Характерна ознака професійної діяльності в екстремальних умовах – це постійне робоче напруження. Її інтенсивний чи тривалий вплив призводить до розвитку функціональних порушень і виникнення особливих психофізіологічних станів. Відомо, що функціональні стани визначають причинність, рівень і наслідки порушення процесів гомеостатичного й адаптивного регулювання в організмі. Вони виявляються в сукупності реакцій тих чи інших його функцій і систем. Професійна діяльність в екстремальних умовах через її напружений характер, як правило, супроводжується зниженням працездатності через порушення функціонального стану, падіння активності психічних функцій і т. д. Часто причина цього – стан втоми і перевтоми. Наприклад, за даними світової статистики, втома відіграє істотну роль як причина зниження функціональної надійності фахівців. При хронічній втомі та перевтомі відзначається зниження точності й збільшення часових показників виконання робочого завдання порівняно з їхніми нормативними значеннями. Перевтома може також спричинити грубі помилки в раніше освоєних діях і навіть зриви у розв’язанні завдання. В основі цих порушень лежать зміни робочої, поведінкової активності, а саме: збільшення кількості й амплітуди рухів органів управління, поява різких,

виважених рухів, порушення рухової координації і погодженості керуючих дій, сповільнення рухових реакцій, погіршення точності відтворення необхідних м'язових зусиль, збільшення тиску на прилади управління та ін. При проведенні радіообміну відзначаються дефекти мовного зв'язку у вигляді перекручувань, уповільненої передачі команд і доповідей. Порушуються швидкість і точність сприйняття приладової і неінструментної інформації, знижується увага, спотворюється відчуття часу. З'являються загальна скутість і напруженість. У низці випадків відзначаються порушення просторової орієнтації, виникають ілюзії екстремальних умов.

Якщо втома розвивається, то функціональні ознаки цього стану з'являються значно раніше за погіршення професійних показників діяльності в екстремальних умовах. Найбільш ранні прояви втоми та, особливо, перевтоми – це порушення загального самопочуття та сну. У стані хронічної втоми і перевтоми у фахівців з НС з'являються почуття непевності, бажання якнайшвидше завершити роботу. При перевтомі, окрім того, спостерігається втрата обачності, пильності, зниження здатності витримати значні робочі екстремальні навантаження. При хронічній втомі чи перевтомі спостерігається розлад функції уваги, який полягає в зниженні її стійкості та швидкості переключення, порушенні концентрації, звуженні обсягу; погіршується функціонування оперативної пам'яті, сповільнюються розумові процеси, страждає функція прогнозування, передбачення ситуації; відзначається зниження вольових зусиль, втрачається витримка, самоконтроль.

Перераховані ознаки втоми і перевтоми зустрічаються в різних поєднаннях і з різним ступенем виразності, що ускладнює діагностику таких станів. У цілому ж поглиблення симптомів втоми, ступінь їхньої виразності й впливу на психічну діяльність визначають як загальна функціональна стійкість організму, так і рівень професійної підготовленості, розвиток здібностей до виконання конкретної діяльності, тобто професійна придатність.

Психічне навантаження. Фахівець з НС працює в умовах стихійності, а непередбачувані й некеровані події психологічно сильніше впливають на людей, ніж передбачувані. Ось чому професійна діяльність в екстремальних умовах вимагає своєчасної та адекватної реакції на раптовість, несподіванку, швидкість і радикальність змін. До того ж фахівцеві з НС часто доводиться працювати в умовах малознайомих, загрозливих явищ у навколишньому середовищі: руйнувань, вибухів, коливань ґрунту, вібрації, сильного шуму, різких звуків, бурхливої води, палаючого вогню, трупів, крові, а також поганої видимості, темряви, дощу, снігу, викиду небезпечних для здоров'я речовин та ін. Все це збільшує неясність ситуації, містить у собі реальну чи уявну загрозу, змушує напружуватися, вдивлятися і вслуховуватися, бути насторожі та у стані готовності до несподіванок. Власне психічні стани, головним чином, відображають реальну ситуацію і ставлення до неї суб'єкта. Вони також втягують у процес розв'язання ситуаційного завдання мотиваційну та емоційно-вольову сфери, характерологічні риси.

З цього приводу варто лише додати, що психічні стани регулюють не тільки адаптивну, але й дезадаптивну поведінку, дезорганізуючи діяльність. І в цьому полягає особливість взаємозв'язку тих чи інших психічних станів із професійною надійністю людини: конкретний психічний стан не лише може стати причиною порушення працездатності та зниження надійності, але й зниження професійної придатності фахівця з НС.

Ціла низка досліджень свідчить про те, що фактор непередбачуваності ситуації призводить як до психічного, так і до фізичного виснаження, якому передують хронічне порушення. Порушення діяльності через невизначеність залежить від двох особистих якостей фахівця з НС: перша – це стійкість до невизначеності, здатність витримувати і переносити такий стан; друга – вміння шукати і знаходити відсутню інформацію. Дослідники вважають, що пошук інформації для зниження

невизначеності – одна із найбільш важливих стратегій поведінки людини за подібних обставин. Процес пошуку інформації, своєю чергою, підтримує стійкість до фактора невизначеності.

Успішність подолання невизначеності залежить також від здібностей фахівця прогнозувати розвиток небезпечної, загрозливої події та здатності контролювати свою поведінку в цих умовах. А сама здатність до прогнозування залежить від особистого досвіду перебування і поведінки в тій чи іншій екстремальній ситуації, від знання про особливості поведінки в подібних ситуаціях інших людей, а також від когнітивних здібностей до екстраполяції, продуктивного й евристичного мислення та ін.

Фахівець з НС здатний певною мірою протидіяти впливу несприятливих факторів, адаптуючись до такого впливу чи компенсуючи його. У цьому чималу роль відіграють особистісні якості фахівця, його попередня підготовка. Компенсаторні механізми властиві проявам і деяких когнітивних та психомоторних якостей. Зазначені механізми психічної регуляції забезпечують стійкість, стабільність процесів перетворення інформації у тій мірі, яка визначається інтенсивністю і тривалістю несприятливих, екстремальних впливів, а також вихідним станом психічних функцій людини. Відомо, що вже в перших дослідженнях професійної ефективності, надійності та безпеки праці відзначалися факти різної схильності фахівців до помилкових дій, аварійних ситуацій, нещасних випадків.

4.5. Елементи професійно-екстремальної діяльності як чинники ризику

В екстремальній діяльності можна виділити *змістові, інформаційні, організаційні та оперативно-дійові елементи*, які містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини.

Змістові елементи екстремальної діяльності включають тип діяльності залежно від виду НС, мети, завдань, загроз і ступеня ризику для життя, оцінки ймовірності невдач і можливих наслідків, їх зворотність чи незворотність, готовність чи неготовність до подолання всіх перешкод, відповідальність перед товаришами, іншими людьми, керівництвом і суспільством, необхідність самотійно приймати рішення і робити власний вибір та ін. Наприклад, загрози набуття інвалідності, каліцтва, згоріти в пожежі, впасти у прірву, потонути, задихнутися та інші характеризують незворотність наслідків. Тому усвідомлення їхньої ймовірності психологічно сильно діє на фахівця з НС. Відтак для багатьох з них вони становлять величезні психологічні навантаження, що іноді робить їх нездатними діяти чи керувати, особливо в екстремальних ситуаціях. Виявити самотійність – це означає взяти на себе відповідальність за власний вибір. А покласти на себе тягар відповідальності за нього у складній ситуації не кожному під силу, оскільки можливі важкі наслідки. У цьому разі потрібно мати волю, сміливість, мужність, розум і розвинуте почуття відповідальності.

До інформаційних елементів екстремальної діяльності, які виступають чинниками екстремального психологічного ризику, належить інформаційне перевантаження або недостатність інформації чи її викривлення, наявність у ній панічних чуток, неточних відомостей, особливо про ступінь загрози, факти травмування, каліцтва, загибелі тощо. Інформації про ситуацію найчастіше не вистачає або її занадто багато, але вона суперечлива і часто застаріла, неправильна, а часом має дезінформаційний характер. Інформація, на думку М. Варія, важливий психічний фактор, в якому може бути закладений як негативний, так і позитивний потенціал.

До організаційних елементів діяльності, які виступають чинниками екстремального ризику, належить, насамперед, ступінь неорганізованості цієї діяльності. Неавторитетне і неефективне керівництво, його некомпетентність призводять до

зневіри. А коли стоїть питання про життя чи смерть, роль авторитетності й грамотності керівництва незмірно зростає.

Фахівці з НС діють індивідуально і в складі групи. Щодо групової діяльності, то тут має бути злагодженість, взаєморозуміння, взаємодовіра, готовність прийти на допомогу один одному, взаємна відповідальність, засновані на ґрунті здорової психологічної сумісності. Відсутність психологічної єдності між фахівцями в екстремальній ситуації перетворює їх у юрбу, в якій кожний діє поодиноці у своїх особистих інтересах, а не на користь загальної справи. Викликає значне психічне навантаження недосконале забезпечення засобами особистого захисту і віра в їхню надійність, а також неорганізованість відпочинку та відновлення як ресурсів організму, так і ресурсів психіки.

До операційних елементів діяльності, які виступають факторами екстремального психологічного ризику, належать, по-перше, труднощі розуміння обстановки, зумовлені умовами радикальних змін, стрімкого і багатогранного розвитку подій.

По-друге, інформаційне перевантаження. Кожен фахівець з НС володіє певною пропускну здатністю сприйняти за одиницю часу максимальну кількість інформації. Коли фахівець з НС не справляється з потоком інформації, яка звалюється на нього, відбувається пропуск сигналів, їхня селекція (добір найбільш важливих та ігнорування інших), відтермінування відповідей, їх помилковість, повне відключення від переробки і реагування на сигнали.

По-третє, погане засвоєння дій та операцій. Нестандартний розвиток екстремальних ситуацій найчастіше змушує виконувати такі дії, які раніше не відпрацьовувалися, а це потребує додаткового часу, роздумів для прийняття рішення, що стримує активні дії та викликає психічне навантаження. У цьому випадку надлишкова енергія часто породжує передстартову чи передбойову лихоманку.

По-четверте, висока активність дій, їхня стрімкість, темп, дефіцит часу викликають квапливість, яка негативно впливає на якість дій.

По-п'яте, невдачі на початку, в процесі та наприкінці дій. Особливо сильним є психологічний вплив перших невдач. Іноді деяких фахівців з НС вони зовсім “вибивають з колії”, але є й такі, яких невдачі стимулюють. Вони з більшою енергією, мобілізованістю й увагою переборюють їхні наслідки.

Всі розглянуті фактори можуть негативно впливати на людську психіку.

Згідно з поглядами психологів, формування і здійснення цілеспрямованої діяльності передбачає відображення зовнішніх умов у вигляді деякої суб'єктивної моделі для кожного фахівця з НС. Вона становить основу як для попереднього програмування дій, так і для їхньої регуляції в ході самої діяльності. Модель стає найважливішим і обов'язковим функціональним утворенням, повнота і точність якого багато в чому визначають ефективність діяльності й особливості її здійснення. Інша важлива ланка в процесі саморегуляції – психологічний настрій на працю в екстремальних умовах. Установки, що відповідають уявленню фахівця з НС про завдання й умови майбутньої діяльності, – необхідні компоненти загальної структури процесів програмування і регуляції діяльності.

Саморегуляція в сфері енергетичних процесів значною мірою визначається характером ставлення суб'єкта діяльності до завдання, яке необхідно розв'язати, ступенем його відповідальності, рівнем суб'єктивної значущості конкретної ситуації і невизначеності подій чи сигналів.

Один із провідних механізмів забезпечення надійності фахівця з НС – самоконтроль за своїми діями, а також за результатами діяльності. Він постає як функція компенсації ймовірних помилок, порушень у діяльності, а суб'єкт здійснює його, контролюючи свої дії, їхнє дублювання, посилення значущості гностичних рухів, поглиблену оцінку очікуваного результату і використання цієї оцінки за механізмом зворотного зв'язку для корекції конкретних керівних впливів. Дію функції самоконтролю розкриває теорія функціональних систем. Відповідно до цієї теорії можна припустити, що акцептор дії і є

тим контрольним механізмом, який дає єдину можливість організму виправити помилку поведінки чи довести недосконалі поведінкові акти до досконалих.

Отже, рівень самоконтролю, ступінь його розвитку залежать від складності професійної діяльності. При ускладненні діяльності, виникненні аварійної ситуації може відбутися або тимчасове блокування цієї функції, або її гіперактивація (повторний контроль чи багаторазовий повторний огляд), що знижує надійність діяльності.

4.6. Поведінка фахівців у надзвичайних ситуаціях

Поведінка фахівців у НС зумовлюються численними, внутрішніми і зовнішніми чинниками, а вони суттєво впливають на якість і результати їхньої діяльності. Наші дослідження свідчать, що у фахівців з НС під дією екстремальної ситуації змінюються емоційні, пізнавальні, вольові, й мотиваційні механізми, які зумовлюють виникнення різних психічних станів і змін у поведінці. В екстремальній ситуації емоції найчастіше проявляються у формі психічної напруженості, тривоги, страху, фрустрації, стресу, афекту тощо. Значний вплив на поведінку мають різноманітні сильні негативні емоції. До них належать: підвищена заклопотаність, надмірне хвилювання, дратівливість, нервозність, напруженість, істеричність, співчуття, жаль, співпереживання, відраза, ворожість, непевність, недовіра, підозрілість, заклопотаність, занепокоєння, туга, тривога, страх зазнати невдачі (провалу, програшу, поразки), боязкість, страх, жаж, почуття слабкості, безсилля, безперспективності, приреченості, пригніченості, безнадійності, розпачу та ін.

Все це у передусім викликає зростання психічної напруженості, яка є однією з форм цілісної психологічної реакції фахівця з НС на екстремальні умови. Явище психічної напруженості тлумачать по-різному. Одні дослідники вважають її проявом біологічного стресу. Фактично таке

уявлення про психічну напруженість зводиться лише до інтенсивного, більшого за звичайний, біологічного стресу (виходячи з цього потрібно розрізняти “психічне напруження” і “психічну напруженість”, якісних розходжень між якими, на наш погляд, немає).

На екстремальну ситуацію реагує людина-особистість, а не частина її психіки і не якийсь ізольований процес у ній. Психічний стан не може існувати в якомусь “чистому”, позбавленому від особистісних особливостей вигляді. Як і всякий стан, психічна напруженість є динамічним проявом усієї психіки особистості в поточний момент чи за певний часовий відрізок. Це особистісний динамічний феномен.

У психології склалися два головних уявлення про вплив емоційного напруження на виконання різних дій і функціонування людини в цілому. Представники одного підходу вважають, що емоції, які виникають у стресових ситуаціях, лише дезорганізують поведінку людини, тобто змушують її діяти хаотично, не враховуючи характеру ситуації, неправильно користуючись отриманою інформацією, реагуючи на все або дуже сильно, або дуже ослаблено. Представники іншого підходу вважають, що емоційне напруження різного характеру, як, наприклад, тривога, страх, гнів, ейфорія, бере участь у процесі пристосування, переадаптації людини до екстремальної ситуації. Те психічне напруження, з яким фахівець з НС готовий починати діяльність, називається стартовим. Коли бар’єр, який відділяє фахівця від звичайних умов життя, подолано, тобто з моменту входження в екстремальну ситуацію, з початком діяльності в ній виникають, як правило, гострі психічні реакції вступу. Це можуть бути як позитивні (ейфорія, гіпоманіакальність), так і негативні (переляк, страх) емоційні переживання, які або підвищують рухову активність, часто ще неупорядковану, хаотичну, неузгоджену (з порушенням координації), або уповільнюють її. За етапом гострих психічних реакцій вступу настає етап психічної переадаптації, коли фахівець пристосовується до наявних умов, адекватно реагує і

відображає їх та налаштовується на професійну діяльність в екстремальних умовах. Особливостями етапу психічної переадаптації є: по-перше, перелаштування механізмів психіки (відображення, аналізу, реагування, проектування, об'єктивації-розоб'єктивації та ін.) на нову реальну дійсність і діяльність у ній; по-друге, актуалізація мотивів екстремальної діяльності.

У разі тривалого активного впливу психогенних факторів або недостатньої підготовленості фахівців до екстремальної діяльності етап психічної переадаптації може змінитися етапом нестійкої психічної діяльності, якому притаманні емоційна лабільність, періодичні порушення пам'яті, мислення та уваги, зниження вольового зусилля, періодичні афективні і фрустраційні емоції, впадання у відчай, страждання, стани тривоги й страху та ін. Тривала нестійка психічна діяльність або її часте повторення зумовлює глибокі психічні зміни фахівця з НС, іноді такі, які не дають можливості і далі діяти в екстремальних ситуаціях. Психічна переадаптація і нестійка психічна діяльність переходять в якесь більш-менш стабільне психічне напруження, яке надалі супроводжує екстремальну діяльність.

Психічна напруженість за своїми основними психологічними ознаками є цілісною, оскільки психіка самої особистості завжди цілісна. В єдності та взаємозв'язках вона включає мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові та психомоторні прояви. В якісь відрізки часу можуть переважати (але не бути єдиними) ті чи інші з них, але існує певна єдність мотиваційних, і пізнавальних, і емоційних, і вольових, і психомоторних компонентів. Виступаючи цілісним, домінуючим, особистісним станом, психічна напруженість поєднує специфічні й неспецифічні прояви і стає носієм його інтегрального, психологічного навантаження. Саме в цій якості вона безпосередньо бере участь у регулюванні поведінки і дій фахівця в екстремальній ситуації. Проте особистісний характер стану психічної напруженості відкриває можливості доволно регулювати ними, оскільки перевагу, наприклад, негативних емоцій можна врівноважити шляхом довольного

підвищення активності мотиваційних, пізнавальних, волевих і психомоторних компонентів. Це відбувається завдяки силі мотивації, розуму і волі у конкретної особистості.

Психічна напруженість має різну тривалість: короткочасну (триває хвилини), тривалу (зберігається годинами й цілодобово) та дуже тривалу (кілька місяців). Визначається вона як індивідуальними особливостями фахівця з НС, особистісним змістом виконуваної діяльності, так і зовнішніми обставинами.

За ступенем інтенсивності психічна напруженість буває слабкою, оптимальною, межевою і позамежевою. Безумовно, це відображається на ефективності дій і досягненні мети. За умов підвищення активності нервової системи, успішність реакцій також підвищується, але після досягнення певного рівня вона починає спадати. Доки психічна напруженість не перевищує межі корисності, вона слабка й оптимальна, сприяє діям людини, які стають більш енергійними, активними, швидкими. Загалом поліпшується увага, думка працює чітко й прискорено, посилюється мотивація, рішучість і сміливість, відчувається сила, зростає інтерес. Проте коли людина переживає психічну напруженість, яка перевищує межу корисності, виникає перенапруження. Чим далі перейдено межу, тим деструктивніше впливає перенапруження на успішність діяльності та її результати. Це виявляється насамперед у втраті гнучкості й здатності діяти чітко за обставинами. Багато особливостей не зауважуються, не одержують належної оцінки, внаслідок чого дії стають шаблонними.

У пізнавальних компонентах напруженості виявляються, наприклад, нездатність зосередитися, погіршення спостережливості, уважності, ускладнення у виконанні розумових операцій, розсіяність мислення, “провали” у пам’яті, зниження швидкості розумового опрацювання інформації. Для психомоторики характерні тремор (тремтіння) рук, ніг, лихоманка, зміна мови (зриви голосу, заїкуватість, пискливість), погіршення координації рухів, скутість, сповільнення рухових реакцій, метушливість, слабкість у

ногах, почуття безсилля. З'являються помилки і неточності навіть у відомих діях, сформованих навичках і вміннях, які з ростом перенапруженості стають частішими. Від дуже сильного перенапруження ефективність діяльності може знижуватися до 50 і більше відсотків.

Коли напруженість фахівця з НС ще більша і переходить мотиваційну межу, вона характеризується як межова. У такому разі негативні зміни, характерні для перенапруження, збільшуються. Якісно нова ознака при цьому – ослаблення мотивації досягнення і прагнення до успіху. Виникає боротьба мотивів, посилюються мотивації самозбереження, вагання у діях, розгубленість. Можливі відвертий прояв боягузтва, відмова від виконання небезпечних завдань, обман тощо. Подальше зростання психічного напруження, яке переходить межу максимуму витривалості, призводить до повного зриву психічної діяльності. Тоді виникають афективні стани, гострі психози, які супроводжуються втратою здатності усвідомлювати те, що відбувається, і себе в ньому. Оцінюючи неоднозначний вплив інтенсивності психічної напруженості на активність людини в екстремальних ситуаціях, учені зазначають, що у різних людей названі межі (корисності, мотиваційний, максимуму витривалості) не однакові.

Особливим психічним станом, який виникає під впливом факторів надзвичайних ситуацій професійної діяльності, є стрес. Тут доречно зауважити, що ми не будемо розглядати стрес за Г. Сельє, який фактично, зводить його до позитивної або негативної реакції, вказуючи на те, що це “неспецифічна відповідь організму на будь-яку висунуту йому вимогу”.

Ми вважаємо, що стрес – це реакція психіки на дію негативних чинників, котрі становлять загрозу для здоров'я і /чи життя особи.

Стресові ситуації будемо розглядати як чинники надзвичайного навантаження на систему психофізіологічного саморегулювання, що викликає емоційне напруження.

Стан стресу визначають як емоційне збудження, напруження і супутні йому зміни в інших сферах психофізіологічного функціонування. Наслідками стресу також є тимчасові або постійні зміни в поведінці людини. Однак існують індивідуальні відмінності сприймання та переживання стресових ситуацій. У деяких фахівців з НС, які добре підготовлені психологічно, опірність стресу, тобто здатність переносити вплив стресорів без дезорганізації поведінки, досить велика. Під опірністю або толерантністю розуміють “нереагування на емоційні збудження в умовах стресу, тобто важкі й неприємні ситуації не викликають значних негативних емоцій, страху, гніву, тривоги”.

Зауважено, що стрес виявляється, як правило, або в скутості, загальмованості, (про що свідчить уповільнення чи пропуск дій), або в різкому підвищенні збудливості, що призводить до імпульсивних дій, їх переплутування чи заміни аж до повного припинення діяльності. Негативний вплив стресу проявляється також у процесах сприйняття і мислення, тому сповільнені й помилкові дії, як правило, виникають у зв’язку з порушенням процесів прийому, опрацювання інформації й ухвалення рішення. Дослідники звертають увагу на те, що при стресі характерною зміною процесів прийому і опрацювання інформації є перехід від кількісного читання показань приладів до якісного.

До головних емоцій, які суттєво змінюють стратегію поведінки фахівця з НС, належать афекти. Це сильні, бурхливі емоції вибухового характеру, які супроводжуються інтенсивними рухами. Людина в стані афекту діє під впливом емоцій, а не розуму.

Екстремальні умови об’єктивно містять у собі фактори, які стимулюють виникнення страху. Коли людина переживає небезпеку, страх – типове явище для екстремальних ситуацій. Найбільш сильне джерело небезпеки – загроза здоров’ю і життю.

Найвищий ступінь страху – жах. Він буквально паралізує людину і може завдати важких психічних травм. Це відчуття найчастіше виникає під час стихійних лих (особливо землетру-

сів) і великих катастроф із масовими руйнуваннями та загибеллю людей. Однак страх – природна і закономірна реакція на смертельну небезпеку. Абсолютно безстрашних серед людей із нормальною психікою не буває. Патологія – не наявність страху, а його відсутність у смертельно небезпечних умовах. Річ у тому, чи піддається людина його впливу, чи ні. Безстрашні та сміливі – це люди, які володіють сильними особистісними якостями й підготовкою і завдяки цьому здатні підкоряти свою поведінку обов'язку й необхідності у небезпечній обстановці тримати себе в руках. При цьому страх, поступаючись домінантним місцем іншим думкам, мотивам, почуттям, переноситься легше, ніж паніка.

Більшість авторів паніку трактують як масовий страх, жах, перед уявною або реальною загрозою для життя, яка зумовлює неусвідомлювану втечу від неї. Разом з тим паніка може проявлятися на різних рівнях. В. Моляко класифікує паніку “за масштабом, глибиною охоплення, тривалістю і деструктивними наслідками” [9]. За масштабом (залежно від кількості охоплених людей) розрізняють індивідуальну, групову і масову паніку. Глибина охоплення (людина, група або людська маса) – це ступінь панічного зараження. За цією ознакою автор поділяє паніку на легку, середню і повну. За легкої паніки людина відчуває легке хвилювання, але майже повністю зберігає самовладання, критичність. Середній ступінь паніки характеризують суттєва деформація свідомих оцінок того, що відбувається, а також зниження критичності, підвищення страху, збільшення ступеня підпадання під вплив зовнішніх чинників. Повна паніка відзначається повним відключенням свідомості, афектовістю, почуттям значної смертельної небезпеки. У цьому стані людина повністю втрачає контроль над своєю поведінкою і, як наслідок, втікає куди-небудь, тільки щоб далі від джерела (місця) небезпеки.

За тривалістю паніка ділиться на: короткотривалу (від декількох секунд до кількох хвилин), достатньо тривалу

(десятки хвилин – годин), пролонговану (декілька днів – тижнів). Щодо Чорнобильської атомної катастрофи введено поняття “неперервна паніка”. Така паніка існує завжди, поки існують атомні електростанції, отже, і загроза аварій та катастроф.

Страх, щоправда, не є однозначно негативною емоцією. Він може викликати і позитивні наслідки. Це підтверджують факти з історії та сучасної дійсності, а також професіонали, які спеціально готувалися до діяльності в умовах аварій, пожеж, природних катаклізмів і збройних конфліктів. Страх у фахівців з НС може викликати й позитивні зміни, такі, як підвищення активності та інтенсифікацію компонентів психічної діяльності – мотиваційних, пізнавальних і вольових, актуалізацію та домінування головних особистісних якостей, виникнення стану духовного підйому і мобілізації сил, успішну стратегію поведінки тощо.

Такі зміни під дією страху можуть відбуватися і в мотиваційній сфері. Основними видами мотиваційних позитивних змін бувають інтенсифікація, підвищення сили мотивації й рівня (якості, змісту) мотивації. Зазвичай фахівці з НС більш інтенсивно прагнуть досягти мети, керуючись зрілими в соціальному відношенні мотивами. Так, навіть у ситуаціях із загрозою для життя починають переважати і визначати поведінку високі соціальні мотиви, а саме: патріотичний, вірності службовому обов’язку та присязі, законослухняності, колективізму, солідарності, людинолюбства, особистої гідності, бажання випробувати себе, самоствердження, наслідування позитивного прикладу, вірності традиціям та ін. Як свідчать дослідження, у будь-яких, навіть найважчих ситуаціях та умовах до 40-55% фахівців з НС зберігають самовладання, правильно оцінюють обстановку, чітко й рішуче діють відповідно до ситуації.

Надзвичайні ситуації можуть спричинити й ефективні пізнавальні зміни у психічній діяльності фахівця з НС. Це виражається у зниженні порогу відчуттів і підвищенні чутливості органів зору, слуху, нюху та ін., уважності та

активізації мислення, спрямованості на осмислені оцінні судження, бажання знайти найкращі рішення, обдуманості та ощадливості поведінки, підвищенні частки швидких, інтуїтивних рішень (за наявності відповідного досвіду та підготовленості), активізації прогностичності мислення, прагненні до передбачення розвитку подій і виконання дій та ін.

Позитивні зміни відбуваються також і в емоційній сфері. Це насамперед загострення вищих почуттів (патріотизму, обов'язку, відповідальності, колективізму, порядності, совісті та ін.), інтересу до нової ситуації, емоційний підйом, захопленість, азарт, пристрасть, віра у свої сили, можливості, успіх, терпіння (терпляче переживання); підвищена толерантність, емоційна стійкість до психогенних факторів, почуття радості, захвату від досягнення успіху.

У вольовій сфері позитивні зміни можуть проявитися через оптимальну змобілізованість, концентрацію сил для розв'язання завдань, внутрішню готовність до зустрічі з труднощами, несподіванки та їхнє подолання, пильність, активність й енергійність, наполегливість та завзятість у досягненні цілей, стійкість, мужність, готовність до самопожертви і самовладання.

Екстремальні ситуації можуть стимулювати позитивні зміни і в психофізіологічній сфері. Це виражається у швидкості адаптаційних перебудов в організмі, високому рівні працездатності та більш тривалому, ніж звичайно, його збереженні (за даними досліджень – у 1,5-2 рази і більше), підвищенні витривалості до дискомфортних умов і стійкості до захворювань, зниженні чутливості до болю (“психогенна анестезія”).

Проте в екстремальних ситуаціях у функціонуванні основних сфер психіки фахівців з НС частіше відбуваються негативні зміни. Так, у мотиваційній сфері частини фахівців з НС спостерігається боротьба мотивів, психологічне напруження під час вибору між мотивами обов'язку, відповідальності, порядності, моралі, гуманізму, колективізму

й індивідуалістичного, егоїстичного, самозбереження тощо. В іншій – пізнавальній сфері – несприятливі зміни, зумовлені екстремальними обставинами, виявляються, як правило, в погіршенні здатності нормально мислити, ослабленні творчих можливостей, спритності, кмітливості й винахідливості у пошуках засобів і способів досягнення мети. У цьому разі підвищується схильність до виправдань, зужується увага, мислення зациклюється на чомусь (часто на думках про безпеку, виживанні, власній безпеці чи уявному найжахливішому факторі обстановки) з одночасним відволіканням від усього іншого (“тунельне мислення”), що стає причиною недоглядів, промахів, неправильних оцінок, невдач, втрати обачності тощо. І загалом ослаблюється здатність до розуміння специфіки ситуації, що призводить до шаблонної її оцінки, перебільшення труднощів і загроз обстановки, провалів пам’яті, забування порад, рекомендацій, інструкцій тощо. З’являються ілюзії сприйняття часу, простору, відстані тощо.

Екстремальні фактори також чинять вплив на волю фахівця з НС. Це виявляється в приголомшеності, розгубленості, заціпенінні, нерішучості, боягузтві, нездатності до самостійних рішень і дій, утраті обачності й обережності, неможливості зібратися з силами, “узяти себе в руки”, втраті витримки, самовладання, контролю над собою, мужності, сміливості, виникненні рефлексивної поведінки, пасивному підпорядкуванні розвитку подій, “фатуму”, відсутності ініціативи, у втраті волі до опору та ін.

Під впливом екстремальних ситуацій і несприятливих функціональних змін у психічній діяльності фахівця з НС виникають різні психічні стани, які ґрунтовно досліджено у численних працях. За характером впливу на поведінку і діяльність фахівця з НС вони поділяються на конструктивні і деструктивні. Конструктивні психічні стани – це такі, які сприяють адекватній поведінці та ефективній діяльності фахівця. Деструктивні, навпаки, ускладнюють, а часто й

перешкоджають доцільній активності та розв'язанню робочих завдань. Деструктивні психічні стани можна поділити на три групи: слабкі, середні та важкі. До основних важких психічних станів, які виникають у екстремальних ситуаціях, належать, зокрема, психологічне оглушення, підсвідомий автоматизм, фрустрації та ін.

Стан психологічного оглушення характеризує ускладнення функціонування свідомості людини. Однак у таких ситуаціях фахівець з НС все ж таки зберігає свідомий контроль і регуляцію поведінки та дій. Причому позитивні сторони мотивації фахівця – патріотизм, обов'язок, відповідальність, мораль, честь, особиста гідність та ін. – мають у цьому вирішальне значення. Однак за умов бурхливих, швидких, небезпечних подій сприйняття і розуміння навколишнього затьмарюється, а зусилля свідомості здебільшого витрачаються на стримування різких внутрішніх негативних реакцій і гарантування безпеки власних дій. Безумовно, все це шкодить успішному розв'язанню завдань, які постають перед фахівцем з НС.

Стан підсвідомого автоматизму унеможливорює свідомий контроль за собою, власною поведінкою і діями. Внаслідок цього їх регуляція переноситься на підсвідомий рівень. Стимули й цінності, ідеї й ідеали, які лежать за межами безпосередніх обставин, оцінюються як далекі, нереальні й несуттєві для даного моменту. У підсвідомості, де переважають автоматичні реакції, лише іноді пробивається усвідомлюване. Фахівець з НС переходить до рефлексування, миттєвих машинальних відповідей на фактори, черговий раз відповідаючи на той, котрий до нього ближче і здається найбільш небезпечним. Замість чітко розрахованих дій, які відповідають специфіці ситуації, чимраз більшу роль починають відігравати імпульсивні, наслідувальні, автоматичні механізми та дії. Фахівець функціонує як людина-машина, автомат, хоча доцільність дій на примітивному рівні зберігається. У такому важкому психічному стані основу надійної поведінки становлять професійні навички, які

глибоко проникли у свідомість і підсвідомість. Якщо таких базових основ регуляції поведінки немає, фахівець втрачає можливості мінімально успішної поведінки в екстремальній ситуації і, найвірогідніше, впадає у фрустраційний стан, який зазвичай виникає при зіткненні з реальною або уявною перешкодою, котра здається нездоланною.

У психології термін “фрустрація” вживається у двох значеннях: 1) несприятливі обставини, які перешкоджають досягненню певної мети і викликають відповідні (фрустраційні) емоції; 2) стан, який виник унаслідок реальної або уявної перешкоди, що вважається нездоланною. Реакція людини на фрустрацію може бути як позитивною (підвищення активності, пошук нетрадиційних способів подолання перешкоди та ін.), так і негативною (агресія, регресія, фіксація, відмова, негативізм, репресія). Типові переживання під час фрустрації – почуття “катастрофи надій”, розчарування, розгубленість, розпач, туга, безвихідь, роздратування, гнів, величезне напруження, пошук виходу із становища, яке склалося, та ін. Інтенсивність фрустрації залежить від сили мотиваційного блокування, ступеня труднощів і переживання втрат від нездійснених очікувань, тобто багато в чому від особистості фахівця з НС.

Зазначимо, що фрустрація руйнує доцільну діяльність і може виражатися у різних формах. Одна з них – агресія, тобто лють, злість, скеровані на когось чи на щось. Вона проявляється у вигляді “зривів” незадоволеності на когось чи на чомусь (реакції “загнаного в кут”), образах, лайці та ін. Буває, що вона спонукає до безоглядної сміливості (“сміливості приреченого”). Під час фрустрації може виникнути явище фіксації – це повторення неефективних способів поведінки. Фрустрація призводить також до відмови, усвідомленого або вимушеного переходу до інших форм реагування на ситуацію, а саме: відходу у власні переживання, симуляції, порятунку через утечу, переходу до загальмованої чи істеричної поведінки тощо.

Інша форма прояву агресії – активізація механізмів психологічного захисту. Вона виражається через намагання зняти чи знизити нестерпні для свідомості психологічні навантаження шляхом раціоналізації – підбору пояснення свого незвичайного стану чи поведінки; проекції – приписування іншим людям тих самих недоліків у такому стані й поведінці; витіснення – забування, “викидання” з пам’яті подій неприємного характеру, які виводять людину з норми; компенсації – прагнення одержати задоволення в чомусь іншому, побічному стосовно невдалих ситуацій і дій. Проте бувають випадки, коли стан фрустрації, розуміння безвиході, неминучості загибелі провокує в окремих людей стан парадоксального спокою.

Екстремальні ситуації, особливо I-II категорій, можуть викликати у деяких фахівців з НС і хворобливі порушення психічної діяльності. Психіатри виділяють такі їх різновиди, як: межові психічні стани, психогенії, реактивні психічні стани та неврози. Межові психічні стани нагадують болісний дезадаптивний стан психіки. Це прояви ослаблення нормальної психічної діяльності на грані патології. Психогенії – це відхилення від здорової норми, хворобливі розлади психіки, стани її психічно ненормальної дезадаптації, які виникають під впливом отриманих психічних травм. Серед них виділяються реактивні стани і неврози.

Реактивні психічні стани (психогенії, реактивні, гострі психози) – це функціональні психічні розлади, які виникли в одномоментній чи короточасній психотравмуючій ситуації. Вони, як правило, тривають недовго. Є такі їх форми – ступорозна (повна загальмованість, байдужність до того, що відбувається, нерухомість, заціпеніння, відключення від спілкування, ембріональна поза); істерична (бурхлива, хаотична активність, втеча, лементи, плач, агресія та ін.); фугіформна (сутінковий стан свідомості, невпізнання оточуючих, нескладна мова, нерозуміння чужих і власних дій,

нудота, запаморочення, головний біль, галюцинації, марення). Реактивні психічні стани виникають у НС I-II категорії. За оцінками закордонних фахівців з аварійно-рятувальних робіт, лише 20% людей в умовах катастроф здатні поводитися спокійно і холоднокривно, рятуючи при цьому інших, 20% – впадають у панічний стан і діють ірраціонально, а 60% – перебувають в ступорозному, безпомічному стані; 80% – виходять з них без наслідків для власного здоров'я, а 20% – потребують психологічної допомоги різних видів.

До хворобливих порушень психічної діяльності належать і неврози. Вони становлять стійкі психічні розлади, які виникають, як правило, внаслідок тривалих надмірних психічних навантажень, порушення важливих для особистості відносин у житті. Часто умовою їхнього виникнення є недоліки процесу формування особистості, її виховання, підготовки до реальних труднощів життя і діяльності. Розрізняють три основні форми неврозів: неврастенію (нестійкий настрій – часто знижений, дратівливість, часом тривога і страх, нетерплячість, розлади сну); істерію (нестриманість, надмірна жестикуляція, вигуки, істерична глухота, порушення мови та координації рухів, орієнтована на оточуючих людей схильність до демонстрації переживань); невроз нав'язливих станів (постійне, нав'язливе повернення до хвилюючих, тривожних думок, спогадів, уявних картин, різних стійких страхів – фобій: перебування на відкритому місці – агрофобія, у замкнутому просторі – клаустрофобія; смерті, голосних звуків і лементів та ін.). Слід зазначити, що неврози бувають короткочасними і затяжними, які тривають роками. Так, наслідки катастрофічних повеней за даними закордонних дослідників, спостерігаються і через 4-5 років. У людей, що їх пережили, збільшується споживання алкоголю на 30%, паління – на 44%, медикаментів – на 52%, у 75% потерпілих спостерігаються порушення засинання і кошмарні сновидіння. Проте неврози – це зворотні розлади, тобто такі, які можна усунути.

Конструктивними психічними станами ми називаємо ті, які сприяють ефективній поведінці й діяльності за екстремальних умов. Одним з таких є стан високого особистісно-діяльнісного настрою.

Тому екстремальні ситуації стимулюють відпрацювання конструктивних стратегій поведінки – комплексів послідовно здійснюваних дій, зорієнтованих на кінцеву мету: подолання перешкод і труднощів. Успішні стратегії мають такі відмінності: по-перше, за характером активності – перетворювальні чи пристосувальні; по-друге, за ступенем ініціативності – наступальні чи оборонні; по-третє, за ступенем рішучості – рішучі чи обережні; по-четверте, за ступенем самостійності – самостійні, конформні (наслідувальні) і виконавські (суворе дотримання розпоряджень, вказівок і рекомендацій); по-п'яте, за ступенем оригінальності – творчі чи стандартні; по-шосте, стабільності – постійні чи гнучкі. Найбільш успішні – активно-перетворююча, наступальна, рішуча, творча і гнучка стратегії фахівця з НС. Безумовно, успіху домагається той, хто не підпорядковується подіям, не піддається їхньому впливу, не мириться з тим умовами, в які ставить його реальність, не чекає пасивно, а діє. Чимало людей, які не схильні уникати гострих переживань, тягнуться до них. Вони йдуть назустріч ситуаціям, які насичені ризиком і небезпекою. Прагнення боротися, щоб переборювати перешкоди, змінювати обставини, випробовувати граничні напруження, домагатися успіху й перемагати – могутні мотиви для вибору професії фахівця з НС.

Таким чином постійна дія стресогенних факторів у екстремальній ситуації, ризики і загрози для життя фахівців з НС, висока ймовірність їх травматизму висувають високі вимоги до рівня їхньої екстремально-професійної підготовки, в тому числі й до індивідуально-психологічних якостей.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Що являє собою надзвичайна ситуація?
2. Як поділяються надзвичайні ситуації за причинами походження?
3. Охарактеризуйте надзвичайні ситуації природного характеру.
4. Охарактеризуйте надзвичайні ситуації техногенного характеру.
5. Охарактеризуйте надзвичайні ситуації воєнного характеру.
6. Охарактеризуйте надзвичайні ситуації соціально-політичного характеру.
7. Як розрізняють надзвичайні ситуації відповідно до територіального поширення та обсягів технічних і матеріальних ресурсів, необхідних для ліквідації?
8. Яким чином поділяються надзвичайні ситуації за причинами виникнення?
9. Як поділяються надзвичайні ситуації за тривалістю?
10. Що являє собою екстремальність надзвичайної ситуації?
11. На які категорії розділяють всі надзвичайні ситуації за ступенем екстремальності?
12. Які основні завдання сил цивільного захисту?
13. Розкрийте залежність ефективності професійно-екстремальної діяльності від функціонування комплексу “фахівець – екстремальна ситуація – інформація – дії – результат”.
14. Розкрийте фактори психогенного ризику екстремальної ситуації?
15. Які психологічні ефекти, що проявляються у надзвичайні ситуації, схиляють суб’єктів діяльності до помилкового вибору?
16. У чому виявляються професійно-екстремальні ризики?
17. Що розуміють під екстремальною загрозою?
18. Як поділяються ризики фахівців з НС в умовах професійно-екстремальної діяльності залежно від цілепокладання?
19. Як поділяються ризики фахівців з НС в умовах професійно-екстремальної діяльності залежно від ймовірностей небезпеки?
20. На чому ґрунтується оцінювання ризику екстремальної ситуації?
21. Що розуміють під робочим навантаженням фахівця з НС?
22. Охарактеризуйте робоче фізичне навантаження на фахівця з НС?
23. Розкрийте робоче розумове навантаження на фахівця з НС?
24. У чому виявляється робоче психофізіологічне навантаження на фахівця з НС?
25. Розкрийте робоче психічне навантаження на фахівця з НС?

26. Які елементи, що містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини, можна виділити в екстремальній діяльності?

27. Які організаційні елементи, що містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини, можна виділити в екстремальній діяльності?

28. Які оперативно-дійові елементи, що містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини, можна виділити в екстремальній діяльності?

29. Розкрийте змістові елементи, які містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини в екстремальних умовах діяльності?

30. Розкрийте інформаційні елементи, які містять ризик генерації сильних психологічних реакцій людини в екстремальних умовах діяльності?

31. Якими чинниками зумовлена поведінка фахівця з НС в екстремальних умовах діяльності? Розкрийте їх.

32. Розкрийте психічне напруження фахівця з НС в екстремальних умовах діяльності та його вплив на поведінку.

33. Які психічні стани виникають у фахівців з НС під впливом факторів надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах діяльності?

34. Чому у фахівця з НС в екстремальних умовах діяльності виникає стан стресу?

35. Як проявляються емоції у фахівців з НС в екстремальних умовах діяльності? Охарактеризуйте їх.

36. Які особливості прояву страху у фахівців з НС в екстремальних умовах діяльності?

37. Чому у фахівців з НС в екстремальних умовах діяльності виникає паніка?

38. Як екстремальні фактори чинять вплив на волю фахівця з НС?

39. Як поділяються психічні стани за характером впливу на поведінку і діяльність фахівця з НС?

40. У чому полягає конструктивна стратегія поведінки фахівця з НС в екстремальних умовах діяльності?

41. У чому виявляється деструктивна стратегія поведінки фахівця з НС в екстремальних умовах діяльності?

Рекомендована література:

1. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 204 с.

2. Бондаренко А. І., Гуцалюк М. В. Використання нових інформаційних технологій для розробки та прийняття управлінських рішень в системі управління державною пожежною охороною. Науковий вісник Української академії внутрішніх справ. Київ, 1996. С. 24-28.

3. Варій М. Й. Енергетична концепція психіки і психічного : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 318 с.
4. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ : навч. посібник. Львів : ВІДУ „ЛП”, 2000. 162 с.
5. Варій М. Й. Психічні стани військовослужбовців у ході військової діяльності // Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. С. 199-244.
6. Варій М. Й. Психологічні механізми чи псі-програми? // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 3-17.
7. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.
8. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. 624 с.
9. Військова психологія і педагогіка: інноваційний підхід : підручник. У 2 ч. / Ю. С. Красильник, Г. О. Верхоланцев, Л. І. Карпова-Чемерис. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2013. Ч. 2. 336 с.
10. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
11. Галян І. Основи психофізіології та фізіологія вищої нервової діяльності : навч.-метод. посібник. Дрогобич: “Менеджер”, 1998. 120 с.
12. Гуменюк М. М. Професійні компетенції фахівців рятувальної справи освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць звітно-наук. конф. викладачів ун-у за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 190–192.
13. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 172 с.
14. Коваль І. С. Взаємозв'язок готовності до ризику із мотивацією обрання професійної діяльності молодих рятувальників. Global Scientific Unity 2014 : the European Scientific and Practical Congress, Prague, Copenhagen : Published by order of the Scientific Presidium of the Council of the International Scientific Association «Science & Genesis», 2014. Vol. 4. С. 83–88.
15. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.
16. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.

17. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійна компетентність майбутніх рятувальників в умовах пандемічних обмежень. Перспективи та інновації науки. 2022. №4(9). С. 13-22.

18. Кодекс цивільного захисту України.

19. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.

20. Козяр М. М. Закономірності і принципи виховання у військових підрозділах. Наукові записки. Серія: "Педагогіка і психологія". Вінниця, 2004. С. 417-424.

21. Козяр М. М. Морально-етичний аспект престижу пожежних-добровольців в єдиній системі забезпечення пожежної безпеки. Пожежна безпека. Львів: "Сполом", 2001. С. 5-8.

22. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 172 с.

23. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.

24. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збірник наукових праць. 2001. № 27. С. 10-14.

25. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша : Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.

26. Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 71–78.

27. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.02 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1996. 33 с.

28. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с.

29. Кусій М. І. Статистичний аналіз і моделювання діяльності підрозділів пожежно-рятувальної служби : методичний посібник. за заг. ред. доктора пед. наук, професора Козяра М.М. Львів : Вид-во СПОЛОМ, 2009. 100 с.

30. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

31. Олійник Л. В., Коваль І. С. Дослідження професійної готовності випускників ЗВО із специфічними умовами навчання. зб. наук. праць “Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ. 2023. № 1 (47). С. 199-207.

32. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2003. 265 с.

33. Перелігіна Л. А., Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 216 с.

34. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.

35. Покалюк В. М., Балицька А. А. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 125. С. 115–119.

36. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».

37. Ратушний Р. Т. Ковальчук А. М., Петренко А. М., Баран Ю. С. Фізичне виховання – основа оперативно-рятувальних дій в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2014. 188 с.

38. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 237 с.

39. Сировий В. В. та ін. Аналітичні розрахунки для обґрунтування оперативних дій пожежно-рятувальних підрозділів. Харків : «Основа», 1998. 123 с.

40. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля. Харків, 2011. 243 с.

41. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.

42. Яремко Р. Я. Соціально-психологічні особливості розвитку професійної самореалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2022. 267 с.

43. Activités et Spécialités Opérationnelles // Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers [Електронний ресурс]. URL : <http://crd.ensosp.fr>.

44. Atkinson, J. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychol. Rev.*, 1957. v. 64. P. 359–371.
45. Beck, U. *Risk Society and the Provident State. Risk, Environment and Modernity*. London : SAGE Publications, 1996. P. 27–43.
46. Formation // Le site officiel Pompiers.fr [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pompiers.fr>
47. Gjlebiewski J. Podrecnik menadzera programow kryzysowych. Krakow, 2003. 332 p.
48. Heim, H. Individuelle Risikobereitschaft und Unfallneigung. Bundesinstitut fur Arbeitsschutz. Koblenz, 1971. 78 p.
49. Lai J. C. Chan R. K. Luk C. L. Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong, Unemployment and psychological health among Hong Kong Chinese women. *Psychological Reports*. 81(2) : 499-505, 1997 Oct.
50. Luhmann, N. *Risk: A Sociological Theory*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 1993. 342 p.
51. Karney J. E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. 449 s.
52. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern nach § 12 BPolLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. Berlin, 2007. 25 p.
53. Struktura wydziału // Oficjalna strona Szkoła Główna Służby Pożarniczej [Електронний ресурс]. URL : <https://www.sgsp.edu.pl/wibp>.
54. Szkoła Główna Służby Pożarniczej [website]. URL: <https://www.sgsp.edu.pl/uczelnia>.
55. Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa [website]. URL: <https://www.wsb.net.pl/uczelnia/odpowiedzialnosc-wizja-misja>.

РОЗДІЛ 5

ДИДАКТИКА В ХОДІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Колись давно старий індіанець відкрив своєму онуку одну життєву істину.

– У кожній людині йде боротьба, дуже схожа на боротьбу двох вовків. Один вовк уособлює зло – заздрість, ревності, жаль, егоїзм, амбіції, неправду... Інший вовк уособлює добро – мир, любов, надію, істину, доброту, вірність...

Маленький індіанець, який перейнявся до глибини душі словами діда, на кілька хвилин задумався, а потім запитав:

– А який вовк наприкінці перемагає?

Старий індіанець ледь помітно посміхнувся і відповів:

– Завжди перемагає той вовк, котрого ти годуєш.

5.1. Сутність і загальна характеристика дидактичного процесу в ході професійно-екстремальної підготовки

Дидактика в педагогічному процесі професійно-екстремальної підготовки займає провідне місце. Власне теоретичні основи організації процесу навчання, його закономірності, принципи, форми, методи, зміст, засоби та інше вивчає дидактика як галузь педагогіки.

Основними категоріями дидактики є: *навчання, викладання, учіння, знання, вміння, навички, компетентності, а також мета, зміст, організація, види, форми, методи, засоби, результати навчання.*

Дидактика як наука вивчає закономірності, що діють у сфері її предмета, аналізує залежності, які обумовлюють хід і результати процесу навчання, визначає методи, організаційні форми і засоби, що забезпечують реалізацію запланованих цілей і завдань. Завдяки цьому вона охоплює такі напрями:

- зміст (теорію) навчання;
- методiku (методи, технології) навчання;
- організацію навчання;
- пізнавальні можливості об'єктів навчання.

Дидактика охоплює систему навчання за всіма предметами і на всіх рівнях навчальної діяльності.

У психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки доцільно виділити загальну і конкретно-цільову дидактики. Предметом дослідження загальної дидактики є процеси викладання і учіння разом з чинниками, які їх породжують, умовами, в яких вони перебувають, а також результати, до яких вони призводять.

Конкретно-цільова дидактика є методикою викладання. Власне методики викладання вивчають закономірності перебігу процесу, зміст, форми і методи викладання різних навчальних дисциплін. Кожен навчальний предмет має свою методику викладання.

До середини ХХ століття зв'язки між компонентами процесу навчання бачилися як лінійні, послідовні: вважалося, що ціль навчання зумовлює його зміст, а зміст – методи, які, своєю чергою, визначають організаційні форми навчання. Сучасне уявлення про процес навчання будується на іншому розумінні взаємозв'язків його компонентів: це зв'язки системо-творчі, тобто мета навчання виступає в якості головного, системоутворюючого компонента всього процесу навчання.

Про складність дидактичної категорії “навчання” свідчать різні підходи авторів до його визначення. Приміром, український вчений С. Гончаренко навчання вважає ціле-спрямованим процесом передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини.

Згідно з поглядами В. Дяченка, процес навчання є ціле-спрямованою, взаємозалежною, послідовно змінюваною діяльністю вчителя та учнів, яка спрямована на формування системи знань, основ наукового світогляду, трудового й морального виховання, творчої активності, що разом забезпечують усебічний розвиток учня. У цьому визначенні акцент робиться не на педагога, не на суб'єкти та об'єкти діяльності, їхню взаємодію, а на їх цілеспрямовану, взаємозалежну й таку, що послідовно розвивається, діяльність. Навчання в цьому

визначенні виступає як діяльність, а процес навчання – як зміна станів системи діяльності.

Під навчанням, як категорії психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки, ми розуміємо взаємообумовлений, цілеспрямований, організований, планомірний і систематично здійснюваний процес передання-оволодіння фахівцями з НС загальними і професійними знаннями, вміннями, навичками та компетентностями, їхнього розвитку і самоудосконалення.

Дидактика в ході професійно-екстремальної підготовки вивчає закономірності й принципи організації навчального процесу, обґрунтовує його цілі, зміст, методи й засоби, а також досліджує виконання ним впливу на розвиток фахівців з НС, формування у них загальних і фахових компетентностей.

Вона розв'язує такі завдання:

- визначає мету підготовки фахівців з НС, досліджує сутність, закономірності й принципи навчання;
- обґрунтовує зміст навчання;
- вивчає закономірності, форми та методи навчально-пізнавальної діяльності фахівців з НС і шляхи її активізації;
- розробляє методичні системи навчання, обґрунтовує окремі методи, прийоми й способи, а також умови ефективного їх застосування;
- визначає організаційні форми навчальної діяльності;
- обґрунтовує засоби контролю та об'єктивні критерії оцінки результатів навчання окремих фахівців з НС, а також діяльності суб'єктів навчання, пізнавальної активності об'єктів навчання та ін.

Основними поняттями дидактики, як галузі педагогічної науки, є: “навчальний процес”, “навчання”, “викладання”, “учіння”, “освіта”, “зміст навчання”, “знання”, “навички”, “вміння”, “освітньо-професійна (освітньо-наукова) програма”, “навчальний план”, “навчальний предмет”, “навчальний матеріал”, “принцип навчання”, “метод навчання”, “методика навчання”, “форма навчання”, “технологія навчання”, “об'єкт навчання”, “суб'єкт навчання”, “оцінка знань, умінь і навичок” та ін.

Головними ознаками навчального процесу є цілеспрямованість, системність, цілісність, комплексність, планомірність, паралельність заходів, гуманність, націленість на конкретний практичний результат, безперервність, організованість і циклічність.

Навчальний процес у ході професійно-екстремальної підготовки являє собою злагоджену функціональну систему, яка включає доцільно поєднані елементи (компоненти), має структурні складові відповідно до її функцій. Функціонування системи у часі під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників вказує на те, що вона перебуває в постійному саморозвитку й самовдосконаленні. Наприклад, до внутрішніх чинників відноситься постійна зміна фахівців з НС, якості підготовки науково-педагогічних працівників, матеріально-технічна база та ін.

Отож, система *навчального процесу* є інтегрованою множиною сукупності її основних складових. Це дає можливість визначити її як певну функціональну модель навчання фахівців з НС. До головних компонентів цієї моделі належить сукупність взаємопов'язаних елементів: мета, завдання, навчальна інформація, умови засвоєння знань, умінь і навичок, засоби педагогічної взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання, форми їх взаємодії тощо.

Відносно стабільними елементами в цій системі є мета навчання, викладання та учіння. До змінних елементів цієї системи належить управління, результат, умови, суб'єкти та об'єкти навчання і под.

У своєму функціонуванні всі ці елементи створюють цілісність і діють у комплексі. Звідси *цілісність* і *комплексність* є закономірними властивостями навчального процесу. Так об'єктивно існує єдність навчання, виховання, розвитку й формування, єдність викладання, особистісного й групового відтворення та учіння, єдність змістовної й процесуальної сторони цього процесу, всебічний розвиток особистості фахівця з НС у цьому процесі.

Комплексність цього процесу проявляється у ході професійної підготовки фахівців з НС. Професійна підготовка дає можливість отримати майбутньому фахівцеві з НС конкретний практичний результат у комплексі, тобто у вигляді певного рівня теоретичних знань і практичних умінь, навичок і компетентностей.

Те, що навчання має практичну спрямованість, передбачає чітку його *організацію і планованість*.

Головними складовими навчального процесу є такі компоненти, а саме: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, пізнавально-управлінський, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий і аналітико-результативний.

Різноманіття зв'язків і відносин між цими компонентами, їх зміни і розвиток становить *сутність навчального процесу*. Безумовно, серед цих відносин найголовнішими є суб'єктно-об'єктні.

Суб'єкти навчання у дидактичному процесі:

а) виступають як його організатори і керівники, виконують управлінські функції;

б) створюють умови для засвоєння об'єктами навчання навчального матеріалу, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, формування компетентностей;

в) є носієм певних професійних знань, умінь і навичок у ході професійної підготовки;

г) визначають шляхи, форми й методи навчання;

д) виступають вихователями й наставниками фахівців з НС;

е) забезпечують всебічний розвиток особистості кожного фахівця з НС;

є) активізують пізнавальну діяльність фахівців з НС;

ж) контролюють та оцінюють результати навчання;

з) виявляють та аналізують причинно-наслідкові зв'язки негативних явищ у дидактичному процесі;

к) корегують процес викладання, учіння та ін.

Об'єкти навчання проявляють активну пізнавальну діяльність, отримують, засвоюють, оволодівають, відтворюють і застосовують професійні знання, вміння і навички у ході виконання різнобічних завдань навчальної діяльності.

Цільовий компонент включає визначення, усвідомлення та обґрунтування сукупності цілей навчання фахівців з НС. Такі цілі визначаються в освітньо-професійних програмах, а також конкретизуються у програмах навчальних дисциплін.

Найважливішим показником розвитку навчального процесу є дидактичні цілі педагогічної діяльності. Етап визначення цілей включає їхнє усвідомлення та осмислення, прийняття їх як потенційно можливих і досяжних. Цей етап, як правило, супроводжується боротьбою мотивів. Коригування цілей може відбуватися ще на етапі їхнього формулювання, а потім з урахуванням реальних обставин вони уточнюються й знову корегуються.

У навчанні, визначаючи його цілі, доцільно спиратися і на модель фахівця, і на модель професійної діяльності як окремих фахівців з НС, так і їх груп.

Модель фахівця відображена у вимогах державного освітнього стандарту та інших нормативних документах.

Тому цілі навчання обумовлюють завдання майбутньої професійної діяльності. За тривалістю їх досягнення цілі навчання поділяють на близькі й далекі. Вся сукупність цілей закладається в освітньо-професійні програми, в навчальні плани й навчальні предмети.

Згідно зі ст.1 пп.17 Закону України «Про вищу освіту», освітньо-професійна програма — це «система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти».

Навчальний план – документ, який визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення та кількість годин, які відводяться на їх оволодіння, форми навчальних занять і види контролю.

Навчальний предмет – це науково обґрунтована система знань, умінь і навичок, як правило, в одній галузі науки, які відібрано для вивчення в різноманітних навчальних системах. Конкретний їх перелік і взаємозв'язки визначаються навчальними планами, структурно-логічними схемами підготовки відповідних спеціалістів.

Головними цілями навчання фахівців з НС є здобуття, засвоєння і оволодіння загальними і професійними знаннями, вміннями, навичками і компетентностями, а також самовдосконалення, розвиток тощо.

Стимулюючо-мотиваційний компонент навчального процесу утримує сукупність мотивів, які спонукають до активізації пізнавальної діяльності об'єктів навчання та ефективної наполегливої діяльності суб'єктів навчання, досягнення високих результатів у навчанні та ін.

Людина будь-якого віку включається в навчальну діяльність, коли в неї є внутрішні потреби в знаннях. Сучасна психологія підтвердила геніальний здогад Сократа, що справжнє навчання починається з емоційного переживання свого незнання, нерозуміння, тоді виникає потужна пізнавальна потреба – “знання про незнання”.

Мотиви навчання – це внутрішні, особистісні спонуки навчальної діяльності. Вони здійснюються під впливом різних, як правило, взаємозалежних мотивів.

Мотиви навчання фахівців з НС часто пов'язані із соціальними боками навчальної діяльності. При правильній її організації у фахівців з НС виникає усвідомлення суспільної значимості свого навчання, прагнення за допомогою результативного навчання забезпечити собі успішне майбутнє, професійну кар'єру.

Як правило, навчання конкретного фахівця з НС спонукається не одним, а декількома взаємозалежними мотивами. При ослабленні дії одного його спонукальні функції починають виконувати інші, наприклад, мотиви суперництва, самоствердження або професійні.

Оскільки у навчальному процесі діє не один, а низка мотивів різного характеру, то кожен з них виступає не ізольовано, а у взаємодії з іншими. Навчання фахівців з НС має полімотивований характер.

Увесь спектр мотивів навчання можна об'єднати у такі групи:

а) безпосередньо-спонукальні, які ґрунтуються на емоційних проявах особистості суб'єкта навчання, на позитивних або негативних емоціях, цікавому викладанні, бажанні отримати схвалення, винагороду та ін., боязнь отримати негативну оцінку, страх перед покаранням, небажання бути гіршим за інших і под.;

б) перспективно-спонукальні, які ґрунтуються на розумінні знань як основи прогресу, розвитку, цивілізованості, досконалого оволодіння своєю справою, майбутньою цивільною спеціальністю, самостійною діяльністю й життям та ін.;

в) інтелектуально-спонукальні мотиви, які ґрунтуються на отриманні задоволення від самого процесу пізнання: інтерес до знань, бажання багато знати, захопленість процесом виконання навчально-пізнавальних завдань, допитливість та ін.;

г) соціально-сміслові мотиви, які ґрунтуються на усвідомленні своєї особистої відповідальності за суспільний розвиток, долю свого народу.

Змістовий компонент містить сукупність тих професійних знань, умінь, навичок і компетентностей, оволодіння якими забезпечує високий рівень професійної підготовленості (готовності) фахівців з НС.

Основними джерелами змісту професійної підготовки є освітньо-професійні програми підготовки фахівців, які, безумовно, акумулюють досвід та зміст діяльності в екстремальних умовах (їх ми розкрили у розділі 4).

Зміст навчання фахівців з НС має відповідати певним вимогам і забезпечувати: а) високий рівень оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками; б) цілісну підготовку до діяльності в екстремальних умовах; в) індивідуальну й групову готовність до дій в екстремальних ситуаціях; г) єдність навчання, виховання, розвитку і формування; д) розвиток високих особистісних, професійних і громадянських якостей, патріотизму, наукового світогляду; е) формування активної життєвої позиції та ін.

У процесі навчання фахівці з НС мають справу з різними видами навчальної інформації.

Репродуктивна інформація вимагає засвоєння “готового знання”: особа сприймає й запам’ятовує пропонований навчальний матеріал, а потім відтворює його.

Проблемна інформація вимагає від фахівця з НС спрогнозувати знання, пройти шляхом його здобування, зрозуміти “чому”, “як”, “для чого”, сконструювати зрозуміле у своїй свідомості й оформити результати пошуків і рішень у власній мові. І нехай формулювання “здобувача знань” будуть свідомо слабшими, ніж узагальнення авторів підручника, адже лише здобіті власними творчими зусиллями знання і можуть бути застосованими на практиці.

Рефлексивна інформація звернена до самосвідомості й самооцінки фахівця з НС, його “Я-Концепції”. У процесі навчання йому пропонуються не просто відомості й факти, але своєрідний рольовий, людський “репертуар” діяльності й спілкування. Фахівець з НС, освоюючи його, співвідносить себе з конкретними особами в тих або інших обставинах, ідентифікує себе з ними або відкидає їхню позицію, вчиться формувати свою точку зору з приводу тих або інших мотивів

поведінки, світоглядних принципів, а також відтворювати у своїй уяві головні життєві цінності.

Операційно-діяльнісний компонент розкриває процес реалізації цілей навчання у ході самостійної та спільної діяльності суб'єктів і об'єктів навчання за допомогою певних концепцій, форм, методів, технологій і способів. Цей компонент можна визначити як процесуальний, методичний та діяльнісний.

Основними складовими цього компонента є принципи, методи, форми й засоби навчання фахівців з НС.

Навчання – це пізнавальна діяльність, основу якої становлять оволодіння системою знань і оволодіння розумовими діями на їх основі.

Засвоєння теоретичного знання в навчальній діяльності може досягатися трьома шляхами:

- 1) у результаті заучування понять, формулювань, які багаторазово повідомляє суб'єкт навчання або пропонує підручник;
- 2) емпірично, на основі численних конкретних прикладів того або іншого способу дії;
- 3) як засвоєння певних орієнтирів, за допомогою яких фахівці з НС усвідомлюють і освоюють структуру розумових дій.

У реальній практиці зустрічаються приклади першого шляху – це зубріння, другого – практичне освоєння зразків. Проте найбільш результативним є третій шлях, котрий дозволяє фахівцям з НС опанувати системою узагальнених прийомів керування своєю навчальною діяльністю. Це допомагає вивести теоретичне знання на рівень його власних розумових дій. Таке здійснюється в процесі виконання різних навчальних завдань.

Процес виконання навчального завдання включає кілька етапів:

- 1) аналіз запропонованого завдання;
- 2) прийняття навчального завдання (воно має мати сенс для фахівця з НС, бути мотивованим);

- 3) актуалізацію необхідних змістовних та операційних знань;
- 4) складання плану виконання навчального завдання;
- 5) практичне виконання навчального завдання;
- 6) контроль і оцінку виконання навчального завдання.

Виконання навчальних завдань забезпечується системою навчальних дій. Основною навчальною дією є перетворення умов навчального завдання. Навчальна інформація стає теоретичним знанням, коли фахівець з НС побачить у ній істотні зв'язки, встановить логічні залежності конкретного і загального, переведе інформацію в систему.

Наступна навчальна дія – моделювання. Фахівець з НС виражає узагальнені способи виконання навчального завдання в знаковій, графічній або предметній формі (малює схему, виводить формулу, виділяє ключові слова в тексті, формулює визначення поняття, будує модель та ін.).

Важливою навчальною дією є конкретизація знайдених загальних способів виконання навчального завдання в схожій ситуації, тобто розчленовування тих абстракцій, які лежать в основі визначень понять, формул, схем, моделей.

Серед навчальних дій не менш значимими є ще контроль та оцінка. Контроль забезпечує фахівцеві з НС “межі” виконання навчальних дій, а оцінка дає йому можливість визначити, на якому рівні освоєння загального способу виконання цього навчального завдання він стоїть.

Контрольно-регулюючий компонент включає, по-перше, систему об'єктивного контролю за результатами дидактичного процесу на різних етапах, що дозволяє суб'єктам навчання своєчасно отримувати якомога повнішу та об'єктивнішу інформацію про функціонування всієї дидактичної системи у групі фахівців з НС, мати об'єктивне уявлення про зміст та якість учіння, ефективність функціонування окремих елементів цієї системи; по-друге, сукупність заходів регулювання дидактичного процесу, його цілей, змісту, засобів

операційної діяльності в залежності від виявлених відхилень на основі контролю та ін.

Аналітико-результативний компонент передбачає, по-перше, оцінку якості певної сукупності професійних знань, сформованих умінь, навичок і компетентностей у фахівців з НС, а також виявлення ступеня результативності діяльності суб'єктів та об'єктів навчання. По-друге, аналіз впливу функціонування всіх компонентів, а також суб'єктів та об'єктів навчання на досягнення запланованого кінцевого результату. Внаслідок аналізу виявляються причини негативних явищ, які мають місце у навчальному процесі, не використані ресурси й потенціали та ін.

Безумовно, оцінка результатів навчальної діяльності фахівців з НС з боку суб'єктів навчання має бути об'єктивною, справедливою.

Результатами навчання фахівців з НС, згідно зі Законом України «Про вищу освіту», є «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [20, ст. 1 пп.19].

На жаль, не завжди отриманий результат відповідає меті та завданням навчання фахівців з НС, часто глибина і рівень опанування ними професійних знань, умінь та навичок не співвідносяться із запланованими й необхідними для якісного виконання майбутньої професійної діяльності.

Пізнавально-управлінський компонент забезпечує пізнання всіх компонентів дидактичного процесу та управління його ходом. Цей компонент включає діагностику пізнавальних можливостей об'єктів навчання, рівня їх інтелектуального розвитку, наявності мотивації до навчання та учіння, здатностей і здібностей до оволодіння тією чи іншою обраною спеціальністю, а також професійну готовність суб'єктів навчання до педагогічної діяльності. На основі

пізнання різних аспектів дидактичного процесу виконується управління його функціонуванням.

Реалізація визначених цілей і розуміння самої природи навчально процесу неможливі без знання його *функцій*. Філософія визначає функції як зовнішні прояви властивостей якого-небудь об'єкта в даній системі. З цього погляду функції процесу навчання є його властивостями, знання яких збагачує наше уявлення про нього і дозволяє зробити його більш ефективним. Функції навчання характеризують сутність процесу навчання, тоді як завдання є одними з його компонентів.

У дидактиці професійно-екстремальної діяльності доцільно виділити п'ять основних функції процесу навчання: *освітню, розвиваючу, виховну, формуючо-утворюючу й самоудосконалення.*

Освітня функція полягає в тому, що процес навчання спрямований насамперед на формування знань, умінь, навичок, досвіду професійної діяльності. Знання в педагогіці визначаються як розуміння сутності, зв'язків і відносин між предметами та явищами, збереження в пам'яті й відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій тощо.

Засвоєні знання звичайно характеризуються повнотою, системністю, усвідомленістю й дієвістю. У процесі навчання фахівці з НС отримують необхідні фундаментальні відомості з основних наук і видів професійної діяльності, які представлені упорядковано та у певній системі. Вони мають усвідомлювати обсяг і структуру своїх знань, а також уміти ними оперувати в навчальних і практичних ситуаціях.

Розвиваюча функція навчання полягає в тому, що в процесі навчання відбувається розвиток фахівців з НС. При цьому цей розвиток відбувається у всіх напрямках – розвитку сенсорно-перцептивної, інтелектуальної, емоційної, вольової, психомоторної, ціннісно-мотиваційної та діяльно-виконавчої сфер особистості. Навчання виступає як джерело розвитку особистості. Один з важливих законів психології,

сформульований Л. С. Виготським, стверджує, що навчання веде за собою розвиток.

Розвивальна функція навчання реалізується тоді, коли воно має фахову спрямованість, добре сплановано та організовано, а кожен фахівець з НС включений в різноманітну активну й свідому діяльність. Розвиваюча функція навчання реалізується в низці спеціальних технологій чи методичних систем, які переслідують саме мету розвитку особистості.

Виховна функція навчання полягає в тому, що у фахівців з НС в його процесі формуються моральні та естетичні уявлення, система поглядів на світ, певні цінності, норми поведінки в суспільстві, почуття любові до своєї Батьківщини й народу, патріотизм, національна гордість й гідність та ін. У процесі навчання формуються також потреби особистості, мотиви соціальної та особистої поведінки.

Виховним чинником є насамперед зміст освіти, хоча не всі навчальні предмети мають рівний виховний потенціал. У гуманітарних і соціально-економічних дисциплін він вищий. Наприклад, викладання філософії, історії, психології та педагогіки в силу предметного змісту цих областей знання дає більше можливостей для виховного впливу на фахівців з НС.

Зміст дисциплін природничо-наукового циклу поряд з гуманітарними предметами більшою мірою сприяє формуванню світогляду, єдиної картини світу у свідомості фахівців з НС.

Другим чинником виховання в процесі навчання є характер спілкування фахівців з НС, оточуюча їх морально-психічна атмосфера.

Для того, щоб впливати на фахівців з НС у ході занять, суб'єкти навчання повинні аналізувати й відбирати навчальний матеріал, будувати процес навчання й спілкування так, щоб стимулювати особистісне сприйняття ними навчальної інформації, викликати їхнє активне оцінне ставлення до соціальної дійсності, формувати їхні інтереси, потреби, гуманістичну спрямованість поведінки.

Формально-утворююча функція навчання полягає в тому, що в процесі його протікання формуються певні громадянські, морально-особистісні якості, pojawiaються певні утворення в індивідуальній психіці кожного фахівця з НС. Це насамперед певні установки, мотиви, властивості, цінності, стани тощо.

Функція самовдосконалення полягає в забезпеченні постійної самоосвіти, розширення, поглиблення, удосконалення власних знань, умінь і навичок, а також удосконалення своєї особистості.

Таким чином, у практиці навчання фахівців з НС доцільно виділити п'ять функцій навчального процесу, які характеризують його специфічні властивості й нерозривно пов'язані одна з одною, як пов'язані навчання, розвиток, виховання й формування. Вони взаємообумовлені й реалізуються у всіх дидактичних компонентах процесу навчання.

5.2. Діяльність суб'єктів та об'єктів у ході дидактичного процесу

Навчання у ході професійно-екстремальної підготовки є цілісним процесом, який охоплює велику сукупність підсистем та елементів, а також спрямований на отримання інтегрованого результату. Навчальна діяльність включає дві підсистеми, або діяльності: *учіння і викладання*.

Діяльність *учіння* – це акт пізнання, який реалізовується через засвоєння об'єктами навчання (фахівцями з НС) наявного досвіду. Навчальна діяльність суб'єктів навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності *учіння* фахівцями з НС.

Таким чином, навчання є системою організації способів передачі фахівцеві з НС знань, умінь і навичок, видів й способів діяльності. Своєю чергою, *учіння*, як особливий вид пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, виконується з метою засвоєння

певної сукупності знань, умінь і навичок. Навчання протікає у формі співпраці, спільної діяльності суб'єктів і об'єктів.

Суб'єкти навчальної діяльності за допомогою спілкування та інших засобів організовують діяльність фахівців з НС, яка є адекватною цілям навчання.

Головне в процесі сучасного навчання полягає в забезпеченні засвоєння, перетворення та творчого застосування фахівцями з НС знань, умінь і навичок.

Засвоєння – процес багатоетапний, і суть його в тому, що ця відтворююча діяльність спочатку здійснюється в зовнішній, розгорнутій матеріальній формі та через низку проміжних форм перетворюється на внутрішню, згорнуту, “розумову” форму.

Навчання як діяльність відбувається там, де дії людини управляються свідомою метою засвоїти певні знання, вміння і навички. Воно є специфічною людською діяльністю, при цьому можливе лише на тому ступені розвитку психіки людини, на якому вона здатна регулювати свої дії свідомою метою. Навчання висуває вимоги до пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви тощо) та вольових якостей (управління увагою, регуляція відчуттів і под.).

Успішне навчання – найважливіший та об'єктивно необхідний компонент суспільно корисної праці, який визначає її роль як умову для вдосконалення соціальної практики й всебічного розвитку особистості. В процесі такої діяльності майбутній фахівець отримує знання, необхідні для грамотного виконання професійних завдань, засвоює відповідні вміння та навички.

Знання – це безліч понять і відомостей, організованих у систему. Для фахівця з НС, який добре засвоїв матеріал, ця система понять має чітку структуру й спирається на певні чинники. Знаннями значно легше скористатися, якщо вони зберігаються в пам'яті у вигляді системи (безсистемними знаннями, як відомо, користуватися важко). Системно “укладені” знання легко “витягувати” й поповнювати.

У педагогічній практиці знання вживаються в трьох важливих значеннях: як результати засвоєння змісту, як зміст навчання і як наука. У кожному з цих трьох значень знання відповідають специфічним формам пізнання. Так, зміст навчання – це результат аналізу науки вченими і педагогами з метою віддзеркалення в кожній дисципліні предметної галузі своєї науки. Найважливішим критерієм такого відбору й конструювання змісту навчальної діяльності служить їх адекватність стійким науковим концепціям. Знання фахівців з НС є, насамперед, результатом процесу навчання, засвоєння змісту навчання.

Навичкою є дія, яка сформована шляхом повторення, характеризується високим ступенем освоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції й контролю (автоматично). Закономірність вироблення навички полягає в тому, що, зіткнувшись з новим завданням, особа намагається спочатку використовувати такі прийоми діяльності, якими вона вже володіє. При цьому вона, зрозуміло, керується завданням, переносячи в процес його виконання прийоми, які в її досвіді застосовувалися для виконання аналогічних завдань.

Уміння – це засвоєний людиною спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю здобутих знань і навичок. Уміння формується шляхом вправи і створює можливість виконання дії не лише у звичних умовах, але й таких, які змінюються. Розрізняють елементарні вміння, котрі виникають за знаннями та першим досвідом дій, і вміння, які виражають той або інший ступінь майстерності в здійсненні діяльності, що виникає після виконання навичок.

Ефективність навчального процесу в ході професійно-екстремальної підготовки багато в чому визначається характером взаємодії суб'єктів і об'єктів, яка охоплює комплекс багатообразних зв'язків, стосунків, емоційних проявів та ін. Звичайно, що в процесі цієї взаємодії постійно виникають труднощі, проблеми і суперечності.

Слід зазначити, що навчання фахівців з НС виступає стрижневим компонентом педагогічного процесу. Тому в ньому також специфічно виявляються всі основні закони та закономірності останнього. Найбільш це стосується власне педагогічних закономірностей.

Процес навчання охоплює підпорядковану загальній меті підготовки фахівців з НС, діяльність суб'єктів навчання (*викладання, особистісне й групове відтворення*) та діяльність об'єктів навчання (*учіння*) в їх взаємодії і розвитку.

Діяльність суб'єктів навчання не зводиться лише до викладання, тобто подання певним чином навчального матеріалу об'єктам навчання. Сьогодні, як підтверджує практика, слід говорити про інші боки діяльності суб'єктів навчання, а саме їхнє особистісне й групове відтворення знань, умінь і навичок у ході дидактичного процесу, а також практичної діяльності.

Суб'єкти навчання вчать не лише на заняттях, а і повсякчас, щоденно в ході виконання завдань професійної діяльності відтворенням у своїх діях знань, умінь і навичок, котрі сприймаються як еталони, взірці. Вони беруться на озброєння фахівцями з НС, наслідуються та ін

Викладання, особистісне й групове відтворення є діяльністю суб'єктів навчання, яка також полягає у створенні в ході навчання дидактичних умов оволодіння фахівцями з НС професійними знаннями, вміннями та навичками.

Викладання – це діяльність суб'єктів навчання з організації та реалізації навчання. Викладання включає:

- діяльність з відбору й організації змісту навчання: розробку авторських програм, тематичне планування;
- проектування змісту конкретних навчальних занять, розділів, перетворення змісту навчання залежно від рівня підготовки фахівців, зміни мети;
- діяльність з організації засвоєння змісту;
- організацію необхідної форми навчання;
- відбір засобів навчання;

- конструювання методів і прийомів навчання;
- технологічне оснащення навчальної діяльності;
- керування самостійною роботою фахівців з НС;
- управління пізнавальною діяльністю фахівців з НС;
- перцептивну діяльність – сприйняття психологічної сутності поведінки фахівців з НС, їхніх дій і реакції в процесі навчання;

- експресивну діяльність – втілення у мові, міміці, в ораторській манері своїх знань, переконань, свого емоційно-ціннісного ставлення до дійсності;

- комунікативну діяльність – організацію педагогічного спілкування з фахівцями з НС;

- соціальну діяльність – організацію групової взаємодії фахівців, регулювання їхніх міжособистісних відносин і розв'язання конфліктів;

- рефлексивну діяльність – усвідомлення, аналіз й оцінку своїх педагогічних дій у тих або інших ситуаціях навчального процесу;

- самоосвітню діяльність, тобто удосконалення своєї професійної педагогічної майстерності.

У викладанні відкрито проявляється індивідуальний стиль діяльності суб'єктів навчання. Цим поняттям позначається досить складна сукупність індивідуально-особистісних рис педагога, його педагогічних установок, поглядів, почуттів. Індивідуальний стиль визначає особливості рішення педагогом конкретних педагогічних завдань, його тон, манеру спілкування й навіть спонукає будувати свої власні системи викладання.

Учіння фахівців з НС спрямоване на оволодіння ними загальних технічних, суспільних і гуманітарних, спеціальних знань, умінь та навичок їх практичного застосування в ході професійно-екстремальної діяльності. Воно виступає як система навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на сприймання, осмислення, засвоєння, оволодіння, відтворення й застосування професійних знань, умінь і навичок у ході

виконання різнобічних завдань діяльності в екстремальних умовах.

Учіння виступає своєрідною формою засвоєння фахівцями з НС здобутків минулої діяльності. Воно є засобом, завдяки якому через циклічне повторення відповідних дій, діяльності відбувається перетворення їх змісту на емпіричне знання, у власність.

Учіння є процесом усвідомленим і стихійним (неусвідомлюваним). Фахівець з НС у цій діяльності самостійно виявляє знання, вміння і навички, які засвоїв у ході вивчення конкретних предметів, самостійних пошуків, наслідування та ін. Тут мова йде про різні види наученості: сенсомоторної, психомоторної, розумової та ін.

Так *сенсомоторна наученість* фахівців з НС виявляється в їх здатності регулювати психомоторні дії і рухи, спритно й безпомилково користуватися образами сприйнятої ситуації, доцільно діяти, керуючись уявленнями.

Психомоторна наученість дає змогу об'єднувати рухи тіла і думок, почуттів та уяви в цілісні образи – регулятори доцільних дій, а також точно диференціювати й систематизувати інформацію та енергію для виконання завдань.

Розумова наученість дає можливість подумки виконувати дії з предметами та явищами, не торкаючись їх руками.

Учіння з-поміж інших видів діяльності, ближче за сутністю до процесу праці, але не тотожне їй. Як учіння, так і праця створюють певні продукти: учіння – у формі здобутків минулої активності – досвіду, який фахівець з НС носить завжди в собі, а праця – те, що людина виробила.

В учінні можна виділити такі складові: інформаційне (формує) навчання, научування, самостійне оволодіння, вправлення, наслідування.

Інформаційне (формує) навчання – свідомий цілеспрямований процес, система дій фахівця з НС під керівництвом суб'єкта навчання, спрямованих на отримання

від нього готових знань, умінь і навичок. У ході заняття фахівець з НС отримує дозовану частину інформації (найважливішу) в педагогічно опрацьованій формі. А зміст освіти в навчанні визначається: рівнем досягнень цивільної науки; соціальним досвідом людства; рівнем розвитку техніки та інформаційних технологій; можливостями майстерності педагога та ін.

У цьому випадку активною й законодавчою стороною навчання виступає суб'єкт навчання. А від фахівців з НС (як об'єктів навчання) вимагається сумлінне виконання завдань, передбачених навчальним планом.

Активність у ході таких занять, як правило, не висока. Вона залежить від майстерності суб'єктів навчання, визначається їх натхненням і складністю вимог програми. При такій формі учіння переважає передача знань, умінь і навичок, а фахівець з НС прив'язується до їх передавання-отримання ніби силою примусу. А це призводить до зниження рівня мотивації.

Научування – це неусвідомлюване набуття фахівцями з НС у процесі навчальної діяльності: а) психомоторних, сенсомоторних і розумових здібностей; б) нових форм поведінки; в) моральних, особистісних і професійних якостей.

Довільний процес у складі учіння – *засвоєння*. Він починається від моменту народження й різноманітними шляхами здійснюється протягом усього життя. Мета засвоєння змісту навчання полягає в самому процесі оволодіння ним.

Між засвоєнням і оволодінням існують відмінності. Засвоєння – центральний процес інформаційного навчання, сприймання, осмислювання й запам'ятовування навчального матеріалу. У цьому випадку фахівець з НС знайомиться з предметом, не маючи можливості доторкнутися до нього руками, створює його загальні контури, схему дій з ним. Тут осмислення відбувається на рівні слів і понять.

Головна ж мета засвоєння навчального матеріалу – це точність його словесного відтворення.

Самостійне оволодіння знаннями, навичками і вміннями, як вид свідомого цілеспрямованого учіння фахівців з НС, полягає в пошуку, здобуванні, виділенні, осмисленні та оволодінні знаннями, формуванні самостійно визначених умінь і навичок, котрі необхідні як для професійної діяльності, так і свого розвитку, удосконалення, освіченості тощо.

Оволодіння – здатність користуватися заученим матеріалом у практичній діяльності, матеріалізувати його в предметні конструкції – речові або знакові системи. Тобто в такому процесі оволодіння засвоєним матеріалом породжує прагнення до подальшого свого розвитку власними силами.

Оволодіння передбачає такі практичні дії. Діючи з предметами навчання або професійної діяльності, фахівець з НС відкриває діями в цих предметах для себе невідоме і засвоює його, робить власним здобутком – предметом перетворення, а здібності – новоутвореннями.

Вправляння – частина спеціально організованого учіння фахівців з НС. Вправляючись, фахівці з НС цілеспрямовано виконують певні завдання. Через тренування вони набувають певних усталених прийомів дій, навичок, вмінь, рис характеру тощо.

Наслідкування є універсальним способом засвоєння чужого досвіду, здатністю мимовільно відтворювати рухи і дії, логіку мислення, поведінку, хід думок, цінності, пережиті почуття, манери діяльності тощо. Наслідуючи навіть неусвідомлено, фахівець з НС може відтворювати пережиті напливи почуттів, збуджувати нові образи силою своєї уяви. Завдяки цьому механізму психіки фахівець з НС успадковує все навколишнє, майже не витрачаючи на цю величезну роботу свою енергію.

Одним з різновидів наслідкування виступає *моделювання*. У моделюванні як наслідуванні головним є те, що регуляторами дій, поведінки або діяльності фахівців з НС, у тому числі їх розумових і психомоторних дій, стають стандартизовані й чужі образи, почуття й думки, які без опору надходять від зовнішніх

зразків, продуктів діяльності інших фахівців з НС. Так, спостерігаючи за індивідуальними й груповими діями фахівців з НС у навчальній ситуації, фахівець з НС усвідомлено чи неусвідомлено наслідує їх.

Крім цього розрізняють:

1) *психомоторне наслідування* – це вміння фахівців з НС відтворювати у ході діяльності, виконанні вправ та в інших випадках пов'язаних з рухами, що вимагають перед тим думки, образу, символу, уяви. Отож, головне у психомоторному наслідуванні те, що рухи і дії супроводжуються, стверджуються та випереджаються образною думкою;

2) *наслідування опредметненням почуттів* стосується дій у ході практичної діяльності. Фахівець з НС, беручи участь у навчальній ситуації, переживає такі почуття, які виникають у справжньому житті. Діючи у ході практичних занять, фахівець з НС переносить чужі почуття відповідальності, тривоги, страху та інші на себе. Таким чином, він переживає додаткові почування, які і стають живим джерелом пізнання та усвідомлення особистих почуттів;

3) *наслідування буквально* – це процес, система дій фахівців з НС, що відтворюють який-небудь зовнішній взірць. Буквальне наслідування відбувається через копіювання дій суб'єктів навчання;

4) *спонтанне наслідування* (або відтерміноване копіювання) відбуваються під впливом безпосереднього сприймання дій та їх причин. Вони реактивно відтворюються в тому або іншому вигляді, а спонтанне наслідування діє тривалий час. Часто це відбувається без критичного аналізу наслідків. Мимовільне наслідування переважно веде до негативних наслідків. Більш цінний напрямок спонтанного наслідування – *примірювання*. Воно є позитивним, навіть у край необхідне в процесі навчання. Цінність його не в тому, що запозичені образ і почуття (дій, поведінки), а в тому, що цей спосіб регуляції, проходячи крізь особисті почуття й мислення, фільтрується,

осмислюється й засвоюється в позитивних формах. Тобто замість механічного, сліпого копіювання відбувається активне сприймання, критичне мислення і дії під контролем почуттів;

5) *розумове наслідування* полягає у відтворенні знакових систем – засобів спілкування, зокрема, символів, понять, формул або правил діяння з ними. Вони містять у собі відображення предметного світу в абстракціях: властивості або ознаки предмета – основні й найзагальніші. У результаті відбувається спрощене відображення. Абстрактне відображення визначається переважно умовними позначеннями, які, своєю чергою, потребують розумових зусиль для розшифрування знаків, що замінюють слова, словосполучення або поняття;

6) *творче наслідування* проявляється в перенесенні механізмів і продуктів уже відомої творчості в нову творчість. У творчому наслідуванні фахівець з НС шукає невовимі течії почуттів, думок та уяви і пропускає їх крізь свою психіку, таким чином, йдучи до нових творчих досягнень.

У ході дидактичного процесу види дій учіння, їх система повинна організовуватися в гармонійну цілісність – єдину й неподільну.

Наслідуванням фахівців з НС треба вміло керувати, спрямовуючи його на кращі взірці дій, поведінки, діяльності.

Встановлений фазовий характер навчальної діяльності. У першій фазі відбувається осмислення ситуації, яка створилася, підвищується спільна готовність до виконання тривалої розумової праці, посилюється організованість. Це пов'язано насамперед з формуванням установки на об'єкт вивчення, з пристосуванням пізнавального рівня до нового виду діяльності.

У другій фазі спостерігається нестійке пристосування системи мотивів, потреб та інтересів у тісній взаємодії з вольовою діяльністю, що утворює передумови для подальшого пристосування до навчальної діяльності. У цій фазі відбувається вироблення таких якостей, як працьовитість, наполегливість у

досягненні мети, уважність, самоорганізованість, допитливість і под. Виникає інтерес до вивчення тих або інших наук.

Третя фаза – період стійкої адаптації, коли мета повністю усвідомлена й з'являються передумови для її реалізації. Вся система рівнів діяльності приходить у відповідність з основною метою навчання. У цій фазі формуються якості, які характеризують вироблення у фахівців з НС професійних умінь, необхідних майбутньому фахівцеві, розвивається відчуття власної гідності, почуття громадського обов'язку тощо.

В процесі навчання головну увагу потрібно приділяти організації діяльності фахівців з НС у тих її видах, формах й способах, які є новою стратегією підготовки фахівців, яка сприяє не лише формуванню глибокого теоретичного мислення, а й професійної підготовленості до роботи в екстремальних умовах.

5.3. Закономірності та принципи навчання

Закономірності навчання. Ще Я. Коменський описав процес навчання як закономірний, що будується за певними об'єктивними законами, котрими, на його думку, є “універсальні закони природи”.

Освоюючи новий для себе навчальний матеріал, фахівець з НС не вносить змін у теоретичну систему самої науки. Він засвоює й присвоює відому наукову інформацію, але цей процес викликає зміни в його особистості, які і є головним продуктом навчальної діяльності.

Сучасна педагогіка обґрунтувала кілька найважливіших тенденцій, які прийнято вважати закономірностями процесу навчання і в психопедагогіці професійно-екстремальної підготовки. Це стійкі тенденції, які відображають істотні зв'язки між провідними компонентами процесу навчання (цілями, змістом викладанням, учінням) і механізмами розвитку, виховання, професіоналізації й соціалізації, які виникають у процесі навчання.

Одна із закономірностей полягає в тому, що **у процесі навчання відбувається розвиток особистості фахівця з НС, в тому числі й психічний**. Теоретичну педагогіку завжди цікавило питання: як, завдяки чому відбувається розвиток фахівця у процесі навчання? Яке навчання розвиває?

По-перше, фахівець з НС, включений у процес навчання, він не прямо поглинає пропоновані знання, а відбирає й засвоює лише те, що узгоджується з його інтелектуальною структурою на даний момент розвитку. По-друге, пізнання фахівцем у процесі навчання визначається його активністю. Відомий дослідник Ж. Піаже стверджує, що думка є стислою формою дії, тому він пропонує розглядати розвиток і навчання як процеси, що хоч неминуче взаємозалежні, але формально різнорівневі.

Дуже важливий, вирішальний внесок у розуміння розвиваючої природи навчання як закономірності вніс видатний вітчизняний психолог Л. Виготський (1896-1934). Свою концепцію він вибудував у рамках культурно-історичної теорії й вважав, що розвиток не можна вподібнювати до процесу росту рослини, він є процесом присвоєння культури. Таким чином, зміст закономірного взаємозв'язку навчання й розвитку Л. Виготський визначає так: навчання веде за собою розвиток.

Реальний процес навчання завжди прагне орієнтуватися на якусь модель розвитку певних сторін особистості. Протягом багатьох сторіч навчання було звернене до розвитку духовно-моральної сфери особистості. Таке навчання будується на основі вивчення релігії, виховання віри, прилучення до високих моральних ідеалів.

Навчання може бути зосереджене і на розвиткові практичного мислення, професійних умінь та навичок фахівців з НС. У такому навчанні на перше місце ставиться освоєння професії, а інтелект і здібності розвиваються в безпосередній професійній діяльності.

Навчання нерідко прагне до пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, уяви творчих зді-

бностей. У цьому разі головний акцент робиться на вільній діяльності фахівців з НС, їхній творчості у сфері інтересів. Досить часто навчання будується як форсування інтелектуального розвитку.

Друга закономірність навчання виявляється в тому, що у **процесі навчання відбувається виховання особистості фахівця з НС.**

Й. Герbart (1776-1841) у своєму фундаментальному творі “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання” (1806) представив досить оригінальну концепцію: вся психічна діяльність людини є не що інше, як поєднання взаємозалежних уявлень. І мислення, і пам’ять людини, а також її воля, почуття, фантазії й бажання здійснюються як відносини уявлень, які переважають. Отже, цілеспрямоване навчання не лише несе знання, але й формує певні якості та організує уявлення, розвиває не лише розум, але й увесь внутрішній світ особистості, виховуючи її.

Ідея Й. Герbartа про “навчання, що виховує”, підтримувалася видатними педагогами XIX століття: А. Дистервегом у Німеччині й К. Ушинським.

У XX сторіччі наша вітчизняна теорія й практика навчання пережили досить тривалий період, коли ідея характеру навчання, що виховує, була серйозно гіпертрофована.

У процесі навчання виховний аспект можуть нести всі його компоненти: зміст, методи, організаційні форми, стосунки між учасниками педагогічної взаємодії. Але реалізується закономірність навчання, що виховує, лише при дотриманні певних умов, до яких відносяться:

- спеціальна організація не тільки пізнавального й перетворюючого компонентів змісту навчання, але й ціннісно-орієнтовного (у всіх предметах необхідно включати гуманітарний аспект, фахівці з НС повинні отримувати достатню й переконливу інформацію про видатних людей, їхні життєві цілі, принципи, переконання, своєрідності життєвого шляху, що важливо для становлення їх власної “Я-Концепції”);

- “переведення” соціокультурної, світоглядної, моральної, естетичної мети в конкретні дидактичні завдання й організація їхнього рішення в пізнавальній діяльності та спілкуванні фахівців з НС;

- освоєння наукового знання не в абстрактних формах, а звертання до реальної суспільної практики, до життєвого досвіду самих фахівців з НС;

- забезпечення особистішого прийняття фахівцем з НС навчального завдання, вироблення індивідуального стилю його навчальної діяльності;

- організація активного спілкування в навчальній діяльності, моделювання таких ситуацій, в яких кожен фахівець з НС міг би співвідносити свої особисті інтереси й потреби з інтересами інших;

- створення для спеціальних ситуацій рефлексії, коли фахівці з НС могли б, освоюючи певний навчальний зміст, подивитися на себе з боку;

- формування самооцінки особистості фахівця з НС: набуття ними досвіду оцінювання себе в навчальній діяльності, освоєння критеріїв навчальної оцінки, співвіднесення оцінок суб’єктів навчання, товаришів і своєї оцінки, розвиток спроможності оцінювати себе критично.

Неможливо досягти ефективного навчального результату процесу наuczіння, якщо послабити його виховні функції.

Третя закономірність полягає в тому, що **в процесі навчання відбувається формування фахівця з НС.**

Об’єктивні закони й закономірності дидактичного процесу, які відображають істотні й необхідні зв’язки між складовими та явищами навчання, дають розуміння загальної картини функціонування й розвитку дидактичних процесів. Але вимоги до реалізації навчання фахівців з НС виражаються й закріплюються в дидактичних принципах.

Принципи навчання декларують своєрідні норми “дидактичної поведінки”, дотримання яких дає можливість досягти мети навчання з урахуванням його відомих закономірностей.

За своєю суттю принципи навчання є теоретичним узагальненням педагогічної практики і носять об'єктивний характер. Унаслідок цього вони стають керівними положеннями, які регулюють діяльність педагога в процесі навчальної діяльності. Вони охоплюють усі боки цього процесу і додають йому цілеспрямованого, логічно побудованого та осмисленого розвитку.

Разом з цим за формою свого існування принципи носять суб'єктивний характер, тому що вони відображаються у свідомості педагога з різним ступенем повноти й точності. Незнання принципів, неправильне їхнє розуміння, невиконання їхніх вимог не скасовують їхнього існування, але роблять весь процес навчання ненауковим, суперечливим і малоєфективним. А це приводить до недоліків у навчанні фахівців з НС. Отже, дотримання принципів навчання виступає важливою умовою ефективності професійної підготовки фахівців з НС.

Принципи навчання – це найбільш загальні керівні положення, в яких виражені вимоги до змісту, організації та методики навчання фахівців з НС.

У дидактиці психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки можна виділити таку систему принципів навчання:

- соціальної обумовленості навчання;
- науковості навчання;
- практичної спрямованості підготовки фахівців з НС;
- цілеспрямованості, системності, послідовності й безперервності у навчанні;
- доступності та високого рівня труднощів навчання;
- свідомості, активності і вмотивованості навчання фахівців з НС;
- міцності оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями;
- диференціювання та індивідуалізації підходу до навчання фахівців з НС;

- комплексності та єдності навчання, виховання й формування;
- поєднання індивідуального навчання окремих фахівців з НС з груповим.

У принципах навчання інтегровано відображаються рекомендації різних наук та ефективної практики, які пов'язані у своєрідну систему: висновки науки і вимоги сучасного суспільства; положення суспільної доктрини; рекомендації політології і соціології, психології та фізіології; досвід і теоретичні рекомендації виховної роботи. У своїй єдності, принципи навчання визначають усі сторони навчального процесу як системи: зміст, організацію, методику й загальну спрямованість.

Принцип соціальної обумовленості навчання визначає необхідність дотримання в підготовці фахівців з НС вимог держави, потреб та інтересів суспільства, а також удосконалювання процесу навчання відповідно до освітньої концепції, прийнятої в суспільстві.

Реалізація цього принципу у професійній практиці забезпечується через дотримання низки педагогічних вимог:

- тісно пов'язувати навчальний процес фахівців з НС з життям суспільства;
- організовувати навчання фахівців з НС на новітніх концепціях, прийнятих у суспільстві;
- постійно піклуватися про виховний, формуючий і розвиваючий ефект усіх навчальних занять, виховувати у фахівців з НС в процесі навчання необхідні особистісні та професійні якості;
- пропагувати обраний фах, показувати його необхідність для самодостатнього функціонування суспільства, розкривати значимість своєї професії тощо.

На практиці всі ці вимоги виявляються в єдності й тісно взаємозалежні. Їх не можна відділити одна від одної, дотримуватись одних і нехтувати іншими, використовувати вибірково, на свій розсуд.

Принцип науковості навчання обумовлює опору на новітні наукові досягнення. Реалізація цього принципу на практиці забезпечується через дотримання низки педагогічних вимог:

- при організації навчання здійснювати науково обґрунтований підхід до добору навчального матеріалу;
- у ході занять розглядати всі явища в їх розвиткові й взаємозв'язку, бачити закономірності й суперечності навчального процесу, шляхи його удосконалення;
- викладати навчальний матеріал з позицій останніх досягнень науки, техніки та інформаційних технологій;
- домагатися наукової організації занять, виявляти нетерпимість до недоліків у навчальному процесі.

Принцип практичної спрямованості навчання потребує вчити фахівців з НС тому, що необхідно на практиці. Він визначає зміст навчання та умови професійної підготовки фахівців з НС, додає навчанню практичної спрямованості, забезпечує його зв'язок з досвідом і сучасним рівнем розвитку цього фаху.

Цей принцип висуває до навчання такі вимоги:

- домагатися розуміння й засвоєння всіма фахівцями з НС сутності, характеру та особливостей сучасного суспільства, завдань, які стоять перед ними в наш час;
- глибоко усвідомлювати основні положення професійної діяльності й сучасні способи та засоби досягнення її цілей;
- вчити фахівців з НС не лише професійному володінню фахом, але і вмілому використанню інформаційних засобів;
- максимально наближати навчання до практики, не допускати спрощень і послаблень;
- суворо дотримуватись дисципліни навчального процесу: порядку добору змісту навчання й послідовності проходження тем різних предметів; технології оволодіння фахівцями з НС знаннями, вміннями та навичками;

об'єктивних критеріїв оцінки рівня підготовленості кожного фахівця з НС;

- гнучко поєднувати теоретичні й практичні методи і форми навчання, вибираючи в кожному конкретному випадку найбільш ефективні, домагатися професійного оволодіння кожним фахівцем з НС своєю спеціальністю;

- уважно стежити за розвитком інформаційних технологій, удосконалюванням способів їхнього застосування;

- вивчати історію й досвід інших фахівців.

Принцип цілеспрямованості, системності, послідовності та безперервності в навчанні вказує на необхідність дотримання спрямованості, логіки і послідовності навчального процесу, а також його безперервності. Опановувати різними її компонентами можна лише тоді, коли навчальний матеріал вивчається у певній системі.

Систематизовані знання необхідні фахівцеві з НС для успішної діяльності в ході виконання ним своїх професійних обов'язків, але одержувати їх він може лише при суворій логічній послідовності вивчення навчального матеріалу, комплексуванні різних предметів навчання, чіткості організації внутрішньо-предметних і міжпредметних змістовних та методичних зв'язків. Безперервність у навчанні полягає в тому, що воно ніколи не припиняється, здійснюється постійно.

Цей принцип указує на реалізацію сукупності таких взаємозалежних педагогічних вимог:

- у процесі навчання керуватися всіма нормативними документами (навчальними планами, програмами, розкладом занять), суворо дотримуватися логіки навчального процесу, послідовно розподіляти матеріал по семестрах, тісно пов'язувати раніше вивчений матеріал з новим, зі змістом практичних дій фахівців з НС при виконанні функціональних обов'язків;

- добре знати зміст не лише даної теми, але і попередніх та наступних, усієї навчальної дисципліни, бачити

взаємозв'язок їхніх частин; вивчаючи матеріал вроздріб, враховувати, що вже засвоєно фахівцями з НС по конкретній темі, розділу, курсу, предмету; не переходити до вивчення наступних тем, поки не будуть засвоєні попередні;

- виділяти в навчальному матеріалі головне, формулювати й розкривати загальну мету і задум кожної теми, розділу, курсу в цілому;

- спрямовувати й розвивати логічне мислення фахівців з НС, привчати їх до самостійного аналізу та узагальнення фактів, самоконтролю й самокорекції;

- систематично керувати самостійною роботою фахівців з НС, знати їхні успіхи й недоліки, підвищувати в них почуття відповідальності за результати навчання, стимулювати прагнення до постійної роботи з повним напруженням сил.

Принцип доступності й високого рівня труднощів у навчанні визначає таку організацію і методику навчання, при якій фахівці з НС могли б свідомо та активно опановувати знаннями, навичками і вміннями, формувати професійні якості з урахуванням власних реальних здібностей, але на такому рівні труднощів, який би вимагав високої віддачі й напруження сил.

Принцип уточнює основні педагогічні правила доступності й доцільної інтенсивності в навчанні: вчити, переходячи від відомого до невідомого; від легкого – до важчого; від простого – до складнішого. Досвід показує, що при правильному дотриманні цього принципу суб'єктами навчання рівень труднощів для фахівців з НС постійно змінюється: те, що вчора було недоступним для них, сьогодні стає доступним; те, що недоступне сьогодні, буде доступним завтра.

Від суб'єктів навчання цей принцип потребує дотримання таких педагогічних правил:

- забезпечувати добір, групування й подачу навчального матеріалу з урахуванням інтелектуальних можливостей кожного фахівця з НС;

- добре знати рівень підготовки фахівців з НС,

ступінь їхнього розумового й фізичного розвитку, стан здоров'я й самопочуття; постійно турбуватися про дотримання правил доступності у навчанні, орієнтуючись при цьому на найбільш підготовлених фахівців;

- виховувати свідоме ставлення фахівців з НС до подолання реальних труднощів як у навчальній, так і в майбутній професійній діяльності;

- заохочувати фахівців з НС до нарощування успіхів у навчанні, надавати їм індивідуальну допомогу; вести додаткові заняття з відстаючими фахівцями з НС, навіювати їм упевненість у своїх силах;

- створювати на кожному занятті обстановку, котра вимагає від фахівців з НС максимального напруження сил, здійснювати суворий контроль за відповідністю навчального матеріалу кількості часу, який відводиться на його вивчення;

- забезпечувати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку кожного фахівця з НС як майбутнього фахівця.

Реалізації принципу доступності й високого рівня труднощів сприяє достатня наочність. Це вимагає від суб'єктів навчання насамперед забезпечувати відповідність засобів наочності, які застосовуються, цілям і завданням, змісту та організації конкретного заняття, домагаючись їхнього використання не лише при викладі нового матеріалу, але і при повторенні засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, у ході самостійної роботи з їхнього удосконалення; забезпечувати доступність засобів наочності й вимагати від фахівців з НС уміння їх використовувати.

Крім того, важливо застосовувати засоби наочності творчо й методично грамотно, тоді, коли їхнє використання педагогічно доцільне і необхідне.

Нарешті, необхідно, щоб суб'єкт навчання забезпечував високий естетичний рівень зовнішнього вигляду засобів наочності, домагаючись, щоб вони були яскравими й доступними, різноманітними й конкретними, а також забезпечували комплексне відображення навчального матеріалу.

У ході навчання фахівців з НС комплексно застосовуються такі види наочності: натуральна, чи природна (зразки зброї, техніки, стартові позиції, командні пункти та ін.), образотворча (макети, стенди, креслення, діапозитиви, малюнки, кіно, телебачення та ін.), вербально-образна (словесний опис обставин та умов дій, прикладів і под.), практичний показ виконання прийомів і дій.

Принцип свідомості, активності й вмотивованості фахівців з НС, як об'єктів навчання, визначає їхню позицію, ставлення й прагнення до участі у педагогічному процесі.

Свідомість фахівців з НС у навчанні – це розуміння ними сутності досліджуваних проблем, переконаність у правильності й практичній цінності знань, їхнє позитивне ставлення до навчання. Свідомість додає навчанню виховного характеру і значною мірою сприяє формуванню у фахівців з НС високих морально-психічних і професійних якостей особистості.

Активність фахівців з НС у навчанні виявляється в їх інтенсивній розумовій діяльності в процесі навчання й застосування знань, сформованих умінь і навичок. Активність у дидактичному плані виступає як передумова, умова і результат свідомого засвоєння знань, навичок та умінь.

Умотивованість фахівців з НС у навчанні виявляється в їхньому зацікавленому ставленні до удосконалення професійної компетентності й загальної культури. При цьому забезпечується самостійне, активне просування до професійних умінь, яке орієнтується на власні зусилля в навчальному процесі, потреби і цілі, мотиви і волю. При цьому організація навчально-пізнавальної діяльності фахівців з НС і керівництво нею з боку суб'єктів навчання орієнтується на їхню творчу участь у навчальному процесі. Цей принцип вимагає дотримання таких педагогічних вимог:

- домагатися розуміння кожним фахівцем з НС значимості служби, навчання в цілому, цілей і завдань, які стоять перед підрозділом;
- доводити до кожного фахівця з НС мету й завдання

навчального предмета, кожного заняття, показувати взаємозв'язок їхнього змісту зі змістом попередніх занять; формувати усвідомлене позитивне ставлення фахівців з НС до навчального процесу;

- розвивати творчі основи навчального процесу, в якому поєднувати традиційні підходи з інноваційними рішеннями; підтримувати активність та творчі ініціативи фахівців з НС; стимулювати мотивацію їх професійного вдосконалювання; створювати умови, які зміцнюють престижність результативної професіоналізації фахівців;

- озброювати фахівців з НС методами й прийомами самостійної роботи з оволодіння новими знаннями, уміннями і навичками, навчати їх передовій техніці особистої роботи і пізнавальної діяльності, орієнтованої на свої індивідуальні особливості й розвиток;

- сприяти творчому й самостійному використанню фахівцями з НС одержаних знань у практиці службової діяльності, включати їх у діяльність із взаємонавчання, надання допомоги фахівцю з НС, який не оволодів знаннями на необхідному рівні;

- підвищувати відповідальність фахівців з НС за оволодіння знаннями, уміннями і навичками, їхню якість та удосконалювання;

- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність фахівців з НС;

- підвищувати престиж професії фахівців з НС.

Принцип міцності знань, умінь і навичок орієнтує на розвиток, закріплення в практичній діяльності знань, умінь і навичок, можливість їх ефективного застосування в складних умовах, переносу на нові ситуації та ін.

Цей принцип указує на дотримання таких педагогічних вимог:

- забезпечувати повільні, але безпомилкові дії при первинному знайомстві з матеріалом та операціями з освоюваними навичками дій, скорочуючи поступово терміни

їхнього виконання при дотриманні високої якості їх відпрацьовування; здійснювати постійне тренування в початковій стадії вироблення вмінь і навичок при незмінних умовах, а в міру їхньої автоматизації та в умовах, які змінюються;

- забезпечувати установку на тривале запам'ятовування навчального матеріалу, спираючись на всі види пам'яті та способи запам'ятовування; стимулювати роботу фахівців з НС, навчати їх правилам і прийомам самонавчання та взаємонавчання; здійснювати процес навчання в умовах максимального наближення до професійної діяльності шляхом моделювання ситуацій, включаючи фахівця з НС в усі види практичної діяльності;

- спонукати фахівців з НС до усвідомленого виконання дій, заохочувати сумлінність, ініціативу, самостійність, розумний контрольований ризик, виявлені ними з метою оволодіння своєю професією;

- використовувати знання, навички та вміння, досвід і майстерність суб'єктів навчання.

Указаний принцип визначає таку організацію і методику процесу навчання, за якої основна увага приділяється формуванню у фахівців з НС установки на запам'ятовування, використовуючи механізми довільного й мимовільного запам'ятовування, у тому числі і завдяки систематичному повторенню та застосуванню на практиці одержаних знань, умінь і навичок.

Принцип диференційованого та індивідуального підходу в навчанні визначає організацію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей фахівців з НС, їх відмінностей у сприйманні, осмисленні, запам'ятовуванні й засвоєнні навчального матеріалу, досконалості навчально-пізнавальних дій на заняттях з різних предметів підготовки та ін.

Цей принцип припускає реалізацію педагогом таких вимог:

- систематично вивчати фахівців з НС, виявляти їхні особливості й можливості, постійно виявляти увагу до кожного з

них, незалежно від успішності та поведінки, враховувати їхні інтелектуальні й фізичні здібності та організовувати навчальний процес у суворій відповідності з ними; постійно контролювати навчальну діяльність кожного фахівця з НС. Це вимога принципу диференційованого та індивідуального підходу у навчанні відображає сутність процесу індивідуалізації в підготовці фахівців з НС, який може бути реалізований за допомогою використання різних форм: створення груп посиленої підготовки; проведення додаткових індивідуальних занять за ускладненою програмою; складання індивідуальних планів підготовки; надання самостійного вибору форм навчання та ін.;

- розвивати індивідуальні здібності кожного фахівця з НС в інтересах формування й згуртування груп (за функціональним призначенням), створюючи в них здорову соціально-психічну і морально-психічну атмосферу;

- у процесі навчання спиратися на виховні й дидактичні можливості фахівців групи (взаємодопомога, обмін досвідом, взаємонавчання, взаємовимогливість, взаємоконтроль та ін.), для підвищення якості як підготовки окремих фахівців, так і процесу навчання в цілому.

Принцип комплексності та єдності навчання, виховання й формування зобов'язує у ході навчання виховувати фахівців з НС і формувати у них необхідні моральні, громадянські, професійні та особистісні якості. Комплексний характер, єдність навчання, виховання й формування у вищих навчальних закладах досягаються зусиллями всіх його учасників.

Принцип поєднання індивідуального навчання окремих фахівців з НС з груповим навчанням потребує всебічно здійснювати підготовку окремих фахівців з НС і цілих груп до виконання завдань професійно-екстремальної діяльності.

Цей принцип вимагає дотримання таких педагогічних вимог:

- забезпечити оволодіння кожним фахівцем з НС своєю спеціальністю;

- поєднання набуття індивідуальних знань, умінь і навичок кожним фахівцем з колективними формами роботи у ході практичних занять і практики;
- навчання фахівців з НС колективним способом дій у ході виконання завдань на практиці та ін.

Таким чином, принципи навчання визначають його організацію й методику, служать орієнтирами для реалізації його цілей і завдань, сприяють правильній постановці процесу навчання фахівців з НС, розвитку педагогічної і методичної майстерності суб'єктів навчання.

Принципи навчання специфічно виявляються в діяльності суб'єктів навчання, у різних видах і формах навчальних занять, обумовлюючи особливості кожного з них. Вимоги системи принципів навчання не можна розглядати як алгоритм, як щось застигле, незмінне, вічне, оскільки вони змінюються, розвиваються.

Разом з тим, принципи навчання реалізуються не автоматично, самостійно, а лише у практичній діяльності педагога в ході навчання й фахівців з НС за допомогою використання системи методів навчання. Саме з їхньою допомогою досягається повна та ефективна реалізація всіх вимог дидактичних принципів у процесі навчання.

До цього слід наголосити на взаємозв'язку принципів навчання з принципами виховання. Ігнорування ж вимог принципів навчання у вихованні може призвести до словесного “моралізування” без практичної підготовки фахівця з НС. Саме взаємозв'язок принципів навчання й принципів виховання додає навчальному процесу виховного характеру, розвиває фахівців з НС й забезпечує формування необхідних якостей.

5.4. Зміст навчання фахівців з надзвичайних ситуацій

Як відомо, дидактична мета й завдання навчання визначають його зміст, організацію й методику. Їх обґрунтування здійснюється відповідно до специфіки

професійної діяльності, а також функціональних обов'язків, забезпечує необхідну організацію та управління дидактичним процесом, контроль й оцінку його ефективності.

Зміст навчання є об'єктивною сутністю знань. Це те, що повинні знати фахівці з НС, чим вони мають оволодіти у процесі навчальної діяльності.

Зміст навчання – це науково обґрунтована система дидактично оформленого навчального матеріалу для різних спеціальностей, спеціалізацій і категорій фахівців з НС. Він концентрує знання, вміння і навички та компетентності, які відібрані для оволодіння фахівцями з НС.

На формування змісту навчання фахівців з НС впливають:

- зміст професійної діяльності в екстремальних умовах, що створюють загрозу їхньому життю та / або здоров'ю;
- потреба у знаннях, уміннях, навичках і компетентностях діяльності і / чи поведінки щодо ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій в умовах екстремальних температур, задимленості, загазованості, загрози вибухів, обвалів, зсувів, затоплень, радіоактивного, хімічного забруднення і біологічного зараження та інших небезпечних проявів, а також проведення піротехнічних робіт та ін.
- необхідність знань про особливості та неповторність перебігу кожної надзвичайної ситуації природного, техногенного і воєнного характеру;
- потреба у знанні швидкого вироблення алгоритму дій для ліквідації нестандартної (раніше невідомої) екстремальної ситуації, що виникла в даних умовах наявної надзвичайної ситуації;
- потреба у знаннях, уміннях, навичках та компетентностях дій і / чи поведінки в умовах відсутності достовірної інформації про тенденції розвитку надзвичайної ситуації та її окремих негативних (екстремальних) факторів;

- необхідність знань, умінь та навичок поведінки і дій при високій емоційній напруженості та негативних емоційних станах фахівця з НС, що обумовлені об'єктивними особливостями ситуації в умовах невизначеності, професійно-екстремальних ризиків та екстремальних загроз для його здоров'я і / чи життя;

- необхідність володіти знаннями, вміннями, навичками і компетентностями подолання різних негативних психологічних чинників, які травмують психіку;

- потреба в знаннях, уміннях, навичках та компетентностях дій і / чи поведінки при максимально стрімкому темі діяльності, за необхідності приймати швидкі, але виважені рішення;

- велике психічне, психофізіологічне, фізичне та інше робоче навантаження, що вимагає знань про закономірності функціонування психіки людини в екстремальних ситуаціях;

- потреба у знаннях, уміннях, навичках та компетентностях дій і / чи поведінки для забезпечення індивідуальної та групової безпеки;

- потреба у знаннях про характер поведінки фахівців у надзвичайних ситуаціях під впливом зовнішніх і внутрішніх психологічних чинників, а також умінь і навичок її оптимізації власними силами і засобами;

- необхідність формування у фахівців з НС наукового світогляду, розвитку його духовності й творчого мислення, формування професійно-екстремальних, моральних, громадянських та особистісних якостей;

- неперервність професійно-екстремальної підготовки;

- єдність навчання й виховання, їх цілісність і взаємообумовленість;

- потребою високого рівня індивідуальної майстерності;

- колективним характером професійних дій, у тому числі за відсутності візуального контакту;

■ державними і суспільними потребами та інтересами.

Сучасна психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки також сприяє реалізації можливості самовизначення особистості, насамперед, у сфері головних життєвих цінностей: у пошуку свого місця в житті, визначенні змісту й мети свого життя, вироблення життєвих принципів і переконань, формування особистісних ідеалів.

Своєрідною мірою самовизначення особистості фахівця з НС є: засвоєння цінностей загальнолюдської й національної культури; зріле розуміння сенсу життя; наявність духовних сил, системи знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінної самореалізації в професійній і суспільній діяльності; готовність здійснювати соціально значиму діяльність і оцінювати її результати; самостійність у прийнятті рішень; усвідомлення себе як суб'єкта діяльності й спілкування, готовність до реалізації своїх індивідуальних здібностей.

У змісті навчання враховується призначення фахівців з НС. Зміст знаходить своє втілення в освітньо-професійних програмах.

Ясна річ, все це потребує, по-перше, концептуального визначення освітніх, виховних, розвиваючих і формуючих цілей дидактичного процесу, конкретних дидактичних завдань підготовки кожного фахівця, по-друге, конкретного визначення змісту загального, професійного, спеціального й гуманітарного навчання.

Добір змісту навчання фахівців з НС, має відповідати таким вимогам:

- 1) соціальному замовленню суспільства;
- 2) найновішим досягненням науки;
- 3) спрямовуватись на постійне підтримання удосконалення фахової майстерності;
- 4) виконувати вплив на всебічний розвиток особистості кожного фахівця з НС, його професійні, моральні, громадянські та індивідуально-психологічні якості;

- 5) сприяти професійному росту кожного фахівця з НС;
- 6) спонукати фахівців з НС до самоосвіти, саморозвитку й самоудосконалення;
- 7) відображати зв'язок теорії з практикою;
- 8) відповідати пізнавальним можливостям і потребам фахівців з НС;
- 9) сприяти єдності навчання, виховання, розвитку й формування фахівців з НС.

Однак виникає питання: за якими принципами, на основі чого відбирати цей навчальний матеріал?

У педагогіці проблема змісту навчання завжди була однією з активно досліджуваних проблем. Це стосується і психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.

Історично найпершою з'явилася теорія комплексної побудови змісту навчання. Теоретичне обґрунтування комплексного навчання сходить до ідей Дж. Дьюї й О. Декролі про необхідність будувати зміст навчання не за навчальними предметами, а навколо системоутворюючих комплексів. Такими комплексами виступали головні сфери діяльності людей, трудові процеси, значні явища дійсності (наприклад, пори року, важливі історичні події) та окремі теми, пов'язані з інтересами учнів. Така побудова змісту навчання робила його інтегрованим.

Власне теорія комплексної побудови змісту навчання закладається і в психопедагогіку професійно-екстремальної підготовки. В ній системоутворюючими комплексами є:

- а) першого рівня: 1) базова професійно-екстремальна підготовка; 2) контекстно-екстремальна підготовка; 3) постекстремальна підготовка;
- б) другого рівня: 1) загальна професійно-екстремальна підготовка; 2) спеціальна професійно-екстремальна підготовка; 3) оперативно-екстремальна підготовка;
- в) третього рівня: 1) спеціальна екстремально-дійова (індивідуальна та групова) підготовка; 2) спеціальна морально-психологічна підготовка; 3) спеціальна психологічно-

екстремальна підготовка; 4) спеціальна технічно-рятувальна підготовка; 5) спеціальна медична підготовка; 6) спеціальна фізична підготовка; 7) спеціальна за видами надзвичайних ситуацій; 8) підготовка із забезпечення індивідуальної безпеки; 9) підготовка із забезпечення групової безпеки.

Навколо цих системоутворюючих комплексів і відбувається добір змісту навчання фахівців з НС, який сконцентровано у навчальних предметах. Важливим підґрунтям добору змісту навчання (навчальних предметів) і власне визначення самих системоутворюючих комплексів є зміст професійно-екстремальної діяльності й поведінка в ній фахівців (див. розділ 4).

Отже, добір змісту навчання фахівців з НС ґрунтується на таких засадах як науковість, психопедагогічна обґрунтованість, доцільність, єдність навчання, виховання, розвитку й формування, системність і послідовність, зв'язок теорії з практикою та ін. Виходячи з цих засад і вимог визначаються й навчальні предмети, які, наприклад, у закладі вищої освіти поділяються на: 1) обов'язкові; 2) фахової підготовки; 3) за вибором закладу освіти; 4) за вибором здобувачів (курсантів, студентів, слухачів).

До їхнього складу, як правило, включаються гуманітарні, соціальні, економічні, природничо-наукові та фахові навчальні предмети.

Отож, зміст навчання зумовлюється характером професійної діяльності й закладається в навчальні дисципліни, які включаються до освітньо-професійних програм і навчальних планів. Ці документи складаються на основі нормативно-правових актів.

Проблема змісту навчального матеріалу того або іншого навчального предмету (курсу) – найважливіша дидактична проблема, і у зв'язку з цим необхідно визначити систему положень, які виконують роль принципів, вимог і критеріїв, урахування яких дозволяє певним чином структурувати і відбирати навчальний матеріал.

Спеціального пояснення вимагають насамперед загальні принципи формування змісту освіти, до яких відносяться:

- принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, котрий вказує на необхідність включати у зміст навчання не лише знання, але і фрагменти, що забезпечують віддзеркалення досвіду творчої діяльності людства і досвіду особистісного ставлення до системи вироблених людством цінностей;

- принцип єдності змістовного та процесуального боків навчання, який, зокрема, означає тісну єдність предметного змісту, а також способів засвоєння його фахівцями з НС;

- принцип структурної єдності змісту навчання на різних його рівнях.

На відбір навчального матеріалу впливають дидактичні, в тому числі конкретно-методичні принципи, що відображають певну специфіку навчального предмета, котрий вивчається, його відмітні особливості, пов'язані з тим, до якої гносеологічної версії науки відноситься предмет (до “сильних” – математики, фізики, хімії або “слабких” – історії, педагогіки та ін.).

Розглянемо конкретно-методичні принципи навчання фахівців з НС.

Одним з таких є **принцип науковості навчання**, який полягає в тому, що знання мають відповідати останнім (найновішим) досягненням науки, а також на необхідність ознайомлення фахівців з НС з методами наукового пізнання. Під науковістю змісту навчання розуміють його якісну характеристику, що передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, формування у фахівців НС уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання.

Ці три ознаки можна прийняти як критерії відповідності змісту навчання вказаному принципу і вимагати включення до навчального матеріалу власне наочних знань, знань про методи наукового пізнання, історико-наукових знань, що ілюструють,

як та чи інша галузь людського знання розвивалася в осяжному минулому, а також відповідних способів пізнавальної діяльності фахівців з НС.

Для вищої школи перший пункт має бути уточнений стосовно того, що не відповідність навчання сучасному рівню науки, а віддзеркалення у змісті навчання якомога більшого числа тих фундаментальних наукових досягнень, без яких неможливе функціонування сучасного фахівця. Цілком логічно, що у змісті навчання мають бути присутніми відкриті століття тому наукові істини, а ступінь необхідності включення в навчальний курс того або іншого фрагмента “сучасного” навчального матеріалу визначається широким комплексом чинників. Серед них – рівень розвитку мислення і рівень знань фахівців з НС до моменту його вивчення, ступінь впевненості наукового співтовариства в його істинності, місце відповідного цьому матеріалу наукового фрагмента в системі наукового знання і багато інших.

“Наповненням” принципу науковості має бути твердження про те, що при визначенні змісту навчального предмета і методів його вивчення важливо формувати знання про загальнонаукові методи пізнання в конкретному прояві та про методи, специфічні для того або іншого етапу розвитку певної науки, з вказівкою, наскільки ними продовжує користуватися наукове співтовариство в даний час. У процесуальному вираженні останні повинні обумовлювати такі способи організації пізнавальної діяльності фахівців з НС, які в тій чи іншій мірі відповідають циклу наукового пізнання.

У дидактиці вищої школи принцип науковості навчання зіштовхується з *принципом фундаменталізації* освіти, однією зі складових якої є “університетизація” вищої школи. У закладах вищої освіти з’явилася можливість тією чи іншою мірою здійснювати базові університетські програми, що забезпечують фахівцям з НС досить потужну теоретичну базу знань.

Одним з важливих компонентів фундаменталізації є посилення загальноосвітніх компонентів професійно-освітніх

програм, У наш час професійна діяльність людей практично в усіх галузях вимагає формування низки компетенцій, котрі необхідні в будь-якій професійній діяльності. Вони отримали умовну назву “загальні компетентності” і включають: уміння працювати, використовуючи комп’ютер, з базами даних та інформаційними технологіями, вміння презентації технологій і продукції, володіння іноземними мовами, елементарними правовими і юридичними знаннями, вміннями надавати першу медичну допомогу і забезпечувати безпеку як власної життєдіяльності, так і життєдіяльності оточуючих, володіння екологічними, психологічними і педагогічними знаннями та ін.

Отже, для досягнення вказаної мети необхідний перегляд змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки фахівців з НС, заснованого на фундаменталізації знань по всіх дисциплінах.

Під фундаментальними знаннями слід розуміти структурні одиниці наукового знання, які мають такий рівень узагальнення в них явищ дійсності, їх “стосунків”, що всі інші варіанти цих одиниць знань є спеціальними випадками при певних обмеженнях параметрів початкових структурних одиниць.

При такому підході у змісті освіти замість великого числа власних явищ можна виділити інваріантні структурні одиниці наукових знань. Тоді фундаментальні знання стають тими знаннями, які пояснюють суть фактів і явищ, характерних для даної спеціальності.

Принцип системності у змісті навчання – забезпечує таку якість знань, яка характеризує наявність у свідомості фахівця з НС структурних зв’язків (зв’язків будови), адекватних зв’язкам між знаннями всередині наукової теорії. Для засвоєння фахівцями з НС знань з основних наук у ході навчання, необхідно в їхній зміст включити ще спеціальні методологічні знання. Система методологічних знань складається з трьох груп: *загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання.*

Виділено шість видів знань, уявлення про структуру яких доцільно формувати в фахівців з НС: *знання про теорію, закон, поняття, науковий факт, експеримент, прикладне знання*. Вимога ознайомлення з методами наукового пізнання передбачає, що у зміст навчання мають бути включені *методи емпіричного пізнання* (спостереження, експеримент) і *методи теоретичного пізнання* (ідеалізація, моделювання, аналогія, уявний експеримент).

Положення, що входять у зміст освіти з кожного питання, мають бути такими, щоб задовольняти стан знань за методологією науки. Вони також мають бути достатніми для того, щоб у фахівців з НС склалося цілісне уявлення з даного питання.

Вимога ознайомлення фахівців з НС з методами та етапами наукового пізнання передбачає їх практичне зіткнення з широким спектром зв'язків і стосунків взаємозалежності між різними фрагментами структури наукової теорії.

Принцип міжнаочних зв'язків, виділений як самостійний дидактичний принцип, передбачає, що у змісті навчальних дисциплін мають бути віддзеркаленими ті діалектичні взаємозв'язки, які діють у природі й пізнаються сучасними науками. Міжнаочні зв'язки виступають як еквівалент міжнаукових. Їх методологічною основою є процес інтеграції та диференціації наукового знання. Психологічною основою міжнаочних зв'язків є утворення міжсистемних асоціацій, які дозволяють відобразити багатообразні предмети і явища реального світу в їх єдності й протилежності, в їх різнобічності та суперечностях.

Реалізація міжнаочних зв'язків, таким чином, передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для споріднених предметів, загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, формування загальних прийомів мислення.

Принцип професійної спрямованості навчання вказує на реалізацію різного виду міжнаочних зв'язків між загальноосвітніми і фундаментальними дисциплінами та

практичним навчанням. Суттю цього принципу є застосування загальноосвітніх знань у тій або іншій галузі професійної підготовки. Ширшим є підхід, який передбачає, що в поняття професійної спрямованості входять: профспрямованість особистості (на трудову діяльність і на конкретну професію), профспрямованість загальної освіти і профспрямованість професійного навчання.

Стосовно змісту курсів природничо-наукових дисциплін, мова повинна йти про перші дві складові принципи профспрямування, які можуть розглядатися в єдності та взаємозв'язку. Сюди входять:

- введення у зміст навчання професійно значимого матеріалу на основі аналізу змісту загальноосвітніх і спеціальних дисциплін за умови збереження логічної цілісності навчального предмета;
- введення у зміст навчального предмета професійно значущих умінь або видів діяльності.

Реалізацію принципу професійної спрямованості в процесі навчання, як основну складову, суб'єкти навчання повинні будувати так, щоб фахівці з НС могли імітувати майбутню професійну діяльність, реалізуючи набуті:

- вміння аналізу ролі та ступеня впливу чинників і умов на характер протікання явища, яке досліджується, визначення найбільш значущих з них;
- вміння виявлення таких умов, коли значущий в одних обставинах чинник, втрачає цю значущість, або, навпаки, знехтуваний спочатку чинник набуває значущості при різних змінах;
- вміння інтерпретації експериментальних даних, представлених на графіках, діаграмах, у таблицях, гістограмах та інших засобах наочної презентації наукового знання.

Все це забезпечує підготовку фахівця з НС до успішного виконання в майбутньому професійних функцій та гарантує засвоєння і закріплення як професійних наукових знань, так і формування компетентностей.

Проте зміст є досить “рухливим” компонентом процесу навчання. Він неминуче змінюється у зв’язку із прогресом наук, зі соціокультурними перетвореннями в суспільстві, а також з розвитком педагогічної та психологічної теорії. У наші дні чітко проявляється низка тенденцій, які істотно визначають розвиток змісту сучасного навчання.

У цьому стрімко мінливому світі усе складніше здійснювати науковий відбір найціннішого змісту навчання. Зараз уже немає необхідності давати знання “про запас”, навпаки, важливо навчити фахівців з НС орієнтуватися в потоці інформації, самостійно добувати новітні знання безперервно й результативно використовувати їх.

Сьогодні у навчанні між суб’єктами і фахівцем неймовірно зросло число “посередників”: величезний вибір книжкових знань, сотні тисяч результатів наукових досліджень, викладених у тезах, статтях, монографіях, звітах, навчальних посібниках, підручниках тощо, мережа Інтернет та ін.

Таким чином, зміст навчання є собою собою наукове знання, як спеціально організовану педагогічну систему. Цей зміст “черпається” із сукупності досягнень матеріальної й духовної культури суспільства і будується на механізмі інтеріоризації цінностей культури у внутрішній світ особистості фахівця з НС.

5.5. Основи організації навчання

Організація навчання становить собою важливий напрям діяльності в ході професійно-екстремальної підготовки. Для того, щоб відбулася реалізація навчального процесу наприклад у закладі вищої освіти (ЗВО) необхідно виконати низку організаційних заходів.

До таких належать:

- підготовка матеріальної бази (аудиторій, лекційних залів, комп’ютерних класів, лабораторій, тренінгових класів, тренажерів, спецполігонів тощо);

- поділ здобувачів вищої освіти (майбутніх фахівців з НС – курсантів, студентів) на потоки, групи і підгрупи;
- складання розкладу занять та заліково-екзаменаційної сесії, графіків захисту курсових і кваліфікаційних робіт (проектів) та ін.;
- організація позааудиторної роботи майбутніх фахівців з НС (в бібліотеках, лабораторіях, комп'ютерних і тренінгових класах, на тренажерах тощо);
- організація консультування для здобувачів вищої освіти;
- організація навчальної (ознайомлювальної) і виробничої (професійної) практик (укладання договорів, вивчення баз практик та ін.);
- доведення до здобувачів вищої освіти різноманітної інформації;
- облік відвідування здобувачами вищої освіти навчальних занять, виконання ними навчального плану та ін.

Більш детально розглянемо розклад навчальних занять.

Розклад навчальних занять – це документ, який забезпечує організацію навчального процесу, визначений режим роботи закладу освіти. У ЗВО його складають на семестр. Завдання розробки розкладу полягає в тому, щоб забезпечити методично правильний хід вивчення дисциплін у семестрі, педагогічно обґрунтовану послідовність й чергування всіх видів занять з урахуванням психологічних можливостей здобувачів вищої освіти.

Складання розкладу потребує великої підготовчої роботи, глибокого знання й розуміння навчальних планів та графіків, можливостей науково-педагогічних (педагогічних) працівників та всієї навчальної бази ЗВО.

Початкові дані для планування розкладу такі:

- час, який відводиться навчальним планом на вивчення предмета, й розподіл годин за видами занять;
- кількість аудиторних занять (кількість лекційних потоків);

- кількість навчальних груп;
- розподіл науково-педагогічних (педагогічних) працівників за формами навчальної роботи;
- перелік лекцій та практичних занять, які плануються у спеціалізованих класах (лабораторіях, тренінгових класах, на тренажерах та ін.);
- педагогічні вимоги: чергування навчальних предметів з різних блоків навчального плану, необхідність дотримання певних інтервалів між лекційними й практичними заняттями та ін.

Розклад занять на семестр повинен відповідати трьом основним групам вимог: методичним, організаційним та забезпечувати самостійну і науково-дослідницьку діяльність фахівців з НС.

До методичних вимог відносяться: дотримання послідовності проведення занять відповідно до програми; рівномірність навчального навантаження здобувачів вищої освіти по тижнях у семестрі; планування лекцій лише на перших дві-чотири години занять, оскільки після чотирьох годин працездатність здобувачів вищої освіти падає на 30-35%, а лекційна форма навчання стає малоефективною; планування занять, які вимагають великого нервового або фізичного напруження, на останні години; планування проведення практичних занять з кожної теми не раніше, ніж на наступний день після теоретичних (лекцій); планування занять з того самого предмета не більше, ніж на дві години на день (за винятком лабораторних робіт).

Організаційні вимоги передбачають чіткий розподіл годин навчання для кожного науково-педагогічного (педагогічного) працівника, приміщень для занять, облік зайнятості науково-педагогічних (педагогічних) працівників на суміжних курсах або факультетах, розподіл за часом лекцій із того самого предмета, щоб забезпечити взаємозамінність лекторів на випадок хвороби одного з них, відсутність вільної години в проведенні занять протягом дня.

Вимоги щодо забезпечення самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти полягають в тому, що лекції з того самого предмета плануються не швидше, ніж через на один-два дні, планування між семінарами з того самого предмета з інтервалом в один тиждень (для рівномірності навантаження здобувачів вищої освіти), планування на один день не більше двох практичних занять з трудомісткою підготовкою.

При складанні розкладу навчальних занять необхідно враховувати побажання здобувачів вищої освіти. Стабільність розкладу забезпечується тим, що його затверджує ректор. Без відома ректора ніхто не має права вносити до нього які-небудь зміни.

Реалізація принципів управління в навчанні. Управління навчальним процесом здобувачів вищої освіти – це цілеспрямована, систематична діяльність різних суб'єктів з метою впливу на них для досягнення заданих результатів навчання.

Управляти – значить максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожную дію впливу на нього, виходячи з його логіки. При управлінні процесом навчання, як і будь-яким іншим, свобода виступає як усвідомлена необхідність.

Відмінні ознаки управління навчальним процесом у ЗВО полягають у:

- свідомій і планомірній діяльності, яка завжди переважає над стихійною регуляцією;
- наявності причинно-наслідкових зв'язків між підсистемою (суб'єктами організації навчання), котра управляє, і об'єктом управління (здобувачами вищої освіти);
- динамічності або здатності керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший;
- надійності, тобто здатності системи управління виконувати задані функції за певних умов перебігу процесу;
- стійкості – здатності системи зберігати рух за наміченою траєкторією, підтримувати намічений режим

функціонування, не зважаючи на різні зовнішні і внутрішні подразники та впливи.

Процес управління одночасно циклічний й безперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з постановки цілей й визначення завдань, а завершується їх виконання, досягненням поставленої мети. Після досягнення якоїсь мети ставиться нова, і управлінський цикл повторюється. «Мета – дія – результат – нова мета» – така схемна картина безперервного управлінського процесу навчанням.

Ефективне управління процесом навчання можливе при виконанні певних вимог:

- 1) формулювання цілей навчання;
- 2) встановлення початкового рівня (стану) керованого процесу;
- 3) розробка програми дій, яка передбачає основні перехідні стани процесу навчання;
- 4) отримання за певними параметрами інформації про стан процесу навчання (зворотний зв'язок);
- 5) переробка інформації, котра отримана по каналу зворотного зв'язку, вироблення й внесення до навчального процесу дій, які корегуються.

Завдання науково-педагогічного (педагогічного) працівника в процесі управління полягає в зміні стану керованого процесу, доведенні його до заздалегідь наміченого рівня.

Управління процесом навчання передбачає визначення місця кожного участника цього процесу, його функцій, прав та обов'язків, створення сприятливих умов для найкращого виконання ними своїх завдань.

Управління є інформаційним процесом, який характеризується замкнутим циклом передачі сигналів, включаючи контроль за поведінкою об'єкта. Від керівника (суб'єкта організації навчання) до керованого об'єкта

(здобувачів вищої освіти) надходить по системі управління інформацією у вигляді сигналів, і навпаки – від об'єкта до регулювальників (суб'єктів організації навчання). Ланцюг передачі повинен замикатися сигналами зворотного зв'язку, які несуть дані про фактичний стан керованого об'єкта. Роль суб'єкта організації навчання полягає в переробленні отриманої інформації, її осмисленні та виробленні рішення щодо внесення до навчального процесу коректив.

Здійснення зворотного зв'язку стосовно навчального процесу передбачає виконання двох завдань:

- 1) визначення змісту зворотного зв'язку – виділення сукупності контрольованих характеристик на підставі цілей навчання і теорії навчання, яка береться за основу при складанні навчальних програм;

- 2) визначення частоти зворотного зв'язку.

Регулювання процесу навчання є забезпеченням такої діяльності керованої системи, при якій відхилення керованих величин вирівнюються й виводяться на рівень, заданий програмою управління. Можна регулювати його на очікувані або наявні зміни, на помилки, які свідчать про відставання здобувачів вищої освіти за тими чи іншими розділами, темами або дисциплінами в цілому. Щоб оперативно вносити корективи, необхідно постійно контролювати основні параметри пізнавальної діяльності.

Оскільки своєрідність навчання, як системи управління, полягає насамперед у тому, що керований об'єкт – процес навчання, засвоєння, – здійснюється завжди конкретною особою. Складність й розмаїття особистих чинників такі, що при складанні основної програми навчання вони не завжди можуть бути повністю враховані. При масовому навчанні основна програма, в кращому разі, може бути адаптована лише до певної системи типових особливостей для певної групи здобувачів вищої освіти. У процесі навчання конкретної групи майбутніх фахівців з НС можуть бути виявлені певні додаткові

особливості, урахування яких дасть змогу їм швидше досягти поставленої мети.

У процесі управління засвоєнням знань суб'єктам організації навчання слід установити, чи навчилися майбутні фахівці узагальнювати й зіставляти факти, робити висновки, критично аналізувати отримані відомості; знати, як засвоюють вони матеріал підручника, чи вистачає їм часу на засвоєння тощо. Для реалізації ефективного процесу навчання необхідна така теорія, яка розглядає процес навчання як формування пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, маючи у своєму розпорядженні систему незалежних характеристик цієї діяльності та знання основних етапів її становлення, як переходу з плану соціального досвіду в план індивідуального досвіду.

5.6. Пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців з надзвичайних ситуацій

Процеси пізнавальної діяльності. Пізнання є обумовленим розвитком кожної особистості, процес відображення й відтворення дійсності в мисленні, взаємодія суб'єкта і об'єкта, в результаті якого виникає нове знання про світ. Один із складових елементів практичної діяльності – живе споглядання, яке здійснюється в таких формах, як відчуття, сприймання, уява, поняття.

Властивості, функції предметів і явищ, їх об'єктивне значення, закріплюючись у сигнально-мовній діяльності людей, стають змістом слів, за допомогою яких особа, абстрагуючись, створює свої уявлення про речі, про їх властивості й прояви. Тому суб'єктам навчання необхідно знати пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців з НС.

Відчуття і сприйняття. В образах відчуття відображаються одиничні властивості предметів матеріального світу – об'єктів, явищ, процесів зовнішнього середовища й

внутрішнього середовища організму. Навчальний процес доцільно будувати так, щоб у діяльність здобувачів вищої освіти включалися слухові, рухові, зорові та інші відчуття. Це покращує запам'ятовування й засвоєння навчального матеріалу. Сприйняття допомагає здійснити якісно новий ступінь пізнання з властивими йому особливостями: наочністю, цілісністю, структурністю, свідомістю.

На підставі експериментального й теоретичного аналізу механізмів сприйняття і пізнання зорових зображень висунуто гіпотезу про ієрархічну структуру процесів сприйняття та пізнання.

Перший, нижчий, рівень ознак сприйняття складають локальні (первинні) ознаки, які характеризують окремі ділянки контура об'єкта, наприклад, опуклість ділянки, злам, кривизну, довжину. При пізнанні проводиться звірка кодів об'єкта, що формується в сприйнятті й зберігається в пам'яті.

Наступний рівень ієрархії складають узагальнені (вторинні) ознаки, які характеризують не окремі ділянки контура об'єкта, а весь об'єкт вцілому, наприклад, число кутів, ступінь зрізаності контура та ін.

Третій рівень складають ще більш узагальнені (третинні) ознаки. Вони характеризують не сам контур об'єкта, який сприймається, а його співвідношення з контуром іншого допоміжного об'єкта, який цілком формується в думках. До таких ознак віднесено подовження об'єкта, його компактність, фон, орієнтація.

Вищий рівень ієрархії – ознаки схожості. Вони позначаються словами (схожий, нагадує, близький) і містять дані не про одного, а про декілька об'єктів в їх взаємних відношеннях. Визначення ознак схожості базується на мисленнєвих операціях – співвідношенні зображень об'єктів з системою абстрактних осей координат. Кожна вісь у цій системі – ознака, за якою порівнюються об'єкти. Результати порівняння положення об'єктів щодо всіх використаних осей і є ознаками подібності, які зберігаються в пам'яті.

Сприйняття залежить від емоційного стану майбутнього фахівця, його вразливості, уяви, установки й спрямованості. Без відповідної установки сприйняття може призвести до формування спотворень об'єкта, збіднення матеріалу, який вивчається. В процесі навчання сприйняття переходить в осмислення, розуміння, виділення істотних й важливих елементів, причинних зв'язків і стосунків. З мотивованим скеруванням розумової діяльності пов'язане активне розуміння. Воно служить важливою передумовою глибокого й міцного засвоєння матеріалу. Мовне вираження розуміння означає завершальний акт даної розумової діяльності.

Для успішного сприйняття майбутньому фахівцеві з НС необхідні розвинені органи чуття. Проте сприйняття обумовлене не лише біологічними передумовами, але і соціальним досвідом. Позитивно впливає на нього минулий досвід, підготовленість майбутнього фахівця до спостереження, включення більшого числа органів чуття, вправи на спостереження й впевненість в правильності результатів спостереження.

Перетворення уявлень грає важливу роль у виконанні розумових завдань, особливо тих, які потребують нового бачення ситуації. Уявлення зберігаються й відтворюються в свідомості і без безпосередньої дії самих предметів і явищ на органи чуття.

Розуміти – означає мати про що-небудь правильне поняття, тобто в думках відтворювати той або інший фрагмент реальності в його дійсних внутрішніх зв'язках, а також стосунках з іншими елементами реальності, причому відтворювати відповідно до його розвитку.

Процес пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з НС характеризується узагальненим й опосередкованим віддзеркаленням дійсності. Мислення є віддзеркалення спільного в предметах і явищах навколишнього світу. Мислення має суспільно-історичний характер, воно соціальне.

Розумова діяльність включає низку розумових операцій. Розумова дія – розумовий акт, при якому виконується елементарне завдання, яке виникає в процесі пізнання або діяльності й не розкладається на простіші. Розрізняють три види мислення: наочно-дієве, наочно-образне і словесно-логічне.

Наочно-дієве мислення пов'язане з практичною діяльністю, з виконанням розумового завдання щодо планування, прогнозування або контролю конкретної дії.

Наочно-образне мислення характеризується тим, що виконання завдань здійснюється за допомогою образів, предметів або явищ навколишньої дійсності, які траплялися людині в її діяльності.

Словесно-логічне мислення – це понятійне мислення, яке здійснюється у вербальній (словесній) формі, коли фахівець з НС оперує найбільш узагальненими, відстороненими поняттями.

Залежно від типу завдань, які виконуються, розрізняють теоретичне і практичне мислення. Якщо мислення пов'язане із пізнанням законів, принципів і правил – це теоретичне мислення. Практичне мислення спрямоване на конкретне предметне перетворення дійсності.

Безпосереднім поштовхом до розгортання мисленнєвого процесу служить виникнення нового завдання. Перший етап, безпосередньо наступає за усвідомленням завдання, зазвичай пов'язаний із затримкою імпульсивно виникаючих реакцій. Така затримка створює паузу, необхідну для орієнтування в умовах завдання, аналізу компонентів, виділення найбільш істотних і співвідношення їх один з одним. Попереднє орієнтування в умовах завдання – обов'язковий початковий етап будь-якого процесу мислення.

Наступний ключовий етап пов'язаний з вибором однієї з альтернатив і формуванням спільної схеми мислення. Вибір гіпотези керується відчуттям близькості істини, схожим з почуттям, яке керує людиною в спробах “намацати” в пам'яті забуте ім'я. Якщо особа знає, що шукає, то перебір гіпотез в

пам'яті буде не випадковим, а цілеспрямованим. У процесі такого вибору розв'язання певні ходи виявляються вірогіднішими й відтісняють неадекватні альтернативи. Відбувається безперервне сканування інформації в пам'яті, а наявна домінуюча мотивація скеровує цей пошук.

Мислення здійснюється у формі умовисновків. Міркуваннями й доказами є ланцюги умовисновків, у яких втілена думка стає передумовою одного з наступних за ним умовисновків.

Існують два види умовисновків: індуктивні та дедуктивні.

Індукція – це умовисновок, який полягає в переході від одиничної до загальної думки. Рух від одиничного твердження до загального знання аналізується в його обумовленості всіма психічними процесами фахівця з НС, будовою розумової діяльності в цілому.

Дедукція – це умовисновок, який полягає в переході від загальної думки до одиничної. За допомогою дедукції фахівець з НС пізнає окремі предмети і явища на основі спільних законів. У широкому сенсі під дедукцією розуміється будь-який висновок загалом, у більш специфічному і найбільш вживаному сенсі – доказ або виведення твердження з одного або декількох інших тверджень.

Мислення включає компоненти, свідомо та довільно регульовані та безпосередньо керовані домінуючою мотивацією і завданнями. Довільність розумового процесу насамперед забезпечується мисленнєвими операціями. Вони, як і будь-яка інша дія, здійснюються під постійним контролем самої особи і тому можуть більшою мірою піддаватися довільному управлінню, ніж асоціації.

Підкоряючись спільним закономірностям, мислення кожної особи індивідуальне і виявляється як розум, який складають широта й глибина, самостійність, стійкість, критичність, гнучкість і швидкість мислення.

Широта розуму виявляється в багатоплановому, всесторонньому охопленні пізнанням дійсності, творчому підході до питань, явищ, процесів, які вивчаються. Здобувач вищої освіти з глибоким розумом проникає в суть явищ, подій, намагається досягнути причини їх виникнення і передбачати процес подальшого розвитку. Самостійність мислення характеризує вміння майбутнього фахівця з НС ставити й самостійно виконувати нові завдання, спираючись при цьому на досвід і знання попередників.

Під стійкістю мислення розуміють затримку мислення на вже виділених значимих, істотних ознаках об'єктів, які аналізуються, утримання їх у думці і актуалізацію в відповідних умовах. Стійкість мислення пов'язана з високою розумовою працездатністю, тривалою розумовою діяльністю, інтелектуальним напруженням.

Глибина мислення відображає можливість особи цілісно уявляти об'єкт вивчення, самостійно його розглядати в єдності внутрішніх зв'язків з іншими об'єктами, в єдності суперечностей.

Критичність розуму означає вміння здобувача вищої освіти правильно оцінювати свої та чужі думки, всебічно перевіряти висновки.

Гнучкість розуму виражається у свободі думки в процесі вибору способів виконання нових завдань. Гнучкий розум вирізняється активністю, спрямованістю на постійний пошук шляхів і способів розв'язання завдання з урахуванням умов, які складаються, і змін.

Швидкість розуму характеризується оперативним реагуванням майбутнього фахівця на зміну обстановки, винахідливістю й кмітливістю в незвичайних (надзвичайних) умовах.

Ефективності мислення сприяє вживання логічних розумових операцій, таких, як аналіз і синтез, узагальнення, абстракція, порівняння, класифікація, систематизація, конкретизація.

Одне з важливих педагогічних завдань полягає у формуванні культури мислення і насамперед – дисципліни мислення майбутнього фахівця з НС. Культура мислення передбачає використання, залежно від типу завдань, які виконуються, структурних і динамічних особливостей мислення, його організацію за певними законами та правилами, дотримання в процесі мислення певного алгоритму: постановка мети, вироблення плану, схеми тощо.

Необхідно формувати у майбутніх фахівців з НС увагу, щоб вони були здатними зосереджувати свідомість і спрямовувати психічної діяльність майбутнього фахівця з НС на певні об'єкти. Увага, не будучи самостійним психічним процесом, організовує інші психічні процеси й виступає обов'язковою умовою будь-якої професійної діяльності. Основні характеристики уваги – стійкість, концентрація, розподіл, переключення.

Всі дисципліни, які вивчаються у ЗВО, прямо або побічно можуть впливати на професійний розвиток відчуттів, сприйняття та уваги майбутніх фахівців з НС. Роз'яснення значення майбутньої професії, професійних обов'язків, накопичення знань, практика виконання лабораторних та інших робіт, викликають бажані зміни в спрямованості уваги й способів сприймання фахівців з НС: виділяється те, що має відношення до майбутньої професії, смисловий аналіз підвищує правильність пізнання й оцінок об'єктів, які сприймаються.

Майбутніх фахівців з НС також необхідно вчити запам'ятовуванню, збереженню і подальшому відтворенню здобутих знань, умінь і навичок. Протікання процесів запам'ятовування, збереження й відтворення визначається тим, яке місце займає цей матеріал у професійній діяльності суб'єкта. Пам'ять може мати значні індивідуальні відмінності.

Відповідно до цілей діяльності розрізняють два види процесів запам'ятовування: *мимовільне і довільне*. При мимовільному запам'ятовуванні відбір фактів відбувається без особливих вольових зусиль. Довільне запам'ятовування,

навпаки, потребує вольових зусиль для запам'ятовування певного матеріалу. До того ж має бути поставлена мета: що саме запам'ятати і в якому об'ємі. Для досягнення цієї мети слід використовувати різні прийоми й методи продуктивного запам'ятовування.

Важливу роль у довільному запам'ятовуванні відіграють мотиви, які спонукають до запам'ятовування: якщо інформація не має значення для майбутнього фахівця з НС, то вона буде швидко забута; матеріал, який треба запам'ятати, слід зрозуміти. Це важливо тому, що, з одного боку, легко знайти асоціації з уже відомими даними, а з іншого – розуміння зумовлює інтерес до діяльності. До того ж інтерес викликає емоційний підйом, який, своєю чергою, сприяє глибшому запам'ятовуванню.

Прийомами продуктивного запам'ятовування служать уміння концентрувати увагу на матеріалі, який вивчається, свідомі установка на запам'ятовування, усвідомлення необхідності запам'ятовувати, логічне, осмислене запам'ятовування, використання порівнянь і зіставлень, уміння пов'язувати нове зі старим, відомим.

Довільне запам'ятовування може бути механічним або осмисленим. При механічному запам'ятовуванні частки матеріалу заучуються без осмислення зв'язків між його елементами, тоді як осмислене запам'ятовування ґрунтується на розумінні змісту, розкритті смислових, логічних зв'язків, які існують між окремими частками матеріалу. Свідомість, а значить, і міцність запам'ятовування, багато в чому обумовлені інтересом до навчального предмета, глибиною інтересів особистості.

Встановлено, що один з прийомів запам'ятовування, який широко використовують – записування – рідко буває ефективним, за винятком випадків, коли він застосовується для формування навичок письма. Конспектування лише тоді продуктивне, коли людина осмислює текст, ставить питання, коментує цитати, використовуючи дані інших джерел або висловлюючи свої думки, котрі виникли з даного питання.

Неодмінна умова успіху при заучуванні – логічна організація матеріалу. Дослідженнями доведено, що текст з порушеною логікою викладу запам'ятовується гірше, ніж той же текст, логіка викладу якого дотримана. Тому розділи навчального предмета доцільно будувати за певною логічною схемою. При засвоєнні такої схеми здобувачу вищої освіти буде легко запам'ятати новий матеріал.

Закономірності зв'язку між запам'ятовуванням й організацією процесу заучування виявляються в тому, що матеріал, який вивчається, заучується в певній послідовності та певними дозами. Здобувачам вищої освіти зазвичай доводиться вивчати одночасно декілька дисциплін. Заучування раціонально здійснювати так, щоб два схожі предмети не вивчати один за одним: схожий матеріал важко диференціювати й утримувати в пам'яті.

Зберігання інформації пов'язане з певною її втратою – забуванням. Є три основні види того, що забувається: втрата інформації внаслідок того, що вона не використовується; втрата в результаті інтерференції; забування, яке обумовлене мотивацією.

Виявлений також негативний вплив подальшої інформації, яка ніби пригнічує стару. Третій вид того, що забувається виражається в тому, що з пам'яті виключається матеріал, який заважає діяльності, суперечить їй.

Мотиваційна основа пізнавальної діяльності. Ефективність навчання багато в чому визначається тим, яку функцію воно виконує навчання в процесі отримання здобувачами вищої освіти знань: пасивного або активного сприйняття й засвоєння інформації (самостійний пошук, виявлення та використання). Завдання суб'єктів навчання полягає в тому, щоб досягти максимальної активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, розвивати у них активне, самостійне творче мислення, вказувати необхідні для цього прийоми і методи.

Потреба в творчій активності, як вважають психологи, вроджена, біологічна, закладена в генах. Але, як і прояв будь-

яких уроджених властивостей особистості, вона схильна до великих коливань залежно від соціальних норм й конкретних умов. Тому реалізація потреби в пошуку знань залежить не лише від відповідних умов й виховання, але й від підготовленості науково-педагогічного працівника, суб'єктів навчання до створення дидактичних і психологічних умов формування мотивації.

Будь-яка діяльність, включаючи навчальну, виходить з певних мотивів і спрямована на досягнення певної мети. Мотив – це те, що спонукає майбутнього фахівця до діяльності, а мета – те, чого він прагне досягти в результаті діяльності. Відношення мотив-мета утворює своєрідний вектор, який вказує напрям та інтенсивність діяльності.

Основою мотиву служать потреби. Сукупність потреб і мотивів, які спонукають людину до діяльності в певному напрямі, називають мотивацією. Тому навчальна діяльність здобувачів вищої освіти повинна бути мотивованою. Лише за цієї умови виявляється власне навчальна діяльність. Мотиваційна сторона процесу навчання включає три групи мотивів: *зовнішні* (заохочення – покарання), *порівняльні* (успіх порівняно з кимось або з самим собою), *внутрішні* (як поле плідної діяльності особистості). Власне внутрішні мотиви забезпечують найбільш стійкий інтерес до навчання.

Розвиток пізнавального інтересу має три етапи: *перший етап* – ситуативний пізнавальний інтерес, який виникає в умовах новизни, невизначеності та ін.; *другий етап* – стійкий інтерес до певного предмета, змісту діяльності; *третій етап* – включення пізнавальних інтересів у спільну спрямованість особистості, в систему її життєвих цілей і планів.

Досить ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти є залучення їх до експериментів і наукових пошуків.

Пізнавальну мотивацію рекомендується формувати на підставі таких положень:

- пізнавальна мотивація виступає не стільки проявом

стійкої особистої межі, скільки віддзеркаленням заданих умов діяльності; це відкриває можливість для її формування за допомогою спеціально організованих дидактичних дій;

- пізнавальна мотивація виникає в проблемній ситуації, яка показує її не лише внутрішню, але і зовнішню обумовленість;

- вживання в підготовці фахівців форм й методів активного навчання, в яких реалізований принцип проблемності;

- виникнення й розвиток пізнавальної мотивації багато в чому обумовлені типом взаємодії та спілкування суб'єктів і об'єктів навчання, а також останніх між собою;

- розвиток пізнавальної мотивації майбутніх фахівців з НС багато в чому залежить від педагогічної майстерності суб'єктів навчання, їхнього вміння правильно організовувати діяльність майбутніх фахівців з НС, спонукати їх до розвитку пізнавальної мотивації.

При формуванні у майбутніх фахівців з НС специфічної мотивації, яка виявляється в виконанні розумових завдань, рекомендується виходити з тієї простої істини, що знання, які підлягають засвоєнню, не можуть бути передані в готовому вигляді, шляхом простого повідомлення або показу. Вони можуть бути засвоєні лише в результаті виконання певних дій.

Що таке пізнавальна недостатність фахівця з НС і як її подолати? Це питання потребує глибокого і скрупульозного дослідження на рівні як конкретних, так і загальнопедагогічних методик.

У найзагальнішому плані пізнавальна недостатність виникає з різних причин у процесі навчальної діяльності майбутніх фахівців з НС. Це можуть бути труднощі розуміння, усвідомленого засвоєння, відтворення і продуктивного використання різних фрагментів навчального матеріалу, сутності зв'язків і стосунків залежності між об'єктами, що вивчаються, явищами і фрагментами знання, що описує їх: законами, власними закономірностями, властивостями та ін.

Пізнавальна недостатність розглядається як якийсь факт, який важко передбачати заздалегідь, оскільки для такого передбачення необхідний системний категоріальний педагогічний аналіз явища з виявленням різних сутнісних, не поверхневих аспектів і властивостей.

Слід сказати, що за останні роки зроблено низку спроб пошуку загальнопедагогічних аспектів цього широко поширеного явища. Наприклад, відомі уявлення про пізнавальні бар'єри як про причини типових помилок, помилок у системі знань, які підрозділяються на: 1) бар'єри “згортання” мислення (коли здобувачі вищої освіти неусвідомлено виконують низку розумових операцій, не замислюючись над тим, чи коректно це); 2) бар'єри мовної свідомості (коли здобувачі вищої освіти плутають життєве і наукове значення терміна у тому випадку, коли він позначається словом, що спотворює ті або інші сутнісні зв'язки і стосунки); 3) бар'єри історичного типу та ін.

Аналіз багатьох проблем формування мислення дає змогу зробити досить обґрунтований висновок. Дослідники при розробці загальних і конкретних прийомів розумової діяльності, виходячи з філософських, психологічних і методичних уявлень про важливість тієї або іншої проблеми, намагалися застосувати її в конкретному навчальному процесі. Проте робили вони це дещо однобічно та ізольовано як від змісту предмета, який досліджувався, так і від конкретних умов процесу навчання.

Однак вони не враховували того, що сформувати деякий елемент знання не лише на рівні відтворення, але і на рівні усвідомлення та продуктивного вживання ще не означає добитися з боку майбутніх фахівців з НС їхнього адекватного розуміння. У деякій ситуації вони підходять до аналізу явища не з точки зору сформованого прийому, а зі звичайних, життєвих позицій “здорового” (у негативному прояві) глузду й отримає результат, явно протилежний або такий, який не збігається з очікуванням. Саме тому в тестових формах контролю знань

науково-педагогічні (педагогічні) працівники бояться давати здобувачами вищої освіти невірну відповідь поряд з вірною, обґрунтовуючи це тим, що невірне уявлення може “укорінитися” в їхній свідомості. Науково-педагогічні (педагогічні) працівники прагнуть взагалі відійти від розгляду можливих помилок у підручниках і навчальних посібниках, та і безпосередньо в навчальному процесі.

Як показує досвід, вчити правильно, розглядаючи помилку лише як прикрий факт, прагнучи навмисно уникнути їх, утаїти її існування, нажаль, не виходить. Зрозуміло, що навчання врешті-решт покликане розвивати здобувача вищої освіти, а не лише передавати йому правильні знання. Тому доцільно допускати помилки, щоб у майбутньому в неординарній (а інколи і в цілком звичайній) ситуації він, не пригадавши готового рішення (адже швидше за все і не пригадає), маючи перед собою варіанти вибору, зміг оцінити їх, осмислити можливі наслідки ухвалення одного з них і вибрати той, який найшвидше, з найменшими втратами приведе до необхідного результату.

Говорячи мовою науки, розв’язуючи будь-яке завдання в реальній надзвичайній (екстремальній) ситуації фахівець, як правило, вибирає ті дії, котрі засвоїв під час навчання у ЗВО. І тут є ризик здійснення помилки, на жаль, тим більший, чим менше можливих помилок моделювалось у навчальному процесі.

Існують закономірності розуміння і засвоєння навчального матеріалу, проте існують і закономірності його нерозуміння і незасвоєння; існують способи формування вірного знання, але лише в контексті з подоланням формального його розуміння (усвідомлення). Тому, розробляючи навчальний процес майбутніх фахівців з НС на всіх рівнях – як на рівні змісту, так і на рівні форм навчальної діяльності, – слід не лише вказувати, які елементи знання будуть сформовані, але і те, які спотворені погляди та уявлення можуть виникнути, і обов’язково виникнуть у фахівців з НС. Далі слід указувати як їх

скоректувати, до яких невірних висновків може привести той або інший прийом, що розглядається поза контекстом єдиного цілого, як цьому запобігти.

Очевидно, що об'єктивно існуючі пізнавальні бар'єри в навчанні фахівців з НС не можуть бути проігнорованими. Включаючи майбутніх фахівців з НС у діяльність щодо осмислення їх власних помилок, вже здійснених або потенційно можливих, формуючи вміння виявляти і критично аналізувати власні помилки, науково-педагогічний (педагогічний) працівник реально та цілеспрямовано готує їх до майбутньої професійно-екстремальної діяльності, де останнім часом різко посилюються оцінні, рефлексійні компоненти, які передбачають сформованість умінь вибору стратегії та оптимальної технології досягнення результату.

Звідси дотримання принципу додатковості, який проявляється в неправомірному розриві проблеми формування коректних та подолання некоректних і спотворених поглядів та уявлень абсолютно необхідно.

Доцільно визначити категорію змістової коректності та змістової насиченості навчальної інформації. Проте зробити це не в єдиному визначенні, а через систему критеріїв відповідності.

Першим у змістовій насиченості інформації є критерій, який передбачає необхідність віддзеркалення на доступному для здобувачів вищої освіти причин тих або інших спрощень і нехтування різними умовами, чинниками, особливостями проявів загальних закономірностей та ін. Відповідний даному критерію критерій змістової коректності передбачатиме відсутність у навчальній інформації такої необережності, "забування" якої сприяє формуванню у майбутніх фахівців з НС невірних поглядів та уявлень.

Іншим важливим критерієм змістової насиченості інформації є критерій, пов'язаний з категоріями тотожності й відмінності, а також з певним ступенем внутрішньої схожості та внутрішньої відмінності, як правило, що не виявляєть

здобувачами вищої освіти самостійно. Трудність полягає в необхідності спеціального акценту їхньої уваги як на внутрішніх, сутнісних відмінних явищах, які неправомірно ототожнюються на основі ступеня внутрішньої схожості, що існує об'єктивно біля неправомірно протиставлених явищ. Парний критерій (змістовна коректність) передбачає відсутність в інформації фрагментів, що явно провокують здобувача вищої освіти на неправомірні ототожнення і протиставлення.

Проблема ідентифікації смислових стосунків також є джерелом багаточисельної пізнавальної недостатності, що, безумовно, має братися до уваги розробниками навчальних програм і навчальних посібників, авторами підручників, керівництвом, викладачами.

Третій критерій пов'язаний з принципом наочності навчання, а конкретно – з сучасним розумінням наочності, що передбачає широке використання різних форм презентації (знакових, формульних, графічних, діаграмних, таких, що реалізуються засобами комп'ютерної мультиплікації) змістових аспектів знання. Він передбачає адекватне відображення даними наочними засобами суттєвих зв'язків і стану залежності між об'єктами і явищами, які вивчаються.

Принцип наочності особливо актуальний для таких об'єктів, які з низки причин недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю, і особливо важливий для предметів природничо-науковому циклу – хімії, фізики, біології, психології та інших наук.

Четвертий критерій навчання вимагає віддзеркалення в інформації того, які абсурдні висновки могли би бути, якби той або інший невірний підхід був би істинним, якби те або інше невірне уявлення адекватно відображало реальну дійсність.

У плані реалізації цих критеріїв у реальному джерелі інформації не можна досягти якоїсь абсолютної її відповідності (визначити обсяг інформації, який можуть засвоїти майбутні фахівці з НС, неможливість логічного

засвоєння того або іншого фрагмента у відповідності до всіх критеріїв тощо).

Яка зовнішня ознака змістово насиченого фрагмента інформації та його антипода? Чи він є взагалі?

Безумовно, є, і виявляється, наприклад, у тому, що змістовно насичений фрагмент передається як щось подібне до діалогу автора і читача. Такий діалог використовує фрази “глянемо, до чого приведе...”, “однак, з іншого боку...”, “виявимо, чим можна нехтувати...”, тобто є не таким, який констатує істину в останній інстанції, а таким, що призводить до її розуміння, “роздумів” над висловленими автором твердженнями тощо..

Однією з характерних рис такого прикладу є антитезне уявлення навчального матеріалу, коли з початкового невірною посилення шляхом цілком коректних висновків доходять до твердження, що явно суперечить відомим і засвоєним майбутніми фахівцями з НС уявленням, на основі яких початкове твердження береться під сумнів і далі аналізується. Іншим способом антитези в навчальному матеріалі є застосування того чи іншого підходу (некоректного або непродуктивного внаслідок логічної помилковості) до спочатку вірного твердження та отримання на певному етапі суперечності з тим, що дуже відоме. На цій основі реальне усвідомлення майбутніми фахівцями з НС ступеня істинності не початкового твердження, а вибраного підходу до його аналізу.

Пропонований варіант системи навчання включає такі компоненти, як діагностування можливих джерел навчальної інформації на предмет змістової насиченості та змістової коректності, проектування на цій основі можливих невірних знань та уявлень, які можуть сформуватися у майбутніх фахівців з НС, способів їх профілактики і корекції та ін.

Обов'язковим компонентом цієї моделі має бути система перевірених завдань на виявлення ступеня спотворених поглядів і уявлень, непродуктивних прийомів розумової діяльності здобувачів вищої освіти. Ефективна в цьому плані

система спеціальних завдань з вибором відповіді з декількох запропонованих, причому завдання високого рівня повинні передбачати достатньо слабо зовні виражений ступінь внутрішньої відмінності відповідей, яку проте необхідно виявити.

Серед вказаних вище засобів слід спеціально виділити питання, завдання і вправи на оцінку ступеня істинності або помилковості висловленого твердження, причому серед них бажано використовувати різні типи завдань: 1) коли наведене твердження невірне; 2) коли дане твердження вірне в певних умовах і це необхідно виявити; 3) коли робиться вірний висновок, який отримується за допомогою невірних роздумів, і це необхідно встановити.

Такі приклади сьогодні вкрай рідко репрезентовані в реальному навчальному процесі у ЗВО, хоча їх неважко сконструювати: прекрасним матеріалом можуть бути найбільш характерні помилки і помилки фахівців з НС, що виявляються з року в рік.

Важливим засобом реалізації навчання, орієнтованого на подолання пізнавальної недостатності фахівців з НС, є ситуації на розв'язання спеціально сконструйованих викладачем суперечностей, що передбачають використання різних поширених помилок, а також на виявлення підстави “власне проведених” логічних операцій. Подібні операції передбачають багатократний аналіз логічних ланцюжків, що показує дотримання принципу відсутності в процесі доказу заміни обґрунтованої тези іншою та ін.

Проектуючи вміст таких ситуацій, науково-педагогічний (педагогічний) працівник бере за основу ті, в яких здобувачі вищої освіти традиційно перебільшують значення чинників, що впливають насправді не так сильно, як вони передбачають, або, навпаки, ігнорують той фактор, який за певних умов здійснює значний вплив.

Включення таких ситуацій в навчальний процес сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями з НС підстав власних

пізнавальних дій, формуванню критично-рефлексійного стилю роздумів, критичної самостійності.

У різних ланках цієї системи повинна реалізовуватися формула: вчимо майбутніх фахівців з НС не лише тому, що є правильним, але і тому, як запобігти формуванню невірних, спотворених знань та уявлен. Тому в різних формах навчальної роботи з майбутніми фахівцями з НС мають бути наявними чинники, які орієнтують і на те, які поняття, і яким чином слід формувати в них, і на те, яким невірним, формальним, спотвореним уявленням слід запобігти. Мова йде про те, вплив яких чинників на явище слід позначити як суттєві, а яких – як таких, що необґрунтовано спотворюють розуміння ситуації.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Що становить собою дидактика професійно-екстремальної підготовки?*
2. *Розкрийте основні категорії дидактики професійно-екстремальної підготовки.*
3. *Які головні напрями охоплює дидактика професійно-екстремальної підготовки?*
4. *Розкрийте завдання, які розв'язує дидактика професійно-екстремальної підготовки?*
5. *Охарактеризуйте основні ознаки навчального процесу в ЗВО, що підпорядковуються ДСНС України.*
6. *Розкрийте головні компоненти навчального процесу в ЗВО ДСНС України.*
7. *Розкрийте суб'єктно-об'єктні відносини у ЗВО ДСНС України.*
8. *Охарактеризуйте цільовий компонент навчання у ЗВО ДСНС України.*
9. *Яка роль стимулюючо-мотиваційного компоненту в навчанні фахівців з НС?*
10. *Які вимоги висуваються до відбору змісту навчання фахівців з НС?*
11. *Яка роль пізнавально-управлінського компоненту в навчанні фахівців з НС?*
12. *У чому полягає операційно-діяльнісний компонент у навчанні фахівців з НС?*
13. *Як виявляється контрольно-регулюючий компонент у навчанні фахівців з НС?*

14. У чому полягає аналітико-результативний компонент у навчанні фахівців з НС?
15. Розкрийте функції дидактики професійно-екстремальної підготовки.
16. Охарактеризуйте діяльність суб'єктів навчання.
17. Яким чином здійснюється процес оволодіння знаннями та формування умінь, навичок і компетентностей у ході дидактичного процесу?
18. Охарактеризуйте діяльність об'єктів навчання.
19. Розкрийте складові учіння.
20. Які особливості взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання у ЗВО ДСНС України?
21. Розкрийте закономірності навчання у ході професійно-екстремальної підготовки.
22. Яка система принципів навчання має місце в підготовці фахівців з НС у ЗВО ДСНС України?
23. Розкрийте кожен принцип навчання у вищій школі та вимоги щодо його реалізації.
24. Що розуміють під змістом навчання?
25. Які вимоги висуваються до змісту навчання фахівців з НС?
26. Чим обумовлюється зміст навчання?
27. В чому знаходить своє втілення зміст навчання?
28. Яким вимогам має відповідати добір змісту навчання фахівців з НС?
29. За якими принципами, на основі чого відбирається навчальний матеріал для професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС?
30. У чому полягає теорія комплексної побудови змісту навчання?
31. Які загальні принципи формування змісту освіти?
32. Розкрийте конкретно-методичні принципи навчання фахівців з НС.
33. У чому полягає організація навчання у ЗВО?
34. Як здійснюється управління навчальним процесом фахівців з НС?
35. Які завдання стоять перед суб'єктами навчання у процесі управління навчанням фахівців з НС?
36. Розкрийте управління навчанням фахівців з НС як інформаційного процесу.
37. Як здійснюється зворотній зв'язок у процесі управління навчанням фахівців з НС у ЗВО?
38. Що розуміють під пізнавальними можливостями фахівця з НС?
39. Які особливості відчуття і сприймання фахівців з НС впливають на засвоєння навчального матеріалу?

40. *Що становить собою пізнавальна діяльність фахівця з НС?*
41. *Які особливості запам'ятовування, забування й відтворення навчального матеріалу?*
42. *Яким чином виявляється розумова діяльність фахівців з НС?*
43. *Охарактеризуйте наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення фахівця з НС.*
44. *В яких формах робляться висновки в ході навчальних занять?*
45. *Які шляхи розвитку мислення у фахівців з НС у ході навчальних занять?*
46. *Розкрийте мотиваційну основу пізнавальної діяльності фахівців з НС.*
47. *На яких положеннях формується пізнавальна мотивація фахівців з НС?*
48. *У чому виявляється пізнавальна недостатність фахівців з НС?*
49. *Яким чином можна подолати пізнавальну недостатність?*
50. *Охарактеризуйте пізнавальні бар'єри, які виникають у фахівців з НС у ході навчання.*
51. *У чому виявляється змістовна коректність і змістовна насиченість навчальної інформації?*

Рекомендована література:

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ "ХП", 2002. Вип. 3. С. 73-82.
2. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
3. Бондар В. І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: управлінський аспект : навч. посібник. Київ : 1996. 67 с.
4. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
5. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : "Сполом", 2003. 624 с.
6. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
7. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. вид., 1997. 496 с.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
9. Власова О. І. Педагогічна психологія : підручник. Київ : 2013. 480 с.

10. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
11. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник / 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
12. Голованівський І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вузів. К. : Вид-во "Аконіт", 2003. 388с.
13. Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ : Науковий світ, 2000. 71 с.
14. Гуревич Р. Наступність цілей і змісту професійного навчання // Професійно-технічна освіта. 2002. № 2. С. 310-314.
15. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-р пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ : 1999. 33 с.
16. Гуревич Р., Коломієць А. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. праць. Львів : ЛДУБЖД, 2006. С. 49-63.
17. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 229 с.
18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
19. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 172 с.
20. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.
21. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
22. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! Естетика і етика педагогічної дії. 2012. № 3. С. 20-37.
23. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312с.
24. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривonos У. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
25. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

-
26. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 294 с.
27. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.
28. Коваль М. С., Коваль І. С. Основні принципи професійної підготовки майбутніх рятувальників. Військова освіта №2(44) Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, 2021. С. 100-107.
29. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
30. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.
31. Козяр М. М. Складові професійного становлення. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. С. 176-179.
32. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збірник наукових праць. 2001. № 27. С. 10-14.
33. Козяр М. М., Білінський Б. О. Оптимізація пожежно-тактичних занять з точки зору зменшення рівня службового травматизму. Пожежна безпека: Збірник наукових праць. 2001. № 1. С. 71-73.
34. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
35. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша : Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.
36. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
37. Кришталь А. О. Педагогічні умови застосування технології проєктного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 21 с.
38. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.
39. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.

40. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
41. Немеш Н. В. Методи навчання у вищій школі. URL : <http://www.socwd.uzhorod.ua/Herald/herald3/28/htm/30.01.07>.
42. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
43. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С.9-22.
44. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
45. Організація навчального процесу у навчальних закладах / упоряд. О. В. Ситяшенко. Київ : Задруга, 2004. 338 с.
46. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.
47. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
48. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології : навч. посібник для вузів. Київ : «Укр. енциклопедія», 1995. 253 с.
49. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2003. 265 с.
50. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
51. Педагогічна майстерність підручник для вищих педагог. навч. закладів / За ред. І. А. Зязюна. Київ : «Вища школа», 1997. 349 с.
52. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Київ : «ВІПОЛТ», 2001. 502 с.
53. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / за ред. Г.С. Сазоненко. Київ : Гопак. 2000. 560 с.
54. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
55. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.
56. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології. Педагогіка і психологія. 997. № 2. С. 37-43.
57. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

58. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».

59. Рак Ю. П. Інформаційні технології як засіб реалізації інноваційних процесів при підготовці сучасного фахівця з аварійно-рятувальних робіт. Освіта регіону. 2010. № 3. С. 215–220.

60. Ратушний Р. Т., Ковальчук А. М., Петренко А. М., Баран Ю. С. Фізичне виховання – основа оперативно-рятувальних дій в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2014. 188 с.

61. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП “Міська друкарня”, 2013. 237 с.

62. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

63. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / за заг. ред. В. А. Семиченко. Хмельницький: ХІПІ, 2001. 253 с.

64. Сисоева С. О. Концепція педагогічної технології. Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 2. 2002. С. 105–113.

65. Сисоева С. О. та ін. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

66. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

67. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 127 с.

68. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : “СПОЛОМ”, 2000. 421 с.

69. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання: навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ . Київ : Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.

70. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.

71. Струєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320 с.

72. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 516 с.

73. Чарнецькі К. Теоретико-методологічні основи професійного розвитку людини. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. № 1. С. 142–157.

74. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. К. : Вища шк., 2002. 215 с.

75. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: 13.00.04. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Дисертація... докт. пед. наук. 636 с.

РОЗДІЛ 6

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ВИДИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Завоювання світу.

Кажуть, що того дня, коли Олександр Македонський став повелителем світу, він закрився в кімнаті і плакав.

Його воєначальники були стурбовані. Що трапилося? Вони ніколи не бачили, щоб він плакав. Не такою він був людиною. Вони були з ним у різних ситуаціях: коли життя наражалось на велику небезпеку, коли смерть була дуже близька, але ніхто не помічав на його обличчі слідів відчаю і безнадійності. Він був прикладом мужності. Що ж тепер трапилося з ним, тепер, коли він переміг, коли світ завойований?

Вони постукали, ввійшли і запитали:

– Що трапилося, чому ти плачеш?

Він відповів:

– Тепер, коли я переміг, я зрозумів, що програв. Зараз я знаходжуся в тому ж місці, де й був, коли затіяв це безглузде завоювання світу. Це зрозуміло мені тільки тепер, тому що раніше у мене була мета. Зараз мені нікуди рухатися, вже немає чого завойовувати. Я відчуваю всередині себе страшний пустку. Я програв.

Історична притча.

6.1. Форми організації освітнього процесу: сутність і розуміння

Одним з елементів педагогічної системи є форми організації освітнього процесу. Ця категорія позначає зовнішню сторону педагогічного процесу, яка визначає коли, де, хто і як навчається. Якщо принципи навчання говорять, чому треба так навчати, методи пояснюють суть навчальної взаємодії, то форми визначають, як у реальних умовах організувати навчання.

Латинське слово *forma* означає зовнішній вид, зовнішній обрис. У філософії поняття “форма” розглядається як

внутрішня організація змісту, тобто певна впорядкованість, спрямована на досягнення досконалості, гармонії

Поняття “форма освітнього процесу” визначає, яким чином повинен бути організований педагогічний процес. Але форми організації освітнього процесу не можна уявити у вигляді простого перерахування. Вони завжди існують у певному контексті, на певному рівні стійких характеристик цілісного педагогічного процесу, у зв’язках із цілями, змістом, засобами й методами навчання.

Виходячи з цього, форма освітнього процесу, як дидактична категорія, означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка пов’язана з кількістю тих, що навчаються, часом і місцем навчання, а також порядком його реалізації.

Вибір форм *освітнього процесу* залежить від інших елементів педагогічного процесу: цілей, змісту, методів і засобів, складу учасників, а також матеріальних умов.

Отже, форма організації *освітнього процесу* здобувачів вищої освіти – це організаційно-управлінська конструкція оволодіння знаннями, вміннями і навичками та компетентностями залежно від дидактичних цілей, тривалості, змісту й порядку діяльності суб’єктів (науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників, фахівців-практиків, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах, та інших працівників закладів вищої освіти) і об’єктів (здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) та інших осіб, які навчаються у закладах вищої освіти (слухачів, аспірантів та ін.)), їх місцезнаходження й кількісного складу.

Реалізація змісту навчання здійснюється в різних формах *освітнього процесу*, котрі покликані упорядкувати навчальний процес.

У рамках різних форм *освітнього процесу* кожний суб’єкт *навчання* забезпечує активну пізнавальну діяльність об’єктів навчання, використовуючи фронтальну, групову та індивідуальну роботу.

Фронтальна робота припускає спільну діяльність груп майбутніх фахівців з НС, коли вони розв'язують проблему, обумовлену загальною темою. Власне у ході злагоджених сумісних дій при виконанні різних завдань у складі кількох майбутніх фахівців з НС чи їх більш чисельної групи забезпечується оволодіння знаннями, вміннями і навичками та формування компетентностей як індивідуальної, так і групової діяльності в екстремальних ситуаціях.

При груповій роботі діє вся група або розділена на кілька підгруп, які виконують однакові чи різні завдання. Кількісний склад групи залежить від навчального предмета і поставленого завдання. Групова робота може застосовуватися для різних цілей: виконання завдань і вправ, виконання лабораторних і практичних робіт, вивчення нового матеріалу тощо. Обдумана групова діяльність створює сприятливі виховні можливості, привчає об'єктів навчання до колективних методів роботи.

При індивідуальній роботі кожний об'єкт *навчання* одержує завдання, яке він розв'язує незалежно від інших. Тому індивідуальна форма організації пізнавальної діяльності припускає високий рівень активності й самостійності об'єктів *навчання*. Індивідуальна форма навчання особливо доцільна для таких видів діяльності, в котрих можуть більш яскраво проявитися індивідуальні особливості й можливості об'єктів *навчання*.

Фронтальна, групова та індивідуальна робота здобувачів вищої освіти порізноmu може поєднуватися в рамках окремих форм *освітнього процесу*. Вона створює варіативні можливості для реалізації освітніх, виховних, розвиваючих і формуючих функцій навчання. Вибір форм *освітнього процесу* диктується особливостями навчального предмета, змістом навчального матеріалу, особливостями об'єктів *навчання*.

Провідною ознакою для класифікації форм *освітнього процесу* служать їхні дидактичні цілі, котрі визначаються повнотою циклу педагогічного управління й керівництва освітньою діяльністю об'єктів *навчання*, включають їхню

підготовку до оволодіння новим матеріалом, засвоєння нової інформації, виконання вправ і розв'язання завдань, оволодіння вміннями, навичками і компетентностей, контроль і корекцію тощо.

Як правило, кожна форма *освітнього процесу* має кілька дидактичних цілей, однак серед них можуть бути виділені провідні, тобто такі, в яких укладене головне призначення тієї чи іншої форми. Наприклад, лекції дозволяють досягти комплексу дидактичних цілей – подання нових знань, мотивацію об'єктів *навчання*, здійснення *виховного впливу на них та ін.* Однак провідна дидактична мета лекції – подання навчальної інформації – нових знань.

На практичних заняттях у здобувачів вищої освіти закріплюються й систематизуються знання, однак провідною дидактичною метою є формування практичних умінь, начичок та компетентностей.

У дидактичному процесі, згідно зі ст. 50 пп. 1 Закону України «Про вищу освіту», виділено чотири групи форм *освітнього процесу*

- навчальні заняття;
- практична підготовка;
- самостійна робота;
- контрольні заходи.

6.2. Основні види навчальних занять у закладах вищої освіти

Згідно зі ст. 50 пп. 2 Закону України «Про вищу освіту», основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: 1) лекція; 2) лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; 3) консультація. ***У цій статті (пп. 3) також указано, що «заклад вищої освіти має право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять». Тому в додаток до вказаних видів навчальних занять ми ще розглянемо навчальні ігри.***

Кожний вид навчальних занять має певні особливості, без урахування яких немислима оптимізація процесу навчання. Охарактеризуємо їх.

6.2.1. Лекція

У середині XV століття, коли виникла лекція, вона була майже єдиним способом навчання й передачі знань, тому що в ті часи книга була рідкістю. Але і в даний час, не зважаючи на масове видання книг, журналів, брошур, наукових праць, на наявність кіно, телебачення, Інтернету, різних інформаційних технологій та інших засобів, лекція залишається важливим видом викладання у всіх закладах вищої освіти.

Лекція як вид навчального заняття – це особлива конструкція навчального процесу, яка забезпечує системне подання наукових знань насамперед науково-педагогічними (педагогічними) працівниками, які полягають в установленні істотних властивостей та якостей предметів і явищ, а також глибокий аналіз зв'язків і відносин між ними.

Науково-педагогічний (педагогічний) працівник протягом усього заняття повідомляє новий навчальний матеріал, а об'єкти навчання його активно сприймають. Завдяки тому, що матеріал викладається концентровано, у логічно витриманій формі, лекція є найбільш економічним способом передачі навчальної інформації.

Лекція є традиційно провідним видом навчання у закладі вищої освіти (ЗВО). Її основна дидактична мета – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння об'єктами навчання навчального матеріалу. Вона як головна ланка навчання виконує наукові, виховні та світоглядні функції, вводить об'єктів навчання у науковий світ лектора.

Разом з цим лекція – це методологічна й організаційна основа для всіх форм *освітнього процесу* і видів навчальних занять, у тому числі самостійних (методологічна, оскільки вводить суб'єкта навчання в науку загалом, додає навчальному курсу концептуальності; організаційна – оскільки всі інші

форми організації *освітнього процесу* і види навчальних занять так чи інакше “пов’язані” на лекції, найчастіше логічно йдуть за нею, спираються на неї змістовно й тематично).

У низці випадків лекція виконує функцію основного джерела інформації: за відсутності підручників чи навчальних посібників, частіше у нових курсах, у разі, коли нові наукові дані з тієї чи іншої теми не знайшли віддзеркалення в підручниках, окремі розділи й теми курсів дуже складні для самостійного вивчення. У таких ситуаціях лише лектор може методично допомогти суб’єктам навчання у засвоєнні складного матеріалу.

За силою особистої емоційної дії лектора, його контакту з аудиторією, спільного впливу на здобувачів вищої освіти (слухачів) лекційний спосіб передачі навчального матеріалу найбільш вдалий. Лекція розкриває понятійний апарат конкретної галузі знання, проблеми, логіку, дає цілісне уявлення про предмет, показуючи його місце в системі наук й зв’язок із спорідненими дисциплінами, пробуджує інтерес до предмета, розвиває професійні інтереси тощо.

У лекції потрібно враховувати композицію, зміст, відбір прикладів та ілюстрацій, методичне оформлення, розрахунок часу, склад об’єктів навчання, прийоми активізації, зв’язок з попереднім матеріалом, основні питання для запам’ятовування й запису, літературу для самостійної роботи тощо. Вона не може бути замінена зачитуванням готового тексту, магнітофоном, телепередачею, радіотрансляцією, інтернетом тощо. Жива мова науково-педагогічного (педагогічного) працівника безпосередньо впливає на формування знань. У лекції допускається імпровізація, що оживляє її, надає їй творчого характеру, акцентує увагу здобувачів вищої освіти (слухачів), викликає підвищений інтерес.

Дидактичними цілями лекцій є повідомлення нових знань, систематизація та узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних інтересів.

Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, який майстерно читає лекцію, захоплює здобувачів вищої освіти, активно впливає на їхні емоції, викликає інтерес до навчального предмета, прагнення постійно поповнювати знання.

Залежно від дидактичних цілей і місця в навчальному процесі розрізняють такі **типи лекцій**: *вступна, настановча, поточна, заключна та оглядова*.

Вступна лекція відкриває лекційний курс з певного предмета. На цій лекції чітко та яскраво показується теоретичне й прикладне значення предмета, його зв'язок з іншими предметами, роль у розумінні (баченні) світу, у підготовці фахівця.

Вступній лекції відводиться особлива роль. Її матеріал готує суб'єктів *навчання* до сприйняття основної інформації з даної дисципліни. Методично вступна лекція має бути побудована так, щоб в здобувачів вищої освіти (слухачів) прокинувся інтерес до даної науки, склалося про неї цілісне уявлення. Від того, як пройде вступна лекція, багато в чому залежать майбутні стосунки лектора і здобувачів вищої освіти (слухачів).

На вступній лекції встановлюється зв'язок лекційного матеріалу з підручником. Форма викладу визначається індивідуальними особливостями, методичною підготовленістю, педагогічною кваліфікацією науково-педагогічного (педагогічного) працівника, його знаннями, а також змістом й завданнями лекції, наявністю наочних посібників і технічних засобів, ступенем підготовленості здобувачів вищої освіти (слухачів).

Настановна лекція зберігає всі особливості вступної, однак має і свою специфіку. Вона знайомить здобувачів вищої освіти (слухачів) зі структурою навчального матеріалу, основними положеннями курсу, а також містить програмний матеріал, самостійне вивчення якого становить для здобувачів вищої освіти (слухачів) труднощі (найбільш складні, вузлові питання). Наставна лекція повинна детально ознайомити

здобувачів вищої освіти (слухачів) з організацією самостійної роботи, з особливостями виконання контрольних завдань.

Поточна (інформаційна) лекція служить для систематичного викладу навчального матеріалу предмета.

Заклучна лекція завершує вивчення навчального матеріалу. На ній раніше вивчене узагальнюється на більш високій теоретичній основі, розглядаються перспективи розвитку галузі науки. Особлива увага приділяється специфіці самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів).

На завершальній лекції підводять підсумки роботи по всьому курсу, увагу здобувачів вищої освіти (слухачів) акцентують на практичній реалізації отриманих знань, рекомендують літературу для подальшого вивчення різних проблем даної галузі науки, використання їх в науково-дослідній роботі.

Оглядова лекція містить коротку, значною мірою узагальнену інформацію про певні однорідні (близькі за змістом) програмні питання. Ці лекції частіше використовуються на завершальних етапах навчання.

У залежності від методу проведення можна виділити такі види лекцій.

Інформаційна (використовується пояснювально-ілюстративний метод викладання).

Проблемна лекція (використовується проблемний метод) припускає виклад матеріалу через проблемність питань, завдань чи ситуацій. При цьому процес пізнання відбувається в науковому пошуку, діалозі й співробітництві з викладачем у процесі аналізу і порівняння точок зору та ін.

Лекція-візуалізація (використовується метод наочності) вимагає візуальної подачі матеріалу засобами ТЗН чи аудіо-, відеотехніки з коротким коментуванням візуальних матеріалів, які демонструються.

Бінарна лекція (лекція-діалог – використовується метод діалогу) передбачає виклад матеріалу у формі діалогу двох суб'єктів навчання.

Лекція-провокація (лекція з заздалегідь запланованими помилками – використовується метод помилок) розрахована на стимулювання здобувачів вищої освіти (слухачів) до постійного контролю пропонованої інформації і пошуку помилок. Наприкінці лекції проводиться діагностика знань суб'єктів навчання і розбір зроблених помилок.

Лекція-конференція (використовується метод запитань і відповідей) проводиться як науково-практичне заняття з заслуховуванням доповідей і виступів здобувачів вищої освіти (слухачів) по заздалегідь поставленій проблемі в рамках навчальної програми. На закінчення науково-педагогічний (педагогічний) працівник підводить підсумки, доповнює й уточнює інформацію, формулює основні висновки.

Лекція-консультація припускає виклад матеріалу за типом “питання – відповіді” чи “питання – відповідь – дискусія”.

Виділяються й інші типи лекцій:

- за загальними цілями: навчальні, агітаційні, пропагандистські, виховні, розвиваючі, формуючі;
- за змістом: академічні, наукові, науково-популярні, популярні.

Конспект кожної лекції повинен містити тему (точно сформульовану), мету й завдання, список літератури обов'язкової та додаткової, текст змісту (з виділенням основного й другорядного), завдання для самостійної роботи.

Роль і місце лекції у вищій школі. До цих пір лекції залишаються головними складовими навчальної роботи ЗВО, хоча, безумовно, і мають низку недоліків. До їх числа відносяться монологічність, дуже слабкі можливості оперативного контролю з боку суб'єктів навчання в засвоєнні навчального матеріалу, обмежені можливості реалізації індивідуального підходу та низка інших.

Лекція повинна ініціювати питання і бажання знайти відповіді на них – у книгах, у бесідах з компетентними людьми, в спостереженнях, роздумах та експериментах. Вона

також повинна розвивати допитливість, вчити віднаходити потрібну інформацію й оперувати нею.

Обговоримо критерії, яким повинна відповідати лекція, і розкриємо їх. По-перше, необхідна яскрава, емоційно піднесена вступна частина лекції. Лекцій спонукають до створення позитивного емоційного фону, появи у здобувачів вищої освіти (слухачів) пізнавального інтересу і бажання займатися тим або іншим предметом, що вивчається.

Лекція має бути стислою, спресованою і досить великою за обсягом фрагмента наукового знання.

Наявність у розпорядженні лектора наочних засобів, які давали б можливість продемонструвати і виявити саме сутнісні взаємозв'язки та відношення між об'єктами і явищами та величинами, що вивчаються. Навчальне устаткування, таблиці, схеми, плакати, комп'ютерні демонстрації повинні давати можливість показати об'єктам навчання умови, при яких можлива та або інша репрезентація модельного опису явища або об'єкта, які вивчаються, а також умови, за яких воно неправильне.

При вивченні складних об'єктів і явищ, наявність наочних засобів має давати можливість об'єкта навчання побачити та зрозуміти об'єкти і явища, що вивчаються, усвідомити сутнісні зв'язки між ними, при чому так чи інакше виділені на тлі різних власних проявів (наприклад, з використанням засобів проекції, комп'ютерних, графічних, діаграмних моделей).

При вивченні принципово неспостережуваних мікропроцесів і об'єктів повинні використовуватися різні механічні моделі-аналогії.

Одним з важливих аспектів є використання в лекційному курсі комп'ютерних демонстрацій, які дозволяють з більшим ступенем наочності презентувати уявні моделі реальних процесів, що забезпечують чітку фіксацію образу явища або процесу в свідомості суб'єкта навчання, демонструють усі елементи уявної експериментальної установки в динаміці, які

дозволяють варіювати швидкість протікання процесу у відповідності із швидкістю сприйняття інформації, повторювати досліджуваний процес за різних початкових умов і параметрів.

Вимоги до підготовки і читання лекції. Часто основа матеріалу лекцій і підручника однакова, проте лекція, безумовно, має безперечну перевагу перед підручником: у ній дається новітнє освітлення наукових питань, наводяться найсучасніші дані про досягнення науки, техніки, особливості професійної діяльності, яких в підручнику може не бути.

Буває що лекція й підручник вирізняються обсягом матеріалу: якщо підручник розкриває деталі, то в лекції їх, як правило, їх нема. В окремих випадках, наприклад при створенні абсолютно нових курсів, лекція може виявитися єдиною формою передачі об'єктам навчання знань, оскільки вона випереджає процес створення підручника, який зазвичай триває декілька років.

Зміст лекції встановлюється на основі освітньо-професійної програми і робочої навчальної програми даної дисципліни. Це змушує перейти на жорстку систему відбору матеріалу, вміло використовувати наочність, технічні засоби й обчислювальну техніку.

Ефективність подачі матеріалу багато в чому залежить від знання лектором правил формальної логіки та їх вмілого використання. Логіка предмета доказу підпорядковується певним законам. Вона повинна формулюватися чітко й однозначно, не змінюючись упродовж усього доказу. Проте сприйняття в процесі викладу матеріалу на лекції має імовірнісний характер.

Ілюстративному матеріалу в лекції відводиться підлегла роль. Демонстраційні плакати бажано робити великими, неясковими, без другорядних деталей, які розсіюють увагу здобувачів вищої освіти (слухачів). І хоча плакати допомагають виділити в лекції головне, не потрібно їх вивішувати заздалегідь – це відволікає увагу аудиторії.

Ефективність лекції може бути підвищена шляхом раціонального використання технічних засобів, які скорочують витрати часу на чисто технічну роботу, пов'язану з відтворенням або читанням (диктуванням) плану лекції, літератури, яка рекомендується, побудовою діаграм, графіків, записом визначень, цитат. Комплекти технічних засобів потрібно готувати до кожної лекції завчасно, не перенавантажуючи ними аудиторію.

На лекції багато залежить від ефективності педагогічного спілкування. Відомий психолог О. Леонтьєв визначив такі умови, за яких досягається повноцінне лекційне спілкування:

- швидке й вірне орієнтування в обстановці виступу;
- правильне планування змісту лекції;
- знаходження точних засобів, які дозволяють без втрат донести зміст матеріалу до здобувачів вищої освіти (слухачів);
- забезпечення чіткого контакту зі здобувачами вищої освіти (слухачами).

Контакт лектора зі здобувачами вищої освіти (слухачами) буває логічним, психологічним та етичним. *Логічний контакт* – це контакт на основі єдності думки лектора й здобувачів вищої освіти (слухачів). *Психологічний контакт* полягає в зосередженості уваги здобувачів вищої освіти (слухачів), у сприйнятті та розумінні ними матеріалу, який подається, а також у внутрішньорозумовій та емоційній активності у відповідь на дії лектора та інформацію, яка поступає від нього. *Етичний контакт* забезпечує співдружність лектора і здобувачів вищої освіти (слухачів). За відсутності цього контакту, наприклад в умовах конфлікту, пізнавальний процес або ускладнений, або зовсім неможливий.

Аудиторія зустрічає лектора або з напруженою увагою й повною готовністю працювати, мислити разом з ним, або ж з байдужістю, заздалегідь знаючи, що лекції будуть безбарвними, наповненими переказом підручника. Інколи аудиторія

займає вичікувальну позицію, а нерідко налаштовується до предмета й лектора негативно. На першій лекції багато залежить від того, як науково-педагогічний (педагогічний) працівник “подає себе”, тобто створює свій позитивний образ.

Знання лектором предмета, розуміння ним основ розвитку науки – це необхідні, але не достатні умови ефективності навчального процесу. Науково-педагогічний (педагогічний) працівник зобов’язаний володіти вмінням показувати об’єктам навчання істинність теоретичних положень, які пропонуються, вчити застосовувати отримані знання на практиці.

Лектор перед аудиторією повинен дотримуватись певних правил насамперед, бути дисциплінованим. Точно дотримуватись плану проведення лекції, чітко окреслювати всі її елементи (вступ, основну частину, висновки, літературу тощо). Він зобов’язаний:

- дотримуватися літературної мови (уникати жаргонних слів, канцеляризмів, правильно розставляти наголоси і так далі);
- постійно спостерігати за аудиторією й відчувати її;
- бути готовим відповісти на дуже важливе для здобувачів вищої освіти (слухачів) питання: “а навіщо це потрібно?”;
- не міркувати перед аудиторією про те, чого не розуміє чи знає погано;
- не насичувати лекцію гаслами й повчаннями, в які лектор сам не вірить і в житті не виконує;
- доцільно використовувати сучасні інформаційні технології та інформаційні засоби навчання та ін.

Виявленню характерних помилок у сприйнятті об’єктами навчання лекційного матеріалу допомагає зворотний зв’язок, який може показати, наскільки ефективно вони виконують програму навчання, а якщо не виконують, то чому. Зворотний зв’язок передбачає виконання двох умов: спрямованості лектора на те, щоб його розуміли, і “розкритості” аудиторії.

До кожної лекції потрібно старанно готуватися з урахуванням особливостей свого темпераменту, вміння володіти відчуттями, доводити думки до аудиторії. Здобувачам вищої освіти імпонує виразна й доступна, досить гучна, чітка мова з правильною літературною вимовою та правильно розставленими наголосами. Добре оживляють мову жести й міміка. Читання заздалегідь підготовленого тексту зазвичай знижує ефективність сприйняття лекції. Зовсім погано, якщо пояснення лектора путані й поспішні.

На лекції цілком доречна розрядка, яка знімає втому. Способи розрядки у кожного лектора свої. Суттєву роль тут може зіграти почуття гумору, оскільки гумор служить бажаним компонентом навчання: сприяє кращому розумінню об'єктами навчання матеріалу, концентрації уваги, створенню позитивного ставлення аудиторії до предмета, який вивчається.

Лектор у всіх на виду, тому важливе значення має і його зовнішність. Вона сприймається аудиторією як сукупність фізичних, функціональних та соціальних ознак, доступних конкретному фізичному віддзеркаленню. При цьому на перше місце виступають ті ознаки, які найбільш важливі для аудиторії в цій обстановці. У лекторові ніщо не повинно відволікати увагу здобувачів вищої освіти (слухачів) від теми (одяг, зачіска, прикраси), викликати зайву цікавість, а тим більше здивування або кепкування.

Лекційний матеріал має бути ретельно відібраний, в лекціях не повинен повністю викладатися весь курс, що підлягає вивченню. Часто буває так, що здобувач вищої освіти при підготовці до екзамену заучує лише конспект лекцій, жодного разу за семестр не заглянувши в книгу, що є ненормальним явищем.

Тому на лекційне заняття повинен виноситися лише найбільш важливий в смисловому і структурному значенні навчальний матеріал, з якого здобувачеві вищої освіти повинно бути зрозуміло, які конкретно “деталі”, додатки, частковості йому необхідно засвоїти в процесі самостійної роботи з

навчальним матеріалом, на лабораторно-практичних заняттях, при роботі з літературою і под.

Напочатку курсу бажана вступна лекція, яка в стислій, краще всього – в схемній формі могла б репрезентувати структуру і зміст того обсягу матеріалу, який пропонується вивчати. Це створює у здобувачів вищої освіти (слухачів) цілісне уявлення про предмет вивчення, необхідні цільові установки і ступінь значущості різних фрагментів матеріалу, що вивчається.

При продумуванні і “конструюванні” майбутньої лекції науково-педагогічний (педагогічний) працівник повинен орієнтуватися не на себе, а на здобувачів вищої освіти (слухачів), прогнозувати можливий хід їх думки і, звичайно, ті пізнавальні бар’єри, які можуть виникнути в кожному конкретному випадку, підбирати такий варіант викладу різноманітних фрагментів навчального матеріалу, який би якнайповніше відповідав особливостям сприйняття ними навчальної інформації різного рівня.

Особливо слід зупинитися ще на одній обставині: безумовно, науково-педагогічному (педагогічному) працівникові відома і зрозуміла та “істина”, яку він повинен донести до здобувачів вищої освіти (слухачів), як і важливість процесу її засвоєння. Проте слід прийняти як неминучість, що останнє зовсім не очевидне для здобувачів вищої освіти (слухачів) і однією лише “викладацькою логікою” розв’язати цю проблему важко. Необхідні “зараження” аудиторії проблемою, створення специфічного емоційного фону пошуку її розв’язання, спеціальні “грані” ефекти, наприклад здивування від того або іншого несподіваного результату, захоплення красивим експериментом або висновком.

На кожній лекції бажано зробити змістовий і в той же час максимально короткий висновок, в якому виражена основна думка викладеного, а також обґрунтований логічний перехід від викладеного до того або іншого фрагмента, який слід обговорювати на наступній лекції.

При розробці лекційного курсу авторові необхідно виділити спеціальний час на узагальнювальні лекції, де в максимально стислій, концентрованій формі будуть викладені головні ідеї курсу, структурований навчальний матеріал, виділені та систематизовані найважливіші суттєві зв'язки і стосунки залежності між “задіяними” об'єктами і явищами, а також описаними їх елементами наукового знання.

При розробці робочих навчальних програм авторам необхідно не “сахатися” від “дублювання” навчального матеріалу, як це часто виникає, а знаходити форми і можливості багатократного повторення в навчальному курсі тих, які більше підлягають обов'язковому усвідомленому засвоєнню фрагментів навчального матеріалу.

Перед кожним лектором виникає проблема досягнення найбільш результативного донесення матеріалу до здобувач вищої освіти (слухача). І насамперед рішення, як будувати його: чи читати в буквальному розумінні, диктуючи здобувачам вищої освіти (слухачам) матеріал для дослівного запису, чи, навпаки, викладати його у вільній манері, надаючи їм можливість самим вирішувати, що зафіксувати, а що ні. Обидва варіанти є непридатними.

Перший непридатний, тому що неможливо одночасно записувати і засвоювати навчальний матеріал протягом 1,5 години. “Записана” лекція вимагає негайного серйозного додаткового опрацювання з олівцем у руках. Другий варіант також неприйнятний, оскільки здобувачі вищої освіти молодших курсів не розуміють, що необхідно записати за лектором, а що не обов'язково, і на “виході” не залишається ні конспекту лекції, викладеної лектором, ні більш-менш певного уявлення про почуте. Для засвоєння прочитаного хоч би на рівні відтворення необхідні додаткові підручники, довідники і, як правило, додатковий час.

“Золота середина”, яка розв'яже вказані проблеми, на наш погляд, полягає в умілому поєднанні запису і слухового сприйняття; спочатку за безпосередньою вказівкою лектора, а

потім, після певного тренування, – за його невербальним сигналом.

Але це далеко не все: той матеріал, який здобувачам вищої освіти необхідно записати, має бути досить продуманий науково-педагогічним (педагогічним) працівником і по можливості репрезентований у вигляді наочних схем, діаграм, таблиць, графіків з максимально короткими поясненнями, такими, щоб по них можна було швидко відновити суть викладеного.

Завдання науково-педагогічного (педагогічного) працівника – орієнтувати здобувачів вищої освіти (слухачів) на обов'язкове опрацювання лекції незалежно від того, чи матеріал буде потрібен на практичному занятті, наприклад, за два тижні або негайно, оскільки навіть добре засвоєний і усвідомлений з першої подачі матеріал приблизно через 2-3 доби забувається. Тому бажано в той самий день, коли була лекція, або на наступний обов'язково повернутися до викладеного матеріалу, оскільки необхідні асоціації залишаться в пам'яті тоді, коли їх закріпити.

Етапи підготовки лекції включають: вивчення робочої навчальної програми й підручників; складання списків літератури; вивчення літератури, добір матеріалу і його стилістичне виправлення; вибір типу композиції; написання плану конспекту, виділення в ньому головного й чітке структурування тексту; підбір ілюстративного матеріалу (схем, таблиць, малюнків та уривків з художньої літератури, фотографій, аудіо- і відеоматеріалів, інших технічних засобів навчання).

Логіко-педагогічний план лекції містить три головні етапи:

1. Вступна частина. Формулювання мети й завдання лекції. Коротка характеристика проблеми. Показ стану питання. Список літератури. Інколи встановлення зв'язку з попереднім (невеликий вступ).

2. Основна частина. Докази. Аналіз, висвітлення подій. Розбір фактів. Демонстрація досвіду. Характеристика різних

точок зору. Визначення своєї позиції. Формулювання приватних висновків. Показ зв'язків з практикою. Переваги й недоліки принципів, методів, об'єктів розгляду. Сфера застосування.

3. Висновок. Формулювання основного висновку. Установка для самостійної роботи. Методичні поради. Відповіді на питання.

Лекція потребує голосового оформлення (з погляду педагогічної психології); відпрацювання міміки й жестів; репетирування (перед дзеркалом і з магнітофоном) із хронометруванням часу всієї лекції та окремих її частин.

Напочатку лекції науково-педагогічний (педагогічний) працівник має усно повідомити тему і мотивувати її значення; чітко виділити мету й завдання лекції; дати можливість здобувачам вищої освіти (слухачам) записати тему, план і літературу (з анотаціями й завданнями).

У ході читання лекції необхідно:

- підтримувати високий науковий рівень інформації, що викладається;
- забезпечувати доказовість і вірогідність суджень;
- ясно й точно викладати думки та активізувати мислення здобувачів вищої освіти (слухачів);
- виділити кожне питання;
- у кожному питанні виділити головне (для запам'ятовування) і другорядне (для ілюстрації), цікаве й нецікаве (викласти його захопливо), важке й просте (викласти його значимо);
- чітко проговорювати терміни, розшифровувати й записувати їх на дошці;
- доводити кожную істину до кожного суб'єкта навчання, уникати монотонності, тужливості, байдужості;
- вміти встановлювати контакт із фахівцями з НС, відчувати й розуміти реакцію аудиторії;
- використовувати зворотний зв'язок, бажано після кожного розділу, питання.

Для підвищення ефективності процесу навчання необхідно враховувати особливості, зміст, структуру, етапи підготовки й методику читання кожної лекції.

Проблемні аспекти, які виникають у ході лекційного заняття. Лекція об'єктивно не сприяє засвоєнню почутого, оскільки часто монологічна: *лектор*, за рідким винятком, чудово володіючи матеріалом, адресує його в порожнечу, не намагається налагодити зворотний зв'язок з аудиторією у вигляді питань на розуміння, перевірки засвоєння того або іншого фрагмента викладеного.

Здобувач вищої освіти (слухач) у цей самий час часто не знає, як конспектувати те, що говорить лектор, і намагається або записати все підряд, або не записує практично нічого, окрім формул і графіків. У переважній більшості випадків він не знає, як працювати з матеріалом лекції.

Спостереження за процесом навчання у вищій школі показують, що лекційний матеріал багатьох курсів не завжди повно і адекватно описаний в тематиці й змісті семінарських, лабораторно-практичних занять, управ та інших “супроводжуючих” його видів навчальних занять. Інколи здобувачі вищої освіти (слухачі) не уявляють на практиці тих вимог, які їм необхідно виконати, щоб отримати залік і бути допущеними до екзамену, тобто тих пунктів навчального маршруту, які необхідно пройти протягом семестру.

В результаті, готуючись до проміжного заліку, контрольної роботи або колоквіуму, здобувач вищої освіти (слухач) за один вечір намагається “сфотографувати” навчальний матеріал і, навіть подолавши контрольний “бар’єр”, вмиє все забуває, і вже наступний “бар’єр” долає з набагато більшими перешкодами, під яких доводиться на семестровий залік або екзамен. Такий “марафон” під силу далеко не кожному.

Щоб адаптаційний період на молодшому ступені навчання у закладі вищої освіти протікав якомога безболісніше, науково-педагогічний (педагогічний) працівник повинен дотримуватись певних умов.

Насамперед, на лекціях для здобувачів вищої освіти першого курсу слід чітко визначити, який обсяг вимог пропонується, що необхідно зробити: які контрольні роботи, проміжні заліки, колоквіуми здати, які лабораторні роботи виконати і захистити, а також визначити, що здобувачу вищої освіти (слухачу) конкретно для цього треба зробити (максимально простою і дохідливою мовою), як вчинити, якщо з першого разу щось не вийшло.

Лекторів доцільно пояснити здобувачам вищої освіти, як працювати з прослуханим лекційним матеріалом, як конспектувати матеріал лекції. Максимально “повчальними” мають бути самі перші лекції, на яких науково-педагогічний (педагогічний) працівник повинен навчити здобувачів вищої освіти орієнтуватися в тому, що слід записати, а що уважно прослухати і постаратися усвідомити, поступово зменшувати кількість такої навідної інформації та діагностуючи, як здобувачі вищої освіти самостійно її застосовують.

Напочатку навчання у ЗВО – на першому курсі – лекторам доцільно проводити регулярні консультації за лекційним матеріалом, щоб здобувачі вищої освіти мали систему підтримки в засвоєнні інформації, а сам науково-педагогічний (педагогічний) працівник знав, як засвоюється те, що він читає.

6.2.2. Семінарське заняття

Семінар, як вид навчальних занять, являє собою особливу ланку процесу навчання. Його відмінність від інших видів навчальних занять полягає в тому, що він орієнтує здобувачів вищої освіти (слухачів) на прояв більшої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності. У ході семінару поглиблюються, систематизуються й контролюються знання здобувачів вищої освіти (слухачів), які отримані в результаті самостійної позааудиторної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою тощо.

Семінар сприяє розвитку продуктивного мислення здобувачів вищої освіти (слухачів) у ході обговорення певних проблем. Семінарське заняття дає здобувачу вищої освіти (слухачу) можливість опанувати вмінням точно й доказово виражати свої думки мовою конкретної науки, вести дискусію тощо.

Семінар розвиває творчу активність й самостійність здобувачів вищої освіти (слухачів), зміцнює їхній інтерес до науки та наукових досліджень, допомагає пов'язувати науково-теоретичні положення з практичною діяльністю. Його можна проводити у вигляді розгорненої бесіди за планом, заздалегідь повідомленим здобувачам вищої освіти (слухачам), або невеликих доповідей з подальшим їх обговоренням. Використання доповідей передбачає обмін думками та дискусію щодо спірних положень.

Для семінарів характерний безпосередній контакт науково-педагогічного (педагогічного) працівника зі здобувачами вищої освіти (слухачами), тому дуже важливо встановити довіру в спілкуванні, створити атмосферу товариської близькості, взаєморозуміння, уміло залучаючи їх до дискусії. Такі заняття єфективні тоді, коли вони проводяться як заздалегідь підготовлене спільне обговорення висунутих питань з колективним пошуком відповідей на них.

Критеріями оцінки якості семінарського заняття є:

- цілеспрямованість – постановка проблеми, прагнення пов'язати теоретичний матеріал з практикою;
- планування – виділення головних питань, які пов'язані з профілюючими дисциплінами, знайомство з останніми досягненнями науки з предмета;
- організація роботи – вміння викликати й підтримати дискусію, конструктивний аналіз всіх відповідей та виступів здобувачів вищої освіти (слухачів), заповнення навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого науково-педагогічного працівника;

- стиль проведення занять – жвавий, з постановкою гострих питань, дискусією або млявий, який не викликає думки;

- ставлення науково-педагогічного (педагогічного) працівника до здобувачів вищої освіти (слухачів) – толерантне, ґрунтоване на повазі, певною мірою вимогливе чи байдуже;

- ставлення здобувачів вищої освіти (слухачів) до науково-педагогічного (педагогічного) працівника – позитивне, з повагою чи байдуже, критичне, негативне;

- управління групою – науково-педагогічний (педагогічний) працівник швидко встановлює контакт з учасниками семінару, впевнено й вільно тримається в групі, розумно й справедливо взаємодіє зі всіма здобувачами вищої освіти (слухачами) або навпаки робить багато зауважень, допускає підвищення тону, неповагу;

- висновки науково-педагогічного (педагогічного) працівника – кваліфіковані, переконливі або такі, що не збагачують знань здобувачів вищої освіти (слухачів), не містять теоретичних узагальнень.

Дидактичні цілі семінарських занять: поглиблення, систематизація; закріплення знань, перетворення їх у переконання; перевірка знань; прищеплювання умінь і навичок самостійної роботи з книгою: розвиток культури мови, формування вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання здобувачів вищої освіти (слухачів), слухати інших, задавати запитання.

Семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями, з вивченням нового навчального матеріалу й самостійною роботою здобувачів вищої освіти (слухачів). Навчальний матеріал семінарів не дублює матеріал, викладений науково-педагогічним (педагогічним) працівником на лекції, але зберігає тісний зв'язок з його принциповими положеннями.

Керівна роль науково-педагогічним (педагогічним) працівником виявляється в ретельному плануванні навчальної роботи, виділенні істотних питань для обговорення, у підборі

літератури для самостійного вивчення, у керуванні процесом обговорення.

Питання плану семінарського заняття повинні охоплювати основний матеріал теми і бути короткими, чіткими, зрозумілими для здобувачів вищої освіти (слухачів). Їх можна формулювати як у стверджувальній, так і в питальній формах. Як правило, на 2-годинне семінарське заняття вноситься не більше 2-3 запитань.

Залежно від способу проведення виділяють такі види семінарів.

Семінар-бесіда – найбільш розповсюджений вид. Проводиться у формі розгорнутої бесіди за планом з коротким вступом і висновком викладача, потребує підготовки до занять усіх здобувачів вищої освіти (слухачів) з усіх питань плану семінару, що дозволяє залучити їх максимальну кількість до активного обговорення теми. Досягається це шляхом заслуховування розгорнутого виступу декількох здобувачів вищої освіти (слухачів) з конкретних питань плану, доповнень інших, рецензування виступів, постановки проблемних запитань тощо.

Семінар-заслуховування та обговорення доповідей і рефератів потребує попереднього розподілу питань між здобувачами вищої освіти (слухачами) й підготовки ними доповідей і рефератів.

Семінар-дискусія потребує колективного обговорення будь-якої проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного розв'язання. Семінар-дискусія проводиться у формі діалогічного спілкування учасників. Він потребує високої розумової активності учасників, прищеплює вміння вести полеміку, обговорювати матеріал, захищати погляди й переконання, лаконічно та ясно викладати свої думки.

Змішана форма семінару поєднує обговорення доповідей, вільні виступи здобувачів вищої освіти (слухачів), а також дискусійні обговорення.

Педагогічне керівництво підготовкою здобувачів вищої освіти (слухачів) до семінару полягає в тому, що науково-педагогічний (педагогічний) працівник допомагає їм підготувати план виступу, навчає складанню конспектів, показує, як зробити виписки з тексту, знайти цитати для обґрунтування висновків і тверджень, сформулювати тези виступу, спостерігає за самостійною роботою, консулює тощо.

6.2.3. Практичне заняття

Практичне заняття є своєрідною формою зв'язку теорії з практикою, яка служить для закріплення знань шляхом залучення здобувачів вищої освіти (слухачів) до розв'язання різного роду навчально-практичних пізнавальних завдань, виробляє навички використання обчислювальної техніки, вміння користуватися літературою.

Практичне заняття – це вид навчального заняття, в ході якої здобувачі вищої освіти (слухачі) за завданням і під керівництвом науково-педагогічного (педагогічного) працівника виконують практичну аудиторну чи позааудиторну роботу з будь-якого предмета чи теми.

Головна дидактична мета практичного заняття – формування вмінь, навичок і компетентностей та ін.

Практичне заняття охоплює, як правило, найбільш важливі, значимі розділи курсу, які передбачають формування вмінь і навичок, застосування теорії в практичній діяльності щодо розв'язання професійних завдань. Практичне заняття складається з таких частин:

- 1) вступу;
- 2) власне практичної частини;
- 3) висновків.

Практичні заняття повинні відповідати плану лекційних занять з даної дисципліни. Іншими словами, план практичних занять – це частка плану лектора.

Методика проведення практичних занять повинна сприяти виробленню вмінь й навичок виконання розрахунків,

розв'язання завдань, аналізу, синтезу, користування обчислювальною технікою, інформаційними технологіями, нормативною й довідковою літературою. На практичних заняттях здобувачі вищої освіти (слухачі) повинні освоювати саме ті методи, методики, з якими їм доведеться зіткнутися у професійній діяльності.

Підготовка практичного заняття включає підбір типових й нетипових завдань, питань, забезпечення практичних занять методичними матеріалами, перевірку готовності аудиторій, технічних засобів навчання. Перед їх початком слід:

- 1) ознайомити здобувачів вищої освіти (слухачів) з цілями й завданнями занять;
- 2) формами звітності;
- 3) виявити готовність практичних завдань, які плануються до розв'язання.

Складність практичних занять рекомендується нарощувати поступово, але постійно. Одноманітність прикладів стомлює, знижує розумову активність та засвоєння матеріалу. В розв'язанні завдань здобувачам вищої освіти (слухачам) потрібно дати повну самостійність, вдаючись до допомоги лише в тих випадках, коли виникає спільна для всієї аудиторії потреба.

При поясненні нових завдань потрібно показати шляхи, алгоритми їх розв'язання. Такий підхід справедливий для широкого класу практичних завдань. Здобувачів вищої освіти (слухачів) потрібно вчити не лише стандартним процедурам, але більшою мірою пошуковій діяльності в процесі розв'язання практичних завдань. У пошукових завданнях доцільно розумно поєднувати традиційні й проблемні методи навчання.

Приклади різноманітних ситуацій з розробкою сміливих професійних завдань – хороша основа практичних занять. Тут доцільне запровадження ділових ігор.

У ході заняття науково-педагогічний (педагогічний) працівник з'ясовує, як здобувачі вищої освіти (слухачі)

оцінюють ту чи іншу ситуацію, що вважають головним, що – другорядним, якої інформації їм бракує, а яка є надлишковою.

Критеріями підготовленості здобувачів вищої освіти (слухачів) до практичних занять традиційно вважаються такі:

- 1) знання відповідної літератури;
- 2) володіння методами досліджень;
- 3) виділення суті явища в матеріалі, який вивчається;
- 4) вміння здійснювати логічні побудови;
- 5) ілюструвати теоретичні положення самостійно підібраними прикладами.

Особливо велику роль практичні заняття повинні відігравати при вивченні спеціальних предметів, зміст яких спрямований на формування професійних умінь.

У ході практичного заняття науково-педагогічний (педагогічний) працівник організовує детальний розгляд здобувачами вищої освіти (слухачами) окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно до сформульованих завдань.

Тематика і плани проведення практичних занять із переліком рекомендованої літератури заздалегідь доводяться до відома здобувачів вищої освіти (слухачів). Практичне заняття проводиться, як правило, з групою, виходячи з особливостей його змісту та вимог безпеки життєдіяльності. Допускається поділ здобувачів вищої освіти (слухачів) на підгрупи.

Для проведення практичного заняття науково-педагогічним (педагогічним) працівником готуються відповідні методичні матеріали: тести для виявлення ступеня оволодіння здобувачами вищої освіти (слухачами) необхідними теоретичними положеннями; набір практичних завдань різної складності для розв'язування їх на занятті та дидактичні засоби.

Здобувачі вищої освіти (слухачі) згідно з тематичним планом проведення практичних занять, самостійно

опрацьовують лекційний матеріал і рекомендовану літературу з відповідної теми, готують, за потреби, необхідні дидактичні матеріали та виконують домашні завдання.

6.2.4. Лабораторне заняття

Лабораторне заняття – це вид навчального заняття, яка проводиться за завданням і під керівництвом науково-педагогічного (педагогічного) працівника.

Мета лабораторної роботи – це поглиблене вивчення науково-теоретичних основ предмета й оволодіння сучасними методами, навичками експериментування із застосуванням обчислювальної техніки, сучасної апаратури, приладів, інформаційних технологій. На лабораторних заняттях здобувачі вищої освіти (слухачі) включаються в процес пізнання фізичних, хімічних, психофізичних та інших явищ, беручи безпосередню участь в дослідах та експериментах.

Основні дидактичні цілі лабораторних робіт – експериментальне підтвердження вивчених теоретичних положень, експериментальна перевірка формул і розрахунків, ознайомлення з методикою проведення експериментів, досліджень та ін.

У ході лабораторної роботи у здобувачів вищої освіти (слухачів) формуються вміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки та узагальнення, самостійно проводити дослідження, користуватися різними прийомами вимірів, оформляти результати у вигляді таблиць, схем, графіків та ін. Одночасно у них формуються професійні вміння і навички користуватися різними приладами, апаратурою, системами та іншими технічними засобами при проведенні дослідів.

Однак провідною дидактичною метою лабораторних робіт є оволодіння технікою експерименту, вмінням розв'язувати практичні завдання шляхом постановки досліду.

Тематика лабораторних робіт підбирається так, щоб був охоплений найбільш важливий матеріал курсу. Для кожної

лабораторної роботи розробляють відповідні методичні вказівки, в яких подано її мету й завдання, організацію проведення, вказують необхідне устаткування, прилади, технічні засоби, перераховують правила техніки безпеки, приводять вимоги до якості підготовки звітів тощо.

Зазвичай лабораторні роботи проводять після лекцій з теми. Теоретичний матеріал служить основою для проведення експерименту, постановки інших лабораторних завдань. Для кожного об'єкта навчання в лабораторії слід визначити робоче місце, але часто практикується груповий (по 2-3 особи) метод проведення занять. Прийнята форма лабораторних робіт – фронтальна, коли всі здобувачі вищої освіти (слухачі) одночасно виконують одну і ту саму роботу.

Фронтальна форма лабораторних занять істотно полегшує їх організацію і проведення, керівництво ними, але має й недоліки. Це, по-перше, певна трафаретність робіт та прийомів їх виконання, по-друге, при фронтальній формі неминучі інколи мимовільні запозичення здобувачами вищої освіти (слухачами) один у одного не лише техніки роботи, але й виконання завдань без глибокого їх розуміння.

Застосовується і *циклова форма* проведення лабораторних робіт, коли роботи розділяють на декілька циклів відповідно до певних розділів лекційного курсу. При такій формі здобувачі вищої освіти (слухачі) виконують лабораторні роботи за графіком. Наприклад, можна об'єднати в цикл чотири-п'ять лабораторних робіт за наявності чотирьох-шести однакових стендів та проводити заняття з групою здобувачів вищої освіти (слухачів) у кількості 25 чоловік. Це дає добрі результати при мінімальних матеріальних витратах.

При *індивідуальній формі* організації лабораторних робіт кожен здобувач вищої освіти (слухач), як правило, виконує лабораторні роботи самостійно. Всі здобувачі вищої освіти (слухачі) працюють над різними темами. Черговість виконання тем регулюється графіком. У цьому разі надається можливість врахувати наукові інтереси, які визначилися, і схильності

окремих здобувачів вищої освіти (слухачів). Індивідуальна форма організації лабораторних занять педагогічно найбільш доцільна, але потребує від викладача чіткого керівництва роботою здобувачів вищої освіти (слухачів) й постійного контролю її виконання.

6.2.5. Індивідуальне заняття та консультація

Індивідуальне заняття. Історично першим видом є індивідуальне навчальне заняття, під час якого педагогічна взаємодія будується як прямий зв'язок між учителем і його учнем. Навчання у такому форматі дозволяє максимально враховувати пізнавальні особливості того, хто навчається, його інтереси, здібності, настрій. Тому індивідуальне заняття може забезпечувати досить високі результати в досить короткий час. Приклад тому – репетиторство: інтенсивне індивідуальне навчання, коли кваліфікований педагог може за кілька місяців (і навіть тижнів) привести в систему знання учня (студента) по предмету за весь курс.

Але індивідуальне заняття має серйозний “мінус”: воно надто затратне економічно, тому не може бути масовим. Крім того, постійне навчання учня (студента) наодинці із учителем (викладачем) унеможливорює його необхідного спілкування з однолітками й ускладнює соціалізацію.

Індивідуальні заняття є важливим видом навчальних занять. Вони передбачають створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей здобувачів вищої освіти (слухачів), оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками, пов'язаними насамперед з конкретною спеціальністю.

Індивідуальні заняття також можуть проводитися зі здобувачами вищої освіти (слухачами), які не засвоїли або засвоїли недостатньо навчальний матеріал у ході планових занять. Такі заняття проводяться, як правило, в позанавчальний час за окремим графіком з урахування потреб і можливостей суб'єкта навчання.

Консультація. *Консультація*, як вид навчального заняття, забезпечує, як мовиться, вторинний розбір навчального матеріалу, який або слабо засвоєний здобувачами вищої освіти (слухачами), або не засвоєний зовсім. Основні дидактичні цілі консультацій – ліквідація пробілів у знаннях окремих здобувачів вищої освіти (слухачів), надання їм допомоги в самостійній роботі.

Розрізняють індивідуальні й групові консультації. І той і той вид створює сприятливі умови для індивідуального підходу до учіння здобувачів вищої освіти (слухачів), орієнтує науково-педагогічного (педагогічного) працівника на врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей, підготовленості до навчання, здатностей і сил.

Консультації призначені для надання педагогічно доцільної допомоги здобувачам вищої освіти (слухачам) в їх самостійній роботі по кожній дисципліні навчального плану, а також при розв'язанні різноманітних завдань теоретичного або практичного характеру. Вони допомагають не лише здобувачам вищої освіти (слухачам), але і науково-педагогічним (педагогічним) працівникам, оскільки забезпечують своєрідний зворотній зв'язок, за допомогою якого можна з'ясувати ступінь засвоєння здобувачами вищої освіти (слухачами) програмного матеріалу. Зазвичай консультації пов'язують з лекційними, семінарськими та практичними заняттями, лабораторними роботами, підготовкою до заліків та екзаменів.

Консультації проводять за бажанням здобувачів вищої освіти (слухачів) або за ініціативою науково-педагогічних (педагогічних) працівників. Можна встановлювати й певні дні для обов'язкових консультацій, коли науково-педагогічні (педагогічні) працівники кафедр спеціально зустрічаються із здобувачами вищої освіти (слухачами), відповідаючи на їх запитання з різних тем курсу. Здобувачів вищої освіти (слухачів) потрібно привчати до думки, що до консультацій необхідно ретельно готуватися, опрацювати конспект, літературу, щоб ставити запитання по суті. Не можна перетворювати консуль-

тації в “натаскування” здобувачів вищої освіти (слухачів), вони повинні будити в них прагнення до поглиблення знань.

Питання, які задаються на консультаціях, можна розділити на чотири групи:

- обумовлені пропусками в знаннях або несформованістю навчальних умінь;
- викликані неточним, неадекватним сприйняттям й осмисленням матеріалу, невірно сформованим способом діяльності;
- націлені на отримання додаткової інформації, яка розширює межі навчального курсу;
- проблемні, орієнтовані на обговорення, полеміку, з’ясування точок зору, які передбачають власну пошукову діяльність об’єкта навчання.

У наш час, коли значення самостійної, індивідуальної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) істотно зростає, роль консультацій стає все важливішою.

6.2.6. Ігрові види заняття

До видів навчальних занять також відносять ігрові заняття. Гра в освітньому процесі розглядається як довільна, внутрішньо мотивована діяльність, яка передбачає гнучкість у розв’язанні питання про те, як використовувати той чи інший предмет, звертаючись до свого минулого, орієнтуючи себе до сьогодення і прогнозуючи майбутнє в процесі гри.

Функції ігрових видів навчання. Ігри дають можливість розвивати й закріплювати у здобувачів вищої освіти (слухачів) навички самостійної роботи, вміння професійно мислити, розв’язувати завдання та управляти фахівцем з НСськими групами, приймати рішення та організовувати їхнє виконання.

У ході гри, спираючись на особливості ігрових імітаційних моделей, здобувачі вищої освіти (слухачі) виробляють такі вміння і навички:

- збір та аналіз інформації, необхідної для прийняття рішень з різних питань професійної діяльності;

- прийняття рішень в умовах неповної чи недостатньо достовірної інформації, оцінка ефективності прийнятих рішень;
- аналіз певного типу завдань і залежностей у динаміці;
- установлення зв'язків між різними сферами діяльності й параметрами, що у конкретній діяльності в явному вигляді не виявляються;
- робота в групі, вироблення колегіальних рішень з використанням прийомів групового мислення;
- виявлення відповідності ігрової імітації та загального інформаційного забезпечення управління в системах;
- навички абстрактного, образного мислення як основи ефективного, творчого використання системного підходу до дослідження процесів та явищ.

У всіх випадках ігри в навчанні виконують пізнавальну, дослідницьку, виховну й формуючу функції, а також функцію контролю.

Таким чином, ділові ігри, ігрове моделювання стають універсальним засобом відтворення навчальної, професійної, дослідницької та управлінської діяльності, що забезпечує прийняття обґрунтованих рішень у ході розв'язання завдань.

В інноваційних іграх використовуються найрізноманітніші засоби і методи роботи. Інноваційна гра організується відповідно до таких принципів: системності; єдності змісту й форми; моделювання; колективної відповідальності; єдиноначальності керівника гри; прийняття рішень, що стосується організації гри, протягом усього ігрового періоду; самопрограмування саморозвитку; контрольованої боротьби конкурентів; розвиваючого навчання.

Відповідно до цих принципів організації ігрового навчання вибираються його методи, що поділяються на *імітаційні* і *неімітаційні*. Види ігрових навчальних занять,

апробовані й визнані найбільш ефективними. Вони проводяться різними методами.

Аналіз конкретних (конфліктних) ситуацій. Під конкретною ситуацією розуміється проблема, з якою фахівець з НС може в будь-який час зустрітись у своїй професійній діяльності і яка вимагає від нього аналізу, прийняття рішень, конкретних дій.

У цьому випадку на навчальному занятті здобувачам вищої освіти (слухачам) повідомляється єдина для усіх вихідна інформація, яка визначає об'єкт управління. науково-педагогічний (педагогічний) працівник ставить перед здобувачами вищої освіти (слухачами) завдання з аналізу даної обстановки, але не формулює проблему, що у загальному вигляді перед цим могла бути виявлена на лекції. Здобувачі вищої освіти (слухачі) на основі вихідної інформації та результатів її аналізу самі повинні сформулювати проблему й знайти шляхи її розв'язання.

У ході ігрового заняття науково-педагогічний (педагогічний) працівник може здійснювати вплив, який виявляється в різкій зміні обстановки й вимагає від здобувачів вищої освіти (слухачів) неординарних дій. У відповідь на це вони повинні прийняти рішення, яке усуває наслідок збурюючого впливу чи зменшує його негативний відтінок.

Навчальна гра з використанням методу інцидентів іноді розглядається як окремий випадок конкретної ситуації. Як відомо, інцидент (від лат. *incidens* – те, що відбувається) – випадок, подія, зіткнення, як правило, неприємного характеру. У навчальній практиці інцидент імітується у вигляді аварійної чи стресової ситуації, що вимагає від тих, яких навчають, швидких і рішучих, часом неординарних дій чи рішень. При обробці інциденту перевіряються наявність визначених професійних навичок, доведених до автоматизму, а також самовладання й наявність необхідних вольових якостей.

“Мікроситуації” – інциденти, наочні повчальні приклади з життя досить швидко засвоюються здобувачами вищої освіти

(слухачами) і, як правило, імпровізуються на екзаменах, а далі входять у їхній особистий досвід.

Навчальна гра з використанням методу імітації колективної професійної діяльності використовуються на інтерактивних заняттях, які характеризуються виділенням ролей (не менше двох). До них відносяться заняття, на яких використовуються *методи розігрування ролей*, “*мозковий штурм*”, *ігрове проєктування (конструювання)*, *ділові ігри й навчання*, в яких імітується колективна професійна діяльність з опорою на групове, творче мислення.

Розігрування ролей – найбільш простий вид імітаційного моделювання колективної діяльності. Використовується для розв’язання планових, проєктних та управлінських завдань. Ігровим навчальним заняттям, що використовують метод розігрування ролей, властиві такі ознаки:

- розподіл ролей певних організаційних структур і ланок управління між учасниками ігрового заняття;
- наявність складного завдання (проблеми), що підлягає розв’язанню;
- розходження інтересів здобувачів вищої освіти (слухачів);
- взаємодія учасників ігрового заняття при виробленні певного рішення за допомогою проведення дискусії;
- введення науково-педагогічним (педагогічним) працівником у процесі заняття коригувальних умов, нових відомостей, які варто врахувати при розв’язанні поставленого завдання, спрямувати обговорення в необхідне русло;
- оцінка результатів обговорення й підведення підсумків науково-педагогічним (педагогічним) працівником.

У таких ситуаціях здобувачі вищої освіти (слухачі), “виконуючи” певну роль, мають можливість спостерігати за реакцією своїх товаришів на свої рішення, вчинки, поведінку. Цей метод спрямований переважно на вироблення навичок поведінки в колективі, вміння аналізувати характер

міжособистісних стосунків, досягати компромісу між декількома учасниками, інтереси яких у контексті гри не ідентичні.

Метод “мозкової атаки”, чи “мозкового штурму”, широко використовується як ефективний засіб розв’язання складних проблем, що вимагають групового мислення. У навчальній практиці є досить багато проблем і завдань, для розв’язання яких можна використовувати цей метод, що дає можливість розвивати творче мислення та уяву фахівців з НС.

В рамках ігрових форм навчання “мозковий штурм” може використовуватися для розв’язання приватних завдань з окремих найбільш складних, незвичайних питань і проблем. Проведення сеансів “мозкового штурму” істотно активізує всіх учасників гри, створює підвищений психологічний настрій і в підсумку підвищує ефективність занять.

Ігрове проєктування (конструювання) використовується для розв’язання (вивчення) складних інженерних проєктно-конструкторських завдань (проблем) по даній спеціальності і тут прищеплюються навички її розв’язання всім учасникам ігрового заняття. Для цього навчальна група поділяється на підгрупи, що змагаються, (підгрупу може представляти й один добувач вищої освіти (слухач) за числом варіантів розв’язання проблеми (завдань), поставленої науково-педагогічним (педагогічним) працівником. Ігрові заняття подібного роду характеризуються високою ефективністю і багато в чому сприяють розвитку творчості здобувачів вищої освіти (слухачів).

Ділові ігри. Ділові ігри – найбільш складна форма ігрових занять, у процесі яких імітується групова (колективна) професійна діяльність. На сьогодні вони широко застосовуються у ЗВО.

Ділові ігри – це “живі” моделі, що відтворюють взаємодію учасників конкретної системи праці з певними об’єктами. Основний елемент гри – здобувачі вищої освіти (слухачі), які готують і приймають рішення. Їхня взаємодія в

гри обумовлена спеціальними правилами, які відтворюють ті закономірності, залежності, положення реальної діяльності, що є найбільш характерними для розглянутого комплексу і цікавлять конструкторів гри.

Класифікація ділових ігор у навчанні виробляється за різними критеріями:

а) способами передачі та обробки інформації (із застосуванням звичайних засобів зв'язку і звичайних носіїв інформації, з використанням макетів, планів діючих об'єктів);

б) можливостями розвитку гри (з обмеженням, необмеженим числом ходів, що саморозвиваються, ігри без встановлення і зі встановленням часу);

в) характером ситуацій, які модулюють гру із суперником (боротьба сторін) гру з природою; гру-тренування;

г) характером ігрового процесу (протисторіч відносини сторін, взаємодія підгруп; змагання; гра із застосуванням інформаційних технологій тощо); динаміка процесів, які модулюються (ситуаційні, оперативні й довгострокові частково чи цілком формалізовані сфери діяльності об'єктів управління в системі професійної діяльності).

Дидактичні властивості ділових ігор відображають динамізм обстановки, повторюваність кроків, складність сполучення можливих альтернатив дії, стиснення масштабу часу при прийнятті рішень.

Отож, під діловою грою розуміється процес вироблення та ухвалення рішення в умовах поетапного багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка додатково надходить, і яка отримується на окремих кроках у ході гри. Параметри обмежень від кроку до кроку можуть змінюватися, у зв'язку з чим створюються все нові і нові приватні ситуації, розв'язання яких повинно підкорятися загальній меті. Образно ділову гру можна подати у вигляді системи взаємозалежних конкретних ситуацій, що впливають одна на одну. Тому рішення може бути отримано лише з урахуванням цих впливів і кінцевої мети.

Це дає змогу побудувати навчальний процес так, щоб розгляд декількох конкретних ситуацій в загальному був не відірваним один від одного, а підпорядковувався єдиній меті. Тоді, дотримуючись певної послідовності, з них можна скласти ділову гру. Кожна окрема ситуація буде становити собою фрагмент ділової гри, яка може проводитися окремо як самостійне заняття.

Ділові ігри, які використовуються в навчальному процесі у ЗВО, володіють широкими дидактичними можливостями, оскільки вони забезпечують закріплення й комплексне застосування знань, отриманих при вивченні різних дисциплін (інтеграційна роль ігор), формування чіткого уявлення про професійну діяльність в обраній спеціальності; розвиток навичок ефективного управління реальними процесами, у тому числі за допомогою сучасних математичних методів і технічних засобів.

Професійні ігри. Професійні ігри призначені для розвитку творчого мислення, формування фахових умінь та навичок, вироблення індивідуального стилю спілкування й поведінки при колективному розв'язанні завдань. Вони певною мірою відображають репетицію елементів професійної діяльності здобувачів вищої освіти (слухачів).

Професійні ігри є модифікацією ділових ігор. У цей самий час їх можна підрозділити на імітаційні ігри; операційні ігри; виконання ролей; метод інсценування; психодраму і соціодраму.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ). У найбільш широкому змісті під соціально-психологічним тренінгом розуміють своєрідні форми навчання знанням та окремим навичкам у сфері спілкування, а також формам їхньої відповідної корекції шляхом групової практики психологічного впливу, заснованої на активних методах групової роботи.

Соціально-психологічний тренінг припускає послідовне проходження чотирьох етапів:

- створення єдиного психологічного простору, а

також забезпечення зворотного зв'язку між учасниками СПТ і від усієї групи – до кожного учасника;

- проведення дискусії, гри, діалогу чи інтерв'ювання для педагогічної рефлексії;

- розв'язання конкретних завдань, оволодіння знаннями, уміннями, навичками і компетентностями а також досягнення інших розвиваючих чи коректувальних цілей;

- релаксаційно-відновлювані вправи для зняття психологічного напруження й підведення підсумків заняття.

Кожен етап підрозділяється на відповідні фази. У процедурі соціально-психологічного тренінгу виділяються такі фази:

- визначення теми, цілей дискусії, характеру проблеми, а також орієнтація на них учасників заняття;

- кругова дискусія для збору інформації, обміну знаннями, судженнями, думками, новими ідеями, припущеннями всіх учасників дискусії з обговорюваної проблеми;

- упорядкування інформації (вибір дефініцій), її обговорення, обґрунтування альтернатив і спільна їхня оцінка;

- підведення підсумків дискусії, спільне резюмування і зіставлення цілей заняття з отриманими результатами;

- зняття психологічного навантаження й підведення підсумків заняття.

В рамках СПТ найбільш розповсюдженими методами є групова дискусія і груповий метод.

Таким чином, ігри мають широкі дидактичні можливості. З їхньою допомогою можна формувати надзвичайно широкий спектр умінь, навичок, компетентностей і властивостей особистості залежно від того, як організовано підготовку і проведення гри, які мотиви закладаються в основу тощо.

6.3. Самостійна робота здобувачів вищої освіти та практична підготовка

Самостійна робота здобувачів вищої освіти. До третьої групи – основних видів навчальних занять – належить робота з друкованими джерелами (науковими працями, підручниками, навчальними посібниками, інструкціями, настановами та ін.), самостійні вправи, самостійне вивчення навчального матеріалу, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, різних тематичних фільмів, прослуховування радіопередач та ін.

Самостійна робота (СР) здобувачів вищої освіти (слухачів) – це планована пізнавальна, організаційна діяльність, яка методично скеровується науково-педагогічним (педагогічним) працівником, але здійснюється без його прямої допомоги, для досягнення конкретного результату.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти (слухачів) має за мету самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше набутих і нових знань, фахових умінь та навичок.

Дидактичні цілі самостійної роботи:

- закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, отриманих під час аудиторних занять;
- самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом;
- формування фахових умінь і навичок;
- формування вмінь і навичок самостійної розумової праці;
- розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань;
- самоосвіта.

Самоосвіта суб'єкта навчання має індивідуальний характер і потребує творчого підходу до визначення близьких і перспективних цілей, вибору методів і засобів організації самоконтролю, осмислення соціального замовлення, кваліфікаційних вимог до рівня підготовки, життєвих

установок, запасу наявних знань та умінь.

Складова частина СР – самостійна робота, яка виконується здобувачем вищої освіти (слухачем) під керівництвом та контролем науково-педагогічного (педагогічного) працівника за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять.

У сучасній дидактиці самостійна робота здобувачів вищої освіти (слухачів) розглядається, з одного боку, як вид навчальної діяльності, який здійснюється без безпосереднього втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого – як засіб залучення здобувачів вищої освіти (слухачів) до самостійної пізнавальної діяльності, засіб формування у них методів її організації. Ефект від самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів), на який ми розраховуємо, можна отримати лише тоді, коли вона організовується й реалізується в освітньому процесі як цілісній системі, яка пронизує всі етапи навчання здобувачів вищої освіти (слухачів) у ЗВО.

Виділяють чотири різновиди самостійної пізнавальної діяльності в процесі навчання. Кожна з них вирізняється специфікою цілей і планування.

Перший різновид. Формування в здобувачів вищої освіти (слухачів) умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі даного їм алгоритму діяльності й посилянй на цю діяльність, в якій містяться умови завдання. Пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти (слухачів) при цьому полягає у впізнаванні об'єктів цієї галузі знань при повторному сприйнятті інформації про них або дій з ними.

Як самостійні роботи цього типу найчастіше використовуються домашні завдання – робота з підручником, конспектом лекцій та ін. Спільне для самостійних робіт першого типу те, що всі дані, а також сам спосіб розв'язання завдання обов'язково повинні представлятися в наявному вигляді або безпосередньо в самому завданні, або у відповідній інструкції.

Другий різновид. Формування знань-копій і знань, які дають змогу розв'язувати типові завдання. Пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти (слухачів) при цьому полягає в чистому відтворенні й частковому реконструюванні, перетворенні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації. Це передбачає необхідність аналізу даного опису об'єкта, різних шляхів розв'язання завдання, вибору найбільш правильних з них або послідовного визначення логічно поєднаних один з одним способів розв'язання.

До самостійних робіт такого характеру відносяться окремі етапи лабораторних робіт і практичних занять, типові курсові роботи (проекти), а також спеціально підготовлені домашні завдання з розпорядженнями алгоритмічного характеру. Характерна особливість робіт цієї групи полягає в тому, що в завданні до них потрібно повідомляти ідею, принцип розв'язання й висувати до здобувачів вищої освіти (слухачів) вимогу розвивати цей принцип або ідею в спосіб (способи) відповідно до цих умов.

Третій різновид. Формування у здобувачів вищої освіти (слухачів) знань, які лежать в основі розв'язання нетипових завдань. Пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти (слухачів) при розв'язанні таких завдань полягає в накопиченні й прояві в зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на базі засвоєного раніше формалізованого досвіду (дій з відомим алгоритмом) шляхом перенесення знань, умінь і навичок.

Завдання цього типу передбачають пошук, формулювання й реалізацію ідеї розв'язання, які завжди виходять за межі минулого формалізованого досвіду і потребують від суб'єкта навчання варіювати умови завдання із засвоєної раніше навчальної інформації, розглядати їх з нової точки зору. Самостійні роботи третього типу мають вимогати аналізу незнайомих для здобувачів вищої освіти (слухачів) ситуацій та генерування суб'єктивно нової інформації. Типовими для самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) третього типу є курсові й дипломні роботи (проекти).

Четвертий різновид. Створення передумов для творчої діяльності. Пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти (слухачів) при виконанні цих завдань полягає в глибокому проникненні в суть об'єкта, який вивчається, встановленні нових зв'язків і відносин, необхідних для встановлення нових, невідомих раніше принципів, ідей, генерування нової інформації. Цей тип самостійних робіт реалізується зазвичай при виконанні завдань науково-дослідного характеру, включаючи курсові й дипломні проекти.

Переважній більшості здобувачів вищої освіти (слухачів) види і методи навчання, в тому числі й самостійної роботи, невідомі. Їм доводиться освоювати нові елементи технології й культури розумової праці. Без умінь самостійної роботи, без стійкого прагнення до постійного поповнення, оновлення й вдосконалення знань у процесі самостійної роботи навчання у ЗВО неможливе.

В процесі самостійної діяльності майбутній фахівець з НС повинен навчитися виділяти пізнавальні завдання, вибирати способи їх розв'язання, виконувати операції контролю за правильністю розв'язання поставленого завдання, удосконалювати навички реалізації теоретичних знань.

Формування вмінь й навичок самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) може перебігати як на свідомій, так і на інтуїтивній основі. У першому випадку початковою базою для правильної організації діяльності служить чітке розуміння цілей, завдань, форм, методів роботи, свідомий контроль за її процесом й результатами. У другому випадку переважає невиразне розуміння, дія звичок, які сформувалися під впливом механічних повторень, наслідування тощо.

Самостійна робота суб'єкта навчання під керівництвом науково-педагогічних (педагогічних) працівників перебігає у формі ділової взаємодії: здобувач вищої освіти (слухач) отримує безпосередні вказівки, рекомендації викладача про організацію самостійної діяльності, а викладач виконує

функцію управління через виявлення, контроль й корекцію помилкових дій. Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, спираючись на сучасну дидактику, повинен встановити тип самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) і визначити необхідний ступінь її включення у вивчення своєї дисципліни.

Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) здійснюється в два етапи:

перший етап – період початкової організації, який вимагає від науково-педагогічного (педагогічного) працівника безпосередньої участі в діяльності здобувачів вищої освіти (слухачів), з виявленням і вказівкою причин виникнення помилок;

другий етап – період самоорганізації, коли нема потреби у безпосередній участі науково-педагогічного (педагогічного) працівника в процесі самостійного формування знань здобувачів вищої освіти (слухачів).

У організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) особливо важливо правильно визначити обсяг і структуру змісту навчального матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення.

Методичне забезпечення самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) включає, як правило, програму робіт (проведення спостережень, вивчення першоджерел тощо), варіантні завдання, нестандартні індивідуальні завдання для кожного суб'єкта навчання, інструментарій для їх виконання. Методичні посібники з самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів) мають зазвичай інформаційний характер. Суб'єкта навчання потрібно зорієнтувати на творчу діяльність в контексті дисципліни. Отже, потрібні принципово нові методичні розробки.

Плануючи самостійну роботу з того чи іншого курсу, необхідно насамперед виділити його так зване фундаментальне древо, яке включає ту основну систему

методологічного, теоретичного знання, яке необхідно винести на обов'язкове лекційне опрацювання.

Як правило, обсяг навчального матеріалу для самостійного вивчення може становити від однієї до двох третіх матеріалу курсу. Далі в якості похідних від цього фундаментального древа слід утворювати різноманітні види СР, передбачивши для них теми, характер вивчення, форми, місце проведення, варіативні способи реалізації, систему контролю й обліку, а також різноманітні прийоми звітності.

Успішність самостійної роботи насамперед визначається ступенем підготовленості суб'єкта навчання. За своєю суттю самостійна робота передбачає максимальну активність здобувачів вищої освіти (слухачів) у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку інформації, прагненні зробити знання переконаннями.

Психологічні передумови розвитку самостійності здобувачів вищої освіти (слухачів) полягають в їх успіхах у навчанні, позитивному до неї ставленні, зацікавленості та захопленості предметом, розумінні того, що при правильній організації самостійної роботи набуваються вміння й досвід творчої діяльності.

Створюючи систему самостійної роботи здобувачів вищої освіти (слухачів), необхідно, по-перше, навчити їх вчитися (це слід робити з перших занять у ЗВО, наприклад, у курсі "Вступу до спеціальності") і, по-друге, ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технікою її наукової організації тощо.

Навчити вчитися – це означає навчити кожного суб'єкта навчання методиці сприйняття й переробки інформації, прийомам читання, ведення записів при слуханні й читанні, принципам самоорганізації, використання знань при аналізі нової інформації, співвідношенню незрозумілого з відомим і зрозумілим, самоперевірці засвоєного, техніці перетворення тексту тощо, створити у нього психологічний настрій до навчання, самостійної роботи.

Напруженість навчальної праці особливо зростає в умовах швидкого перемикавання з одного виду навчальної діяльності на інший, а також при несподіваних змінах навчальних ситуацій (дій) в процесі прояву високої емоційності та її зміни в ході навчання. Високий ступінь розумового напруження при низькій руховій активності може спричинити своєрідну патологію – зміни вегетативних функцій (таких, як посилення частоти серцевих скорочень, підвищений кров'яний тиск, гормональні порушення, а інколи і різкі зміни, які доходять до стану стресу).

Розумові перевантаження, особливо в ситуаціях, коли здобувач вищої освіти (слухач) займається самостійно, без контролю науково-педагогічного (педагогічного) працівника, можуть привести до виснаження нервової системи, погіршення пам'яті й уваги, втрати інтересу до навчання й суспільної роботи. Справитись з розумовими перевантаженнями допомагають фізичні вправи, раціональне харчування, правильний режим навчальної праці, використання раціональних прийомів роботи.

Стосовно організації самостійної роботи як науково-педагогічним (педагогічним) працівником, так і здобувачем вищої освіти (слухачам) корисно знати сформульовані вченим М. О. Введенським правила раціональної організації розумової праці:

1. Входити в роботу не відразу, не ривком, а поступово втягуватись у неї. Фізіологічно це обґрунтовується тим, що в основу будь-якої діяльності покладено утворення динамічного стереотипу: щодо стійкої системи умовнорефлекторних зв'язків, які утворюються при багатократному повторенні одних і тих самих впливів зовнішнього середовища на органи чуття.

2. Вироблення ритму праці, рівномірний розподіл праці впродовж усього дня, тижня, місяця й року. Ритм служить засобом психічного спонукання людини й відіграє в її житті виключно високу роль.

3. Послідовність у здійсненні будь-яких справ.
4. Розумне чергування праці й відпочинку.

З часом уміння культури розумової праці переходять у звички й стають природною потребою особистості. Внутрішня зібраність й організованість – результат чітко організованого режиму праці, вольових проявів і систематичного самоконтролю.

Кваліфікаційна робота (дипломне проектування чи дипломна робота) – завершальний етап у підготовці фахівця, в його професійному становленні. При виконанні кваліфікаційної роботи здобувач вищої освіти (слухач) повинен проявити уміння кваліфіковано орієнтуватися в теоретичних та прикладних розділах основних, профілюючих дисциплін, здатність активно використовувати отримані знання, у тому числі й в галузі комп'ютеризації та інформаційних програм, працювати з різною літературою, використовувати сучасні методи аналізу й техніко-економічних розрахунків, уміння ставити експеримент та використовувати сучасні методи дослідження, обґрунтовувати інженерні рішення, прогнозуючи їх наслідки тощо.

Теми кваліфікаційних робіт визначаються випускникам кафедрами, як правило, з урахуванням потреб діяльності чи виробництва, на замовлення конкретних організацій чи органів. Здобувачу вищої освіти (слухачу) надано право вибору теми. Він може і сам запропонувати тему кваліфікаційної роботи з необхідним обґрунтуванням доцільності її розробки.

Практична підготовка. Практична підготовка є однією з чотирьох груп **організаційних форм навчання**. *Дидактична мета практичної підготовки – формування у здобувачів вищої освіти (слухачів) професійних умінь, а також фахових навичок і компетентностей, необхідних для виконання завдань професійної діяльності.*

Згідно зі ст. 51 пп. 1-3 Закону України «Про вищу освіту», 1. Практична підготовка осіб, які навчаються у

зкладах вищої освіти, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами вищої освіти договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку. 2. Керівники підприємств, установ та організацій зобов'язані забезпечити створення належних умов для проходження практики на виробництві, дотримання правил і норм охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії відповідно до законодавства. 3. Проходження практики студентом здійснюється відповідно до законодавства».

Зміст практичної підготовки становить:

- вивчення нормативних документів і довідкових матеріалів, аналіз технічної документації, розв'язання завдань з їхнім використанням;
- розв'язання конкретних навчально-практичних завдань;
- проведення різного роду розрахунків;
- складання та аналіз формул, рівнянь, обробка результатів багаторазових вимірів;
- ознайомлення з порядком і принципами діяльності на техніці, методиками різних досліджень і розв'язання конкретних завдань;
- розробка алгоритму ухвалення управлінського рішення чи іншої практичної діяльності;
- безпосереднє проведення експериментів;
- узагальнення й систематизація отриманих результатів (у виді карт, таблиць, графіків, схем, рішень);
- набуття практичних фахових умінь, навичок і компетентностей та ін.

До групи організаційних форм практичної підготовки здобувачів вищої освіти (слухачів) належать: *індивідуальні й групові вправи, різні види практик, ділові ігри та ін.*

З метою забезпечення практичної підготовки курсантів (студентів) необхідно, щоб вони навчалися в умовах, наближених до реальних, тобто виконували навчальні завдання

на об'єктах підвищеної небезпеки з використанням всього комплексу техніки та обладнання, на спеціальних тренажерах, що імітують виникнення загрозливих для життя ситуацій та ін.

Практична підготовка повинна допомогти їм:

- відчути специфічне фізичне, розумове і психічне навантаження та сформувати навички щодо його подолання;
- виробити стійкі навички роботи з аварійно-рятувальними засобами, обладнанням і спецтехнікою;
- усвідомити правила і заходи безпеки під час пошукових, аварійно-рятувальних та інших робіт;
- підвищити рівень фізичної та психологічної підготовленості, зосередженості й швидкісної витривалості;
- сприяти виробленню вмінь і навичок забезпечення індивідуальної та групової безпеки в критичних умовах екстремальної діяльності та ін.

6.4. Контрольні заходи

До четвертої групи організаційних форм навчання належать *контрольні заходи*, серед яких: екзамени (заліки), реферати, курсові й кваліфікаційні роботи (проекти), контрольна перевірка оволодіння здобувачами вищої освіти (слухачами) професійними знаннями, вміннями і навичками з різних предметів; виконання здобувачами вищої освіти (слухачами) практичних завдань та ін.

Дидактика трактує ці форми як способи управління пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти (слухачів) для розв'язання певних навчальних завдань.

Контроль у вищій школі. Поняття “контроль” та “оцінка” – це є дидактичними поняттями. Вони становлять необхідну й важливу ланку дидактичного процесу.

Контроль, як дидактичне поняття, становить собою сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування суб'єктами навчання, програмного матеріалу, оволодіння теоретичними й

практичними знаннями, вміннями, навичками і компетентностями, котрі необхідні в ході виконання завдань професійної діяльності у наш час.

Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, управляючим, розвиваючим, оцінюючим, всебічним, а також охоплювати всі ланки дидактичного процесу й сприяти його розвитку та удосконаленню.

Об'єктивний і змістовний контроль позитивно впливає на емоційно-вольову сферу особистості здобувача вищої освіти (курсанта, студента), сприяє розвитку й формуванню позитивних якостей (наприклад, виховання волі, розвиток почуття відповідальності за власні дії, загартовування характеру, подолання певних негативних рис характеру, відповідальне ставлення до вимог статутів, привчання студентів до систематичної роботи, формування дисципліни навчального процесу і найголовніше – це розвиток мотивації навчально-пізнавальної діяльності).

Такий самий вплив здійснює контроль і на науково-педагогічного (педагогічного) працівника, оскільки допомагає йому критично ставитися до самого себе, об'єктивно проаналізувати власну діяльність, відіграє позитивну роль у його подальшій педагогічній діяльності та ін.

Функції контролю навчання. Контроль навчання виконує певні функції, має свої види, методи і форми, систему критеріїв оцінки якості професійних знань, умінь, навичок у здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів). Він здійснюється шляхом перевірки у студентських групах всього дидактичного процесу, окремих його ланок і рівня опанування студентами певними професійними знаннями, навичками та вміннями.

На контроль за дидактичним процесом у вищій школі покладаються такі функції:

- 1) *діагностична*, сутність якої полягає у з'ясуванні об'єктивного рівня професійних знань, умінь, навичок і компетентностей у здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів);

2) *коригувальна*, яка забезпечує внесення змін у процес навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється на основі об'єктивної оцінки попередніх знань, умінь, навичок і компетентностей здобувачів вищої освіти;

3) *освітня*, що сприяє поглибленню, розширенню і вдосконаленню професійних знань, умінь, навичок і компетентностей здобувачів вищої освіти;

4) *виховна*, яка спрямована на формування особистісних, професійних і громадянських якостей.

5) *стимулююча*, яка спонукає студентів до активності у ході навчально-дидактичного процесу та удосконалення своїх знань, умінь, навичок і компетентностей;

6) *оцінювальна*, котра виявляється у вимірюванні та оцінці знань, умінь, навичок здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів). На практиці вона здійснюється шляхом виставляння оцінок;

7) *розвивальна*, що спрямована на розвиток розумових і фізичних сил студентів, творчого мислення тощо. Безумовно, об'єктивна оцінка рівня професійних знань, умінь, навичок студентів сприяє формуванню бажання вчитися, ставати хорошими фахівцями;

8) *мобілізуюча*, котра концентрує, фокусує, зосереджує моральні, інтелектуальні й фізичні зусилля студентів на усунення виявлених недоліків або досягнення нових успіхів у навчанні;

9) *управлінська*, яка полягає у зміні стилю управління навчальним процесом, виробленні адекватних рішень, підготовки й перепідготовки суб'єктів навчання, а також їх заміни та ін. Вона допомагає педагогам і керівникам дидактичної системи з'ясувати справжній стан речей, критично оцінити результати власної роботи, ефективність використаних методів, методик і форм організації навчання, окреслити як шляхи вдосконалення всього навчального процесу, так і його окремих ланок.

Реалізація цих функцій залежить від дотримання його організаторами основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, умінь, навичок студентів. *А. Алексюк і Ю. Бабанський* вказують на необхідність дотримуватися таких принципів контролю:

а) індивідуального (за стилем і формами) підходу до перевірки та оцінки знань, умінь, навичок *здобувачів вищої освіти*;

б) систематичності та регулярності здійснення перевірок та оцінювання навчально-пізнавальних дій *здобувачів вищої освіти*;

в) урізноманітнення видів і форм контролю;

г) всеосяжності, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;

д) об'єктивності перевірок та оцінювання в різних ситуаціях;

е) *диференційованості* контролю та оцінювання;

є) єдності вимог до контролю з боку всіх *суб'єктів навчання*.

Принцип індивідуального підходу до перевірки та оцінки знань, умінь, навичок і компетентностей передбачає оцінювання кожного здобувача вищої освіти (курсанта, студента) залежно від його можливостей і здібностей, попередньої підготовки, виявлених зусиль, сумлінності тощо.

Принцип систематичності та регулярності передбачає виконання контролю на всіх етапах дидактичного процесу за певним планом.

Принцип урізноманітнення видів і форм контролю висуває вимоги до застосування різних форм, методів, прийомів і способів для перевірки рівня підготовки здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) та її якості.

Принцип всеосяжності вимагає у ході перевірки охоплювати контролем усі сторони знань здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) з урахуванням професійних особливостей діяльності кожного з них.

Принцип об'єктивності контролю передбачає оцінювання в ході контролю за науково розробленими об'єктивними критеріями, виключення суб'єктивних оціночних суджень та висновків суб'єктів навчання, які ґрунтуються тільки на поверхневому вивченні дій здобувача вищої освіти (курсанта, студента) чи упередженому його ставленні до них.

Принцип диференційованості контролю базується на конкретній оцінці навчальних дій кожного здобувача вищої освіти (курсанта, студента) з урахуванням змісту і специфіки кожного предмета, характеру й специфіки професійної діяльності.

Принцип єдності вимог до контролю з боку всіх суб'єктів навчання передбачає керуватися в оцінюванні здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) єдиною системою вимог та критеріїв.

Практична реалізація цих принципів залежить від вмілого застосування основних видів, форм і методів контролю, а також визначення конкретних критеріїв і норм оцінки знань, умінь, навичок і компетентностей здобувачів вищої освіти.

Зміст контролю визначається навчальними програмами підготовки і конкретизується в методичних рекомендаціях. Насамперед перевіряється характер виконання основних навчально-пізнавальних завдань.

Систему контролю утворюють екзамени і заліки, контрольні роботи, колоквіуми, реферати, семінари, лабораторні роботи, звіти з різних видів практики. Вибір форм контролю залежить від мети, змісту, методів, часу і місця. Наприклад, усне опитування дає змогу виявити не лише знання, але і володіння усною мовою, може допомогти виправити помилки. Письмові роботи дають можливість документально визначити рівень засвоєння матеріалу, але потребують великих витрат часу науково-педагогічних працівників.

За своїм призначенням і характером контроль поділяється на *попередній, поточний, підсумковий, періодичний*.

Попередній контроль проводиться з метою визначення рівня підготовленості здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів). Результати цього контролю суттєво впливають на конкретне визначення вихідних даних для організації дидактичного процесу, конкретизування, оптимізації та більш цілеспрямованого визначення його змістовного компонента, обґрунтування послідовності опрацювання певних розділів і частин навчальних предметів, визначення основних методів, форм і засобів його проведення та ін.

Він передбачає отримання відомостей про початковий рівень знань здобувачів вищої освіти. Незалежне тестування дає змогу визначити придатність того чи іншого абітурієнта для навчання в даному ЗВО.

Поточний контроль безпосередньо пов'язаний з управлінням процесом засвоєння знань, оволодіння навичками й вміннями й виконує в ньому функцію зворотного зв'язку. На підставі поточного контролю науково-педагогічний (педагогічний) працівник корегує процес навчання, оцінює ступінь сприйняття навчального матеріалу. Поточний контроль виражається у формі *усного опитування, письмових контрольних робіт, ознайомлення зі звітами з навчальної, професійної і виробничої практик* та ін.

Дані поточного контролю використовуються для підсумкового контролю.

Для корекції навчання доцільно вести облік й аналіз помилок, які свідчать про відставання студентів, пропуски в їхніх знаннях. Прогалини в знаннях можуть бути зумовлені різними причинами: великим обсягом й складністю засвоєння матеріалу, недоступністю його викладу на лекції, практичному занятті та в підручнику, відсутністю навчальної та методичної літератури, невірно сформульованими способами навчальної діяльності (несформованістю навчальних умінь); неточним, неадекватним сприйняттям й осмисленням матеріалу, низьким рівнем пізнавальної активності, відсутністю допомоги з боку суб'єкта навчання, нарешті, просто лінню здобувача

вищої освіти, його небажанням працювати з конспектом лекцій або підручником.

Поточний контроль проводиться шляхом систематичного спостереження суб'єктів навчання за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти, перевірки рівня опанування ними програмного матеріалу, формування практичних навичок, умінь і компетентностей, їх міцності, а також виставлення відповідних оцінок у результаті усного опитування, написання контрольних робіт, рефератів, курсових робіт тощо.

Поточний контроль має *виховний* характер, оскільки спрямований на стимулювання у здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) прагнення систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свій інтелектуальний рівень.

Періодичний контроль здійснюється для визначення рівня та обсягу засвоєння здобувачами вищої освіти знань, умінь, навичок і компетентностей за певний період (тиждень, місяць, квартал, півріччя, навчальний рік). Сюди можна віднести і модульний контроль.

Модульний контроль. Проводиться для оцінки ходу вивчення певного змістового модуля навчальної програми.

Поточний контроль передбачає проведення модуль-контролю. Модуль-контроль – це форма контролю знань здобувачів вищої освіти після вивчення логічно завершеної частини навчальної програми дисципліни (залікового модуля), який повинен включати питання, що розглядалися протягом вивчення відповідного модуля, з урахуванням зв'язку з попередніми модулями. Модуль-контролі передбачаються робочим навчальним планом. Вони можуть проводитися у формі письмової контрольної роботи або тестування. Результати поточного модульного контролю заносяться викладачем до журналів обліку відвідування занять студентами та їх успішності окремою графою.

Підсумковий контроль. Це екзамен зі всього курсу, який підводить підсумки вивчення тієї або іншої дисципліни. У цей час підсумковий контроль також може здійснюватися на основі модульних контрольних робіт, поточних оцінок та оцінок за відпрацювання індивідуальних занять. Підсумковий контроль знань має відповідати логіці сучасних методів навчання, задовольняти вимоги змістовної та функціональної валідності.

Однією з форм підсумкового контролю служить письмовий екзамен (нетрадиційна форма підсумкового контролю, до якої ЗВО лише починають звикати, традиційний – усний іспит). Письмові екзамени рекомендується проводити з дисциплін, матеріал яких не вимагає об’ємних текстових відповідей, а полягає переважно у виконанні завдань, написанні або виведенні формул, доказі теорем, побудові або виведенні аналітичних або графічних залежностей, короткому поясненні принципу дії пристроїв, приладів, апаратів з нескладним графічним матеріалом.

На завершальному рівні контролю від здобувача вищої освіти (курсанта, студента) вимагається вміння побачити, поставити й розв’язати проблему. Тут доцільне проблемне завдання, для виконання якого потрібно використовувати отримані знання, показати здібність до самонавчання і творчого зростання. У кожне питання основним компонентом включається фактичний матеріал, знання якого потрібно перевірити; завдання, які потребують ознайомлення із способами типового виконання та їх вмілого практичного застосування.

Обов’язкове проблемне запитання необхідне для виявлення творчих здібностей здобувача вищої освіти (курсанта, студента). Здобувачеві вищої освіти, який показав достатню інформованість і претендує на високу оцінку, можна дозволити користування довідковою та іншою літературою (часткова імітація обстановки, близької до професійної).

Не можна не згадати тестової форми контролю, яку все частіше застосовується науково-педагогічними (педагогічними) працівниками ЗВО. Виконання завдання при

цьому оцінюють за швидкістю й точністю. У деяких науково-педагогічних (педагогічних) працівників існує упередження проти тестів. Навряд чи це виправдано і, швидше за все, визначається їх слабким знайомством з таким методом. Через відсутність літератури з тестування науково-педагогічних працівникам часто доводиться розробляти тести самим.

Безумовно, у ЗВО ДСНУ України існує встановлений порядок виконання контролю, який визначений директивами, наказами, спеціальними інструкціями, порадами й методичними вказівками.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Розкрийте значення поняття «форми організації навчання».*
2. *Назвіть групи організаційних форм навчання.*
3. *Які основні види навчальних занять у закладах вищої освіти?*
4. *Розкрийте лекцію як вид навчального заняття.*
5. *Які типи лекцій розрізняють залежно від дидактичних цілей і місця в навчальному процесі?*
6. *Розкрийте та охарактеризуйте види лекцій.*
7. *Які роль і місце лекції у вищій школі?*
8. *Розкрийте вимоги до підготовки і читання лекцій.*
9. *Яких правил повинен дотримуватися лектор?*
10. *Розкрийте логіко-педагогічний план лекції.*
11. *Які особливості читання лекції студентам різних курсів?*
12. *Які проблемні аспекти виникають у ході лекційного заняття?*
13. *Яка дидактична мета семінару?*
14. *Які види семінарів наявні у вищій школі?*
15. *Розкрийте методику проведення семінарського заняття.*
16. *Яка дидактична мета практичного заняття?*
17. *Розкрийте методику проведення практичного заняття?*
18. *Яка дидактична мета лабораторного заняття?*
19. *Розкрийте методику проведення лабораторного заняття.*
20. *У чому полягає сутність індивідуальних занять у вищій школі?*
21. *Які роль і місце консультації у навчанні здобувачів освіти?*
22. *Розкрийте види ігрових навчальних занять.*
23. *Які методи застосовуються у ході ігрових навчальних занять?*
24. *Як класифікують ділові ігри?*
25. *Яке місце у навчанні здобувачів вищої освіти займає соціально-психологічний тренінг як вид навчальних занять?*
26. *Яка дидактична мета практичної підготовки?*

27. *Який зміст практичної підготовки здобувачів вищої освіти?*
28. *Які практичні заходи відносяться до групи організаційних форм практичної підготовки здобувачів вищої освіти?*
29. *Яка дидактична мета контрольних заходів?*
30. *Які функції контролю?*
31. *Розкрийте принципи організації педагогічного контролю.*
32. *Охарактеризуйте види контролю.*

Рекомендована література:

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ "ХПГ", 2002. Вип. 3. С. 73-82.
2. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
3. Бондар В. І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: управлінський аспект : навч. посібник. Київ : 1996. 67 с.
4. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
5. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : "Сполом", 2003. 624 с.
6. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
7. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. вид., 1997. 496 с.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
9. Власова О. І. Педагогічна психологія : підручник. Київ : 2013. 480 с.
10. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
11. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник / 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
12. Голованівський І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вузів. К. : Вид-во "Аконіт", 2003. 388с.
13. Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ : Науковий світ, 2000. 71 с.
14. Гуревич Р. Наступність цілей і змісту професійного навчання // Професійно-технічна освіта. 2002. № 2. С. 310-314.

15. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-р пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ : 1999. 33 с.

16. Гуревич Р., Коломієць А. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. праць. Львів : ЛДУБЖД, 2006. С. 49-63.

17. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 229 с.

18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

19. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 172 с.

20. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.

21. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

22. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! Естетика і етика педагогічної дії. 2012. № 3. С. 20-37.

23. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312с.

24. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривonos У. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.

25. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

26. Коваль І. С. Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія / за ред. М.С. Ковалю, А.В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. С. 319-329.

27. Коваль І. С. Тренінг психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : посібник. Львів : ЛДУБЖД, 2016. 160 с.

28. Коваль І. С. Тренінг формування психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. № 18. С. 97–104.

29. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.
30. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.
31. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 252 с.
32. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
33. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.
34. Козяр М. М. Складові професійного становлення / Збірник наукових праць “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми”. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. С. 176-179.
35. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збірник наукових праць. 2001. № 27. С. 10-14.
36. Козяр М. М., Білінський Б. О. Оптимізація пожежно-тактичних занять з точки зору зменшення рівня службового травматизму. Пожежна безпека: Збірник наукових праць. 2001. № 1. С. 71-73.
37. Козяр М. М., Коваль І. С. Структурно-компонентна модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2017. № 15. С. 194–198.
38. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
39. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша: Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.
40. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
41. Криштал А. О. Педагогічні умови застосування технології проєктного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 21 с.
42. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с.

43. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
44. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
45. Немеш Н. В. Методи навчання у вищій школі. URL : <http://www.socwd.uzhorod.ua/Herald/herald3/28/htm/30.01.07>.
46. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 200 с.
47. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 9-22.
48. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
49. Організація навчального процесу у навчальних закладах / упоряд. О. В. Ситяшенко. Київ : Задруга, 2004. 338 с.
50. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.
51. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
52. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології : навч. посібник для вузів. Київ : «Укр. енциклопедія», 1995. 253 с.
53. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2003. 265 с.
54. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
55. Педагогічна майстерність підручник для вищих педагог. навч. закладів / за ред. І. А. Зязюна. Київ : «Вища школа», 1997. 349 с.
56. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Київ : «ВПІОЛ», 2001. 502 с.
57. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак. 2000. 560 с.
58. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
59. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.
60. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології. Педагогіка і психологія. 997. № 2. С. 37-43.

61. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
62. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».
63. Рак Ю. П. Інформаційні технології як засіб реалізації інноваційних процесів при підготовці сучасного фахівця з аварійно-рятувальних робіт. Освіта регіону. 2010. № 3. С. 215–220.
64. Ратушний Р. Т. Ковальчук А. М., Петренко А. М., Баран Ю. С. Фізичне виховання – основа оперативно-рятувальних дій в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2014. 188 с.
65. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП “Міська друкарня”, 2013. 237 с.
66. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
67. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / за заг. ред. В. А. Семиченко. Хмельницький: ХПП, 2001. 253 с.
68. Сисоева С. О. Концепція педагогічної технології. Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 2. 2002. С. 105-113.
69. Сисоева С. О. та ін. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. Київ : ВПІОЛ, 2001. 502 с.
70. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
71. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 127 с.
72. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : “СПОЛОМ”, 2000. 421 с.
73. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання: навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ . Київ : Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.
74. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.
75. Струєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320 с.
76. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 516 с.

-
77. Чарнецькі К. Теоретико-методологічні основи професійного розвитку людини. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. № 1. С. 142-157.
78. Шмаков О. М. Словник офіцера внутрішніх військ з воєннаукових питань. Харків : Військ. Ін.-т ВВ МВС України, 2005. – 362 с.
79. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. К. : Вища шк., 2002. 215 с.
80. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: 13.00.04. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. дисертація... докт. пед. наук. 636 с.

РОЗДІЛ 7

ВИХОВАННЯ У ХОДІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Жив був юнак з поганим характером. Батько дав йому повний мішок цвяхів і сказав забивати один цвях у ворота саду кожен раз, коли той втратить терпіння або посвариться з кимось. Першого дня він забив тридцять сім цвяхів у ворота саду. Наступного дня навчився контролювати кількість забитих цвяхів, зменшуючи її з дня в день. Зрозумівши, що простіше контролювати себе, ніж забивати цвяхи.

Нарешті, наступив день, коли юнак не забив жодного цвяха у ворота саду. Прийшов він до батька і сказав йому цю новину. Тоді батько наказав юнаку виїмати один цвях з воріт кожен раз, коли той не втратить терпіння.

Настав той день, коли юнак зміг сказати батькові, що витягнув всі цвяхи. Батько підвів сина до садових воріт і промовив: «Сину, ти чудово себе вів, але подивись, скільки дірок залишилось у воротах. Ніколи вони вже не будуть такими, як раніше». Коли ти з кимось сварився і говориш йому неприємні речі, то залишаєш йому рани, як у тих воротах. Можеш встромити в людину ніж, і потім витягнути його, але завжди залишається рана. І буде неважливо, скільки разів ти попросиш пробачення. Рана залишається. Рана, нанесена словами, спричиняє такий же біль, як і фізична.

Історична притча

7.1. Розуміння виховання

У психопедагогіці, як і в педагогіці, виховання не має однозначного тлумачення. Його розуміють як: 1) передачу досвіду старших поколінь підростаючому (прирівнюється до соціалізації); 2) процес керування розвитком особистості; 3) створення умов для саморозвитку особистості; 4) формування світогляду та якостей, необхідних вихователю (державі, суспільству, організації, партії, батькам тощо).

Під впливом гуманістичної філософії освіти (у процесі зміни парадигми педагогіки) розуміння виховання як примусово-нормативного процесу починає змінюватися. Деякі теоретики культурологічних основ педагогіки прийшли взагалі до відмови від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Виховання, у їхньому розумінні, це “побічний ефект” взаємодії, взаємин, особистісного спілкування дорослих і дітей.

У радянській педагогіці аж до кінця 80-х років минулого століття панувало поняття “формування”, що було синонімом поняття “виховання”. Воно було навіть більше вживаним у педагогічному обігу. “Формування” пояснює механізм становлення й удосконалювання особистості як прямий вплив пануючих соціальних установок на особистість. “Виховання як формування” ґрунтується, насамперед, на яскраві вражаючі приклади, зразки поведінки, виховні заходи, на дисципліну з добре налагодженою системою контролю за поведінкою вихованців, на обмірковану практику заохочень і покарань.

Виховання як педагогічний процес (від лат. *Processus* – рух) припускає певним чином педагогічно організовану взаємодію вихователя й вихованця, їхній спільний рух у системі соціального життя, подій, явищ, переживань і досвіду.

Отже, варто розрізняти виховання як сферу теоретичного знання в педагогіці й виховання як педагогічний процес, які можна зрозуміти відповідно лише як предмет теорії та явище педагогічної практики.

Виховання – соціально обумовлений процес, воно завжди визначається конкретними потребами суспільства.

Виховання у процесі професійно-екстремальної підготовки – це соціально та професійно обумовлений процес взаємодії її суб’єктів і об’єктів у різних умовах з метою формування у вихованців, разом зі загальнолюдськими, суспільними, національними, моральними, громадськими та ін. цінностями, професійних та особистісних якостей, котрі необхідні для діяльності в екстремальних умовах.

Суспільство “задає” вихованню ідеал особистості – своєрідне соціальне замовлення всім освітнім системам. Кожний вид діяльності конкретизує професійні та особистісні якості, котрими мають володіти фахівці.

У навчальній діяльності нема і не може бути розділення на навчання і виховання. Навчання і виховання нерозривно пов’язані. Виховання – одне зі складних явищ в житті людства, об’єктивно закономірний процес підготовки людей до професійної та іншої корисної діяльності в суспільстві, до виконання різних соціальних функцій.

Соціальна функція виховання на всіх етапах розвитку людського суспільства полягала в передачі від покоління до покоління накопичених знань, досвіду, матеріальних та духовних надбань. За допомогою виховання майбутні та діючі фахівці з НС засвоюють моральні норми поведінки, прийняті нашим суспільством. Виховання – процес зі складними закономірностями, знання яких потребує не менших зусиль, ніж найскладніша наукова робота.

Поряд зі спільними рисами, властивими вихованню в будь-яких суспільно-історичних умовах, воно має особливості, характерні для кожної суспільної формації. Виховання характеризується наявністю таких основних компонентів: умов виховання; педагогічної мети; вихованця, вихователя і засобів виховання.

Виховання – складна і вельми рухлива система, кожна ланка якої взаємодіє зі всіма іншими, і будь-яка розмежованість між ними, будь-яка спроба компенсувати недоробки в одному напрямі тиском на інший мстить за себе, стаючи браком. Як процес взаємодії суб’єкта і об’єкта виховання є “обробка людьми людей”. Дія суб’єкта на об’єкт виховання може здійснюватися двома універсальними шляхами: шляхом духовної дії і включенням людини в різноманітну діяльність, можливість засвоїти соціальний досвід.

Одне з найважчих завдань всіх часів – виховання високо моральної людини.

Майбутній фахівець з НС як об'єкт виховання.

Фахівець у перекладі з латинського означає “старанно працюючий, той, хто прагне знань”. З часом це поняття не втратило сенсу й значення. Щоб стати повноцінним фахівцем, потрібно дійсно мати жагу до знань, старанно оволодівати тонкощами своєї професії. Період навчання у ЗВО характерний активним формуванням соціальної зрілості, підвищенням інтересу до моральних проблем, ентузіазмом та оптимізмом.

Разом з цим у 17-22 роки, як зазначають науковці, здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки розвинена не повною мірою. Нерідкі ризики, невмотивовані вчинки, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви, невміння передбачати їх наслідки. А. Макаренко зазначав, що бажання і прагнення в юнацькому віці розвиваються раніше, ніж воля і характер. Через недостатній життєвий досвід фахівець з НС деколи плутає ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою.

Мета виховання у закладі вищої освіти обумовлена розумінням суті особистості. У сучасному розумінні особистість – це конкретне вираження суті людини, певним чином реалізована інтеграція в індивіді соціально значимих стосунків даного суспільства. Іншими словами, людина розглядається як особистість, що володіє соціальною якістю, яка виявляється в її навчальній діяльності та необхідна для професійної діяльності.

Соціальна якість визначається такими ознаками: соціально визначеною метою діяльності, соціальним статусом і соціальною роллю, нормами й цінностями, які обумовлюють професійну поведінку, рівнем освіти й спеціальною підготовкою.

Процес, у результаті якого людина шляхом активної взаємодії з навколишнім світом стає особистістю, називають *соціалізацією*. Соціалізація – складний, багаторівневий процес формування основних рис, якостей індивіда, необхідних для

життєдіяльності в суспільстві. Це процес входження людини в суспільне середовище, пристосування до нього, освоєння вироблених суспільством норм тощо.

Особистість фахівця з НС формується в процесі активної взаємодії зі соціальним середовищем на основі природних властивостей й діяльності. Основна рушійна сила поведінки й розвитку особистості полягає в ціннісних орієнтаціях, мотивах й потребах. Індивідуальна своєрідність особистості визначається її характером. Найважливішим регулювальником діяльності зрілої особистості служить самосвідомість.

Розвиток особистості фахівця з НС перебігає таким чином: зміцнення ідейної переконаності, утвердження професійної спрямованості, вдосконалення, “професіоналізації” психічних процесів, підвищення почуття обов’язку, зростання домагань особистості в галузі майбутньої професії, зростання соціальної зрілості й стійкості, підвищення питомої ваги самовиховання у формуванні якостей, досвіду. Психічний розвиток особистості фахівця з НС – це діалектичний процес виникнення й розв’язання суперечностей переходу зовнішнього у внутрішнє, активної роботи над собою.

На психолого-педагогічному рівні аналізу в змістовій структурі особистості виділяють певну сукупність елементів, кожен з яких містить у собі ті самі зв’язки, які найповнішим чином характеризують всю систему її стосунків:

- етично-вольові якості, які засновані на глибокій ідейності, моральності та людяності, працьовитості, волі й цілеспрямованості;
- інтелект, який включає пізнавальну активність особистості, її здатність до виконання творчих завдань; культуру розумової праці;
- відчуття краси як високу емоційну культуру, розвинуту творчу уяву;
- здоров’я, яке передбачає високу фізичну культуру, здатність до перенесення тривалих розумових і фізичних навантажень, потреба у фізичному самовдосконаленні.

Індивідуальні психологічні особливості майбутнього фахівця з НС (курсанта, студента) додають своєрідного забарвлення його поведінці й діяльності.

Сукупність індивідуальних особливостей динаміки психіки людини, які проявляються в її поведінці й діяльності, називають *темпераментом*. У темпераменті стійко поєднуються психодинамічні властивості людини, зокрема активність та емоційність. Активність поведінки характеризує ступінь енергійності, нестриманості, швидкості і, навпаки, повільності, інертності. Емоційність поведінки характеризується особливостями перебігу емоцій, відчуттів, настроїв та їх якістю (позитивного або негативного знаку).

Особливості темпераменту насамперед визначаються комбінацією трьох існуючих властивостей та двох основних процесів нервової діяльності (збудження і гальмування): силою, врівноваженістю і рухливістю цих процесів. Переважання процесів збудження над процесами гальмування виражається в швидкості утворення умовних рефлексів та повільному їх згасанні, а процесів гальмування над процесами збудження – в сповільненому утворенні умовних рефлексів і швидкості їх згасання.

Під впливом цілеспрямованого виховання й навчання при будь-якому типі нервової діяльності можна розвинути такі властивості особистості, які необхідні для суспільно корисної роботи, соціально обумовленого типу поведінки, фахової діяльності.

Історично сформувалося уявлення про чотири основні типи темпераменту: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолійний.

Холерик – імпульсний в діяльності, різкий у спілкуванні, рухливий, підвищено збудливий. Для нього характерна велика працездатність, виконання роботи з піднесенням. *Сангвінік* характеризується жвавістю, товариськістю, позитивною настроєністю. Сангвінік, будучи рухливим, не любить одноманітної роботи, особливо продуктивно трудиться при

різноманітній, динамічній роботі. *Флегматик* – наполегливий, малорухливий, рівний в стосунках з людьми. Для флегматика типова завидна наполегливість, посидючість та терпіння. *Меланхолік* вирізняється замкнутістю, підвищеною емоційною вразливістю, схильністю до переживань, малою рухливістю, чуйністю до образ та похвали, чужої біди. Для меланхоліка характерна працездатність, яка легко порушується.

Хороших або поганих темпераментів не буває. Розумним або дурним, чесним або нечесним, добрим або злим, талановитим або безталанним може бути людина з будь-яким темпераментом; шляхом виховання можна виробити позитивні якості при будь-якому темпераменті. І хоча темперамент не регламентує змістовних сторін діяльності людини, знати його прояви важливо, оскільки на цій основі розвиваються змістовні аспекти діяльності.

Темперамент складає динамічну основу характеру, під яким розуміють індивідуальне поєднання найбільш стійких та істотних психічних властивостей людини, які виражають її ставлення до дійсності та виявляються у вчинках, поведінці.

Характер виражається не лише у вчинках та діях, але і в мові, міміці, пантоміміці. Знаючи характер людини можна певною мірою передбачати її поведінку і правильніше будувати з нею свої стосунки.

Властивості характеру розкриваються у вчинках, які відображають ставлення людини до праці, до іншої людини, до колективу, до самої себе, до речей. Це доброта та чуйність, працьовитість або лінощі, акуратність або неохайність, скромність або честолюбство та ін. До рис характеру відносяться і звички праці: плановірність, імпульсивність, поверхневність. Негативні риси характеру – підвищена зарозумілість, вихваляння; людина з подібними рисами зазвичай не встановлює контакту з колективом.

Стрижень сформованості характеру – морально-вольові якості особи. Вольовий характер вирізняється постійністю і самостійністю. Для характеру, який сформувався, етично

визначився, провідний компонент – система переконань. Переконання визначають принципову поведінку людини, її непохитність в боротьбі, впевненість в справедливості та важливості справи.

Щоб знати характер майбутнього фахівця з НС, потрібно вивчати умови його життя, всю складність та різноманіття ситуацій і дій, які формували його як особистість.

Науково-педагогічному (педагогічному) працівникові належить велика роль у підтримці позитивних психічних станів майбутнього фахівця з НС. Роботу із майбутніми фахівцями з НС бажано будувати так, щоб створювалася установка на активну діяльність, підтримувався стан творчого підйому. Взаєморозуміння та оптимізм, витримка, плановість продуманість дій викладача сприяють виникненню, підтриманню у майбутніх фахівців з НС позитивних психічних станів.

Майбутніх фахівців з НС потрібно вчити регуляції своїх дій, вольових проявів, пов'язавши це з вихованням моральних принципів. Але це можна робити за умови знання особливостей їх психологічної структури й психічних процесів, індивідуальних типологічних властивостей.

Насправді суспільство у вихованні проявляється в такій своїй характеристиці, як способі життя: культури праці, побуту, дозвілля, стосунки громадян і держави (цивільна й правова культура). Фахівець з НС уже може брати участь у соціальному житті суспільства прямо, безпосередньо (як громадянин, виборець тощо).

Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, будь-який інший суб'єкт у процесі виховання виступають як носії певної *педагогічної мети*.

Метою виховної діяльності науково-педагогічного (педагогічного) працівника, загалом будь-якого іншого суб'єкта виховання є створення умов для саморозвитку, самоствердження і самовизначення майбутнього фахівця з НС. Ця мета визначає і зміст, і форми, і способи педагогічної

взаємодії науково-педагогічних (педагогічних) працівників і здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів).

Особливості адаптаційного періоду здобувачів вищої освіти у ЗВО. Адаптація – процес залучення здобувачів вищої освіти до умов навчання у ЗВО, нової організації розумової діяльності. Виділяють три форми адаптації – *професійну, соціально-психологічну і дидактичну*.

Професійна адаптація – пристосування до структури вищої школи, змісту й компонентів навчального процесу в ЗВО, особливостей обраної професії. *Соціально-психологічна адаптація* виражається у формуванні позитивних стосунків з товаришами. *Дидактична адаптація* забезпечує спадкоємність у системі “школа-ЗВО”, поступове введення у сферу вищого навчання. Крім цього є фізіологічні й медичні аспекти адаптації, пов’язані насамперед з перебудовою організму стосовно нових умов та режиму життєдіяльності.

Для першокурсника (і курсанта, і студента) процес адаптації перебігає як пристосування до нових умов навчання – нових форм і методів роботи, у тому числі й самостійної. Високі вимоги навчального процесу на фоні недостатньої підготовленості до самостійної роботи, як і до нових форм контролю, виявляються для першокурсника особливо відчутними. Все це супроводжується перебудовою психічних та фізіологічних станів курсанта (студента).

Виділяють такі основні труднощі адаптаційного періоду майбутніх фахівців з НС-першокурсників:

- негативні переживання, пов’язані з відходом вчорашніх школярів з колективів шкіл з їх вираженою взаємною допомогою та моральною підтримкою;

- невизначеність мотивації вибору професії, недостатня підготовка до неї;

- невміння здійснювати психологічне саморегулювання поведінки та діяльності, що посилюється відсутністю звичного повсякденного педагогічного контролю;

- відсутність навичок самостійної роботи;

- пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту й самоврядування, особливо при переході з домашніх умов у гуртожиток (казарму).

Не всім першокурсникам, особливо курсантам, вдається пристосуватися до нової обстановки. Фізіологічний механізм звичної поведінки – динамічні стереотипи – перебудова відповідно до нових умов у різних людей з неоднаковою швидкістю, займають в середньому близько шести місяців, тобто весь перший семестр і частину другого. Саме цей період визначає майбутню навчальну діяльність фахівця з НС.

Різке ламання багатолітнього, звичного робочого стереотипу призводить деколи до нервових зривів та стресових реакцій. Тому період адаптації, пов'язаний з ламанням колишніх стереотипів, може спочатку зумовити порівняно низьку успішність, погане сприйняття нових умов, труднощі в спілкуванні з однокурсниками. Сповільнений перебіг процесу адаптації здатен викликати стан своєрідного безсилля перед потоком інформації. Частина курсантів, не маючи виробленого стилю раціональної розумової праці, не може впоратися з потоком знань.

Щоб зробити період адаптації менш складним для курсантів, науково-педагогічним (педагогічним) працівникам, іншим суб'єктам виховання з перших днів їх входження в нове середовище необхідно брати до уваги індивідуальність кожного з них: особливості його біологічного, психологічного та соціального розвитку.

Таким чином, вже з найперших днів перебування майбутнього фахівця з НС у ЗВО науково-педагогічним (педагогічним) працівникам, іншим суб'єктам виховання необхідно вивчати його особистість, знати особливості виховання в сім'ї та школі, риси характеру, інтереси й нахили, життєві плани, типові риси характеру, домінуючі мотиви діяльності, рівень домагань, самооцінки, здібність до свідомої регуляції поведінки.

Педагогічна взаємодія науково-педагогічних (педагогічних) працівників, інших суб'єктів виховання здійснюється як стосунки з курсантами (студентами, слухачами) у спільній діяльності й спілкуванні.

Передумовою виникнення відносин у процесі виховання курсантів (студентів) виступають знання науково-педагогічних (педагогічних) працівників, інших суб'єктів виховання про них. Вони певною мірою є продуктом професійної педагогічної освіти науково-педагогічного (педагогічного) працівника, інших суб'єктів виховання, знань психології людини й власного життєвого досвіду.

Цілеспрямовано взаємодіяти зі здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) науково-педагогічний (педагогічний) працівник, будь-який суб'єкт виховання може лише в тій мірі, в якій він точно й глибоко розуміє кожного з них. Тому вихователям дуже важливо проявляти такі **професійні психологічні якості**, як:

- **емпатія** – “чуттєве проникнення” в курсанта (студента), емоційний відгук на його стан;
- **ідентифікація** – розуміння стану курсанта (студента), здатність подумки поставити себе на його місце;
- **конгруентність** – відкритість, дійсність своїх почуттів і переживань у спілкуванні з курсантами (студентами), здатність постати перед ними такими, якими вони насправді є;
- **сугестивність** – здатність до навіювання, здатність “заразити” курсантів (студентів) значущими ідеями, вселити віру у свої сили, надихнути, “запалити” їхні мотиви й прагнення;
- **креативність** – здатність творчо, яскраво й оригінально створювати ситуації діяльності й спілкування, здатність фантазувати й підтримувати ці прояви в курсантів (студентів), здатність самовиражати себе як вихователя в різноманітній діяльності;
- **рефлексивність** – здатність осмислювати свої педагогічні дії, свої стосунки з курсантами (студентами) й коректувати їх.

Важливу роль у процесі виховання відіграють *очікування науково-педагогічного (педагогічного) працівника як вихователя* – неусвідомлені проєкції цілей, своєрідні педагогічні установки. Як правило, науково-педагогічні (педагогічні) працівники, які погано знають здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів), не схильні до емпатії, ідентифікації, конгруентності, рефлексії, діють у “полі негативних очікувань”.

Здобувач вищої освіти на позиції учасника виховного процесу (вихованця) є носієм певної *особистісної поведінки*, яка складається зі системи його вчинків, тобто, свідомих дій, в яких він виражає своє ставлення до іншої людини, навчання, до події, до світу в цілому й до самого себе. Вчинок майбутнього фахівця з НС часто є актом його ціннісного самовизначення – він несе в собі три змісти, що роблять його своєрідним “індикатором” виховання.

“Вчинок як здійснення”. Він виникає як дія курсанта (студента) в результаті певних спонукальних мотивів. Мотиви ці не завжди ним усвідомлюються, точно так само, як не усвідомлюються наслідки вчинку. От чому одне із завдань виховання в тім і полягає, щоб допомагати майбутнім фахівцям з НС осмислювати свої поведінкові мотиви, спонукувати замислюватися про наслідки своїх дій, вчити прогнозувати їх.

“Вчинок як вибір”. Будь-який вчинок курсанта (студента) є результатом вибору між тим, що хочеться й що треба; що подобається, звично й що страшить своєю новизною. У момент вибору курсант (студент) вільний, він сам вирішує, яку лінію дії вибрати. Вільний вибір завжди одночасно припускає відповідальність. Здійснюючи вчинок, майбутній фахівець з НС вже закладає “цеглинку” майбутньої значеннєвої й емоційної дії з подолання наслідків свого негідного вчинку або з продовження гідного.

“Учинок як подія”. Він завжди є мікрочастинкою буття, реального проживання життя. Здобувач вищої освіти, який здійснює вчинок, співпричетний до об’єктивних явищ

соціального середовища, подій і стосунків, які відбуваються в житті. Тому вчинок курсанта (студента) наповнений змістом “співбуття” з іншими людьми, співвіднесення своїх дій з їхніми стосунками.

Учинок курсанта (студента) і загалом його особистісна поведінка визначаються системою “регуляторів” як “зовнішніх” (соціальних), так і “внутрішніх” (психологічних). “Зовнішні” регулятори поведінки – це моральні норми, прийняті в суспільстві (звичаї, традиції) або встановлені певною організацією в конкретній ситуації діяльності й спілкування. “Внутрішні” регулятори поведінки – потреби, мотиви курсанта (студента), його інтереси і нахили, якості особистості, в яких виражається досить стійке ставлення до дійсності; цінностей та ідеалів.

Однією з найважливіших характеристик виховання як педагогічного процесу є розв’язання проблеми суб’єкта й об’єкта виховання.

Суб’єкт – це учасник виховного процесу, який наділений повноваженнями, є носієм певної педагогічної мети та її виконавцем, тобто той, хто виховує. *Об’єкт* – особа, на яку спрямована педагогічна активність суб’єкта, тобто той, кого виховують. Взаємодія суб’єкта й об’єкта становить сутність виховного процесу. Але варто мати на увазі, що функція суб’єкта не належить однозначно науково-педагогічному (педагогічному) працівникові, а функція об’єкта – здобувачеві вищої освіти. У реальному виховному процесі суб’єкт і об’єкт функціонують завжди взаємозалежно й досить суперечливо.

Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, без сумніву, функціонує як суб’єкт виховання, і в цьому випадку його педагогічне звертання до здобувача вищої освіти (об’єкта) будується як педагогічний вплив.

Сучасна гуманістична педагогіка, що безперечно виключає всяку авторитарність, визнає **науково-педагогічного (педагогічного) працівника** суб’єктом виховання. Тут немає суперечності. Вихователь, дійсно, у певні моменти виховної

практики повинен цілеспрямовано й відкрито проявляти свою керівну позицію.

Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, який функціонує як суб'єкт виховання, завжди одночасно є й об'єктом впливу здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів). Вихователь у реальному педагогічному процесі постійно виховується: змінює свій спосіб життя, деякі звички, навіть зовнішність, самовдосконалюється в тій або іншій сфері (щоб бути цікавим і авторитетним професіоналом), переборює недоліки характеру (приміром, запальність, незібраність, зайву квапливість), які заважають у спілкуванні з вихованцями.

Здобувач вищої освіти у процесі виховання виховується, тому природно займає позицію об'єкта, на який спрямований педагогічний вплив. Але одночасно здобувач вищої освіти є й суб'єктом виховання – він вибірково сприймає адресований йому педагогічний вплив.

Доцільно, щоб здобувач вищої освіти (курсант, студент), як суб'єкт педагогічної взаємодії, був:

- відкритим до педагогічної взаємодії з науково-педагогічним (педагогічним) працівником, іншим суб'єктом виховання (курсант наприклад – з курсовим офіцером, начальником курсу; студент – з куратором групи та ін.) приймав їх як доброзичливих наставників;

- приймав цілі виховання значущими для себе;
- проявляв активність, самостійність, відповідальність у спільній діяльності й спілкуванні;
- відкрито виражав свою особистісну гідність, прагнув відстоювати свої погляди й переконання.

Сучасна педагогіка розглядає такі основні форми педагогічної взаємодії науково-педагогічних (педагогічних) працівників й здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) у ході педагогічного процесу в закладі вищої освіти:

1. *Наставництво*, коли керівництво науково-педагогічних (педагогічних) працівників не сприймається здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) як пряме

втручання в їхнє життя, а як прагнення охопити їх спільною справою, дати їм пережити результати загальних зусиль і творчості.

2. *Партнерство*, коли **науково-педагогічний (педагогічний) працівник** сприймається здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) авторитетний організатор діяльності й одночасно як цікавий учасник спілкування. В цій формі взаємодії дуже важливо забезпечити (спеціальними педагогічними засобами) відносну рівність науково-педагогічного (педагогічного) працівника здобувача вищої освіти.

3. *Співробітництво*, коли **науково-педагогічний (педагогічний) працівник** беззастережно приймає здобувача вищої освіти (курсанта, студента) як особистість й індивідуальність, визнає його права й свободу, розуміє його проблеми й щиро, по-людськи разом з ними бере участь у їхньому подоланні. Педагоги й вихованці в такій взаємодії особистісно вільні, але цього можна досягти тільки в досить вихованому колективі, де дорожать спільною справою, де панує дружня підтримка й допомога.

4. *Співтворчість*, коли педагогічну взаємодію науково-педагогічного (педагогічного) працівника й здобувача вищої освіти вважають головною формою співробітництва, де встановлюється певна рівновага ділових і міжособистісних стосунків вихователя й вихованців, а головне виникають взаємини причетності до загальних життєвих цінностей.

У педагогічній взаємодії науково-педагогічний (педагогічний) працівник постійно проявляє себе в різноманітних професійно-особистісних ролях. Загалом суб'єктам виховання потрібно одночасно виступати в різних ролях.

Своєрідною одиницею виховання як педагогічного процесу є виховна ситуація. "Ситуація" визначається як сукупність умов і обставин, що детермінують ту або іншу картину перебігу процесу. Ситуації можуть бути дуже мінливими або повторюваними й навіть стійкими. Саме на рівні

“виховної ситуації” можна побачити сам *механізм процесу виховання* у ЗВО. Виховна ситуація фіксує той момент, коли у здобувача вищої освіти народжується потреба дії, вчинку. Ця потреба організується науково-педагогічним (педагогічним) працівником, загострюється, стимулюється ним.

Докази психологів переконують, що виховна ситуація повною мірою характеризується певними взаєминами *науково-педагогічних (педагогічних) працівників*. Таким чином, виховна ситуація визначається:

- боротьбою мотивів;
- актом вибору;
- спонуканням до дії;
- ставленням як сутнісною характеристикою

виховання.

Механізм виховання вказує на те, що виховуються не вчинки й поведінка здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів), а їхнє ставлення (до світу природи й соціуму, до людей, до самих себе), яке реалізується у вчинках та якостях їхньої особистості.

Стосунки, які виникають у виховній ситуації, мають триєдину психологічну структуру.

Пізнавальний компонент ставлення – це поняття й уявлення здобувача вищої освіти (курсанта, студента) про ті або інші боки життя. Показати своє ставлення – виходить, насамперед, виявити знання в цій галузі. Саме тому у вихованні у ЗВО так яскраво виражений процес освіти (моральної, політичної, екологічної, економічної та ін.).

Емоційно-оцінний компонент ставлення характеризується переживаннями здобувача вищої освіти (курсанта, студента) у виховній ситуації. Саме емоційні характеристики вказують напрям ставлення майбутнього фахівця з НС до того або іншого явища чи події.

Поведінковий компонент ставлення – це прояв практичної готовності здобувача вищої освіти (курсанта, студента) до певних дій, вираження його соціального досвіду й

звичок поведінки. Виховне ставлення, потрапляючи у “фокус” педагогічного процесу, має організовуватися в єдності всіх трьох компонентів.

7.2. Закономірності та принципи виховання

Закономірності процесу виховання. Процес виховання – це об’єктивна реальність. Його вивчення відкриває об’єктивні, істотні й досить стійкі зв’язки в протіканні самого процесу, в його організації, у повторюваності результатів.

Закономірності процесу виховання не можна розуміти як сукупність якихось аксіом, що відображають неминуче об’єктивні результати. Закономірності фіксують досить *стійкі тенденції процесу виховання*, тому на їхній основі можна пояснити істотні причинно-наслідкові зв’язки у вихованні, можна прогнозувати наслідки тих або інших педагогічних дій науково-педагогічного (педагогічного) працівника, їхній результат.

Педагогічна наука “відслідковує” такі закономірні тенденції процесу виховання в багаточисельних випадкових зв’язках, описує їх з використанням свого наукового понятійного апарата й робить істотні характеристики виховання надбанням теоретиків і практиків освіти.

Природовідповідність виховання. Цю закономірність як визначальний початок виховання виділяли ще великі педагоги минулого. При певній різниці в розумінні взаємозв’язку природи виховання, всі класики європейської педагогіки сходилися в одному: *вихователь повинен ставитися до вихованця, насамперед, як до істоти природної*. Які стійкі тенденції у вихованні як педагогічному процесі визначає ця закономірність?

Найважливішою цінністю для вихователя є життя й здоров’я вихованця. Нічого не вартує будь-яке досягнення, якщо вона шкодитиме здоров’ю.

Виховання покликане створювати соціально-педагогічні умови, які сприяють розвитку природних передумов індивідуальності особистості.

Виховання завжди спирається на вже досягнутий вихованцем рівень розвитку (фізичного, сенсорного, розумового, соціального). Розглянемо закономірності виховання.

Культуровідповідність виховання. Ця закономірність визначає культурно-історичну обумовленість процесу виховання. *Виховання завжди відтворює культуру, в якій існує здобувач вищої освіти (курсант, студент).* Індивідуальність здобувача вищої освіти може виражатися найбільш повно саме в культурі. Але виховання – не пряма передача здобувачам вищої освіти якоїсь готової культурної спадщини. Виховання “виводить” молодь на позиції суб’єктів культури, оскільки вони привласнюють культурні досягнення старших, осмислюють їх, будують свої моральні переконання, свої економічні й соціальні моделі розвитку держави, свої політичні пріоритети й технологічну практику виробництва.

Культуровідповідність як закономірність сучасного виховання вказує на те, що в спеціально організованому педагогічному процесі необхідно завжди в центр виховання ставити “квінтесенцію” культурного досвіду, її фундаментальні цінності, які не старіють.

Визначальна роль діяльності у вихованні. Ця закономірність вказує на те, що здобувач вищої освіти (курсант, студент) *виховується в міру його участі в діяльності: тільки суб’єкт діяльності може бути вихований.* Тому виховання – це не що інше, як педагогічна організація діяльності здобувачі вищої освіти.

Виховна природа діяльності реалізується у всій системі її компонентів: меті, змісті, організації, ставленні до діяльності, аналізі результатів діяльності тощо.

“Я-Концепція” – визначальна основа виховання. Для виховання надзвичайно важливо не тільки те, що собою являє здобувач вищої освіти (курсант, студент), який включений в педагогічну взаємодію з науково-педагогічним (педагогічним) працівником, але й те, *що він сам думає про себе, як себе розуміє, як себе оцінює.*

“Я-Концепція” - цілісний, хоча й не позбавлений певних суперечностей образ власного “Я” особистості. Один з авторитетних дослідників “Я-Концепції” англійський учений Р. Берні описує її як динамічну сукупність уявлень особистості про себе, що включає:

- “реальне Я” – установки, пов’язані з уявленням про те, “який я насправді”;
- “віддзеркалене (соціальне) Я” – установки, пов’язані з уявленням про те, “якою мене бачать інші”;
- “ідеальне Я” – установки, пов’язані з уявленням про те, “яким я хотів би стати”.

“Я-Концепція” – своєрідний педагогічний феномен, первинна самозначима реальність виховання. Воно покликане переконати майбутнього фахівця з НС у своїй людській цінності, допомогти йому усвідомити й проявляти свою особистість, підтримати її позитивне уявлення про саму себе. Педагогічними засобами в спеціально організованому процесі виховання вони повинні забезпечити їй можливість:

- *самопізнання*, закріплюючи інтерес до свого “Я”, навчаючи способам пізнання своїх особистісних якостей і здібностей;
- *самовизначення*, створюючи в різній діяльності ситуації вибору, ухвалення власного рішення;
- *самореалізації*, допомагаючи виявити свій творчий потенціал у навчальній і позанавчальній діяльності;
- *саморегуляції*, навчаючи керувати власними бажаннями, поривами, стимулювати й коректувати власні дії.

“Я-Концепція” працює як цілісна соціальна установка, що визначає всю систему ставлення особистості до себе, внутрішню позицію. Саме на рівні “Я-Концепції” відбувається протистояння реальної поведінки людини і якогось “внутрішнього” еталона, уявлень про себе, які вибудовані в образі “Я”. Досвідчені науково-педагогічні (педагогічні) працівники знають, що зміна уявлення про себе (про свою зовнішність, про свої навчальні досягнення, здібності)

вирішальним чином впливає на поведінку здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів), на їхні успіхи в навчанні, спорті, творчості.

Принципи виховання. Принципи виховання є своєрідними педагогічними імперативами. Вони декларують, “що повинен” робити науково-педагогічний (педагогічний) працівник, щоб закономірно будувати процес виховання й досягати поставлених педагогічних цілей. Їх цілком можна вважати свого роду законами діяльності науково-педагогічного (педагогічного) працівника, загалом всіх суб’єктів виховання.

Принципи – це основні ідеї, які визначають шляхи реалізації закономірностей виховання й відповідно організують його зміст, форми й методи.

Існують досить традиційні принципи, на яких не одне сторіччя будувалося виховання. Є принципи, що мають авторство, тобто вперше визначилися в педагогічній системі видатного педагога й закріпилися в теорії й практиці виховання (така доля деяких принципів виховної системи А. Макаренка, В. Сухомлинського).

Будь-яка зміна мети виховання, поглиблення теоретичного обґрунтування її закономірностей викликає до життя нові принципи або уточнення вже існуючих. Особливо помітна “модернізація” принципів виховання у вітчизняній педагогіці відбулася на початку 90-х років минулого сторіччя у зв’язку із припиненням дії системи комуністичного виховання.

Сучасні принципи виховання являють собою сукупність досить безперечних педагогічних декларацій, спрямованих на визначення гуманістичних основ виховання.

Принцип гуманізації виховання. Цей принцип проголошує у вихованні ідею самоцінності людини, ідею *активного людинолюбства*. Він вимагає:

- приймати здобувача вищої освіти (курсанта, студента) таким, яким він є, і вірити, що кожен може стати гідною людиною;
- виявляти живий інтерес до життя кожного

здобувача вищої освіти, його радощів, прикрощів, проблем, знаходити “спільну мову” зі всіма курсантами (студентами);

■ приймати здобувача вищої освіти рівним собі в духовному змісті, усвідомлювати свою власну недосконалість, відмовитися від можливості самостверджуватися за рахунок здобувача вищої освіти.

Принцип демократизації виховання. У вихованні завжди присутня спокуса авторитарності – прагнення підкорити здобувача вищої освіти своїй владі, “переробити” його за своїми уявленнями про зразок. Цей принцип вказує, що будь-яке виховне зусилля має бути звернене не на здобувача вищої освіти, а на його ставлення до себе, до навчання, до інших.

Принцип демократизації потребує організації всієї діяльності на основі співробітництва науково-педагогічного (педагогічного) працівника і здобувача вищої освіти.

Принцип демократизації виховання відкрито проголошує право фахівців з НС на свободу вибору – діяльності, її форм і способів, товаришів і учасників.

Принцип урахування у вихованні індивідуальних, вікових і статевих відмінностей майбутніх фахівців з НС. Цей принцип вказує на те, що виховання покликане спеціально створювати умови для *становлення унікальних, самобутніх особливостей особистості*, для її “руху по шляху індивідуальності” (К. Юнг). Але при цьому виховання виявиться безрезультатним, якщо буде ігнорувати особливості вихованців, основні новоутворення розвитку в кожному віці, періоди криз розвитку, сензитивні періоди.

Сучасне виховання має будувати будь-яку діяльність і спілкування здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів) як спільну співпрацю, але одночасно і як розв’язання проблем розуміння людей іншої статі.

Принцип педагогічного оптимізму. Авторство цього принципу належить А. Макаренку, але в тій або іншій мірі педагогічний оптимізм лежить в основі всіх гуманістичних виховних систем. Він декларує, по-перше, підхід до кожного

виховання, як говорив А. Макаренко, “з оптимістичною гіпотезою”, тобто довіра йому, незважаючи на його помилки, провини, погані звички й негативну поведінку.

По-друге, цей принцип стверджує, що педагогічно доцільно завжди спиратися на позитивні якості здобувача вищої освіти, не прагнути суворо фіксувати всі його недоліки, щоб методично їх позбуватися, “перевиховувати”, а шукати достоїнства, давати йому пережити радість нехай маленького, але успіху, задоволення собою, гордості. Справжнє виховання – це “культивування” достоїнств, а не “викорчовування” недоліків.

По-третє, зміст цього принципу вказує на необхідність створювати в процесі виховання особливий (як його називав А. Макаренко, “мажорний”) оптимістичний клімат: настрій радості, підйому, життєлюбства й разом з тим веселої добродушності, гумору й захоплення.

Принцип цілеспрямованості виховання. Цей принцип вказує на соціокультурну обумовленість виховання. Виховання завжди пов’язане з організацією діяльності й спілкування вихованців у зв’язку з певною метою, на спеціально відібраному змісті. Вихователь для цього повинен мати на увазі якесь ідеальне уявлення про майбутній результат, певну *програму життя майбутніх фахівців з НС*.

Цілеспрямованість – настільки ж обов’язкова характеристика виховання, як і суперечлива. Прямолінійне висування цілей вихованцям може викликати (і так часто відбувається) опір вихованню або лицемірну ситуативну слухняність.

Виховання неможливе, якщо у науково-педагогічного (педагогічного) працівника, будь-якого суб’єкта виховання не сформувалася своя власна педагогічна ідеологія, якщо він не натхнений тими або іншими цінностями соціальної реальності, розумінням сенсу життя. Тільки тоді він здатний визначити стратегію життя майбутніх фахівців з НС, конкретного курсанта чи студента, спроектувати шляхи організації його діяльності, спілкування й самовизначення.

Принцип єдності й цілісності виховного процесу. Ще А. Макаренко стверджував, що людина не виховується окремішно, а створюється синтетично всією сумою впливів, яким вона піддається.

Цю “суму впливів” і повинно враховувати виховання як єдність багатьох важливих складових:

- єдності педагогічних позицій самих науково-педагогічних (педагогічних) працівників;
- єдності виховної взаємодії зі здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) у навчальній діяльності, у дозвільній розвиваючій діяльності;
- єдності загального й індивідуального розвитку здобувача вищої освіти в різноманітній діяльності;
- єдності основних напрямів базової культури особистості (моральної, фізичної, трудової, інтелектуальної, естетичної, політичної, економічної).

Принцип колективності виховання. Становлення майбутнього фахівця з НС як особистості потребує створення спеціальних педагогічних умов, у яких вона отримала б можливість освоювати соціальні норми й правила поведінки, соціальні ролі й функції, будувати реальні стосунки з людьми.

Колективізм у культурі людської цивілізації позначався по-різному (громада, братерство, спільність, соборність, солідарність), але означав одне – духовну основу для реалізації потреби в об’єднанні й солідарності. Крім того, у житті людини завжди доводиться співвідносити особисті потреби й соціальні. Навчитися цьому мабутній фахівець з НС не може поза реальною колективною практикою відносин.

Принцип колективності підкреслює особливе значення організації колективної спільності учасників процесу виховання. Колектив є реальним мікросередовищем, відображає модель стосунків, які існують у суспільстві, і тому забезпечує природне входження в соціум. У ньому майбутній фахівець з НС повною мірою задовольняє свої потреби в спілкуванні й спільній діяльності, здобуває досвід “бути особистістю”.

Колективне співтовариство створює можливості для розвитку суб'єктності здобувача вищої освіти, його активної позиції в загальній діяльності, демократичного досвіду самоврядування.

Принцип “паралельної педагогічної дії”. Авторство цього принципу й сама його незвичайна назва належать А. Макаренку. Зміст цього принципу в твердженні парадоксальної природи виховання: не варто перебільшувати значення цілеспрямованих, заздалегідь обміркованих і спеціально організованих виховних впливів, оскільки вони не завжди спрацьовують! Крім прямої цілеспрямованої дії, “паралельно” виховує буквально все: випадкові зустрічі й розмови, телевізор і книги, весь спосіб життя дорослих і дітей.

У ситуації “паралельної педагогічної дії” здобувач вищої освіти (курсант, студент) не відчуває, що його виховують, що він для когось із дорослих – об'єкт виховання. От чому в процесі виховання провідним повинен бути не прямий педагогічний вплив, а опосередкований (“паралельний”) переломлення виховного дотику до здобувача вищої освіти через його життєві інтереси й потреби.

Цей принцип прямо підкреслює єдність процесів індивідуалізації й соціалізації, які спеціально спрямовуються вихованням.

Принципи виховання мають звичай у живій виховній практиці конкретизуватися й існувати як “правила”, як своєрідні “заповіді” науково-педагогічного (педагогічного) працівника, будь-якого суб'єкта виховання. Такі заповіді дають уявлення не тільки про те, на які фундаментальні ідеї педагогічної науки орієнтуються суб'єкти виховання, у контексті якої парадигми вони усвідомлюють свої професійні функції, яку стратегію своєї діяльності вибирають, але й про те, яким кожний з них є як людина й особистість.

7.3. Методи виховання

Розуміння методів виховання. Виховання – це відповідальна, серйозна й творча справа. В енциклопедичному словнику поняття “метод” визначається як спосіб досягнення якоїнебудь мети, спосіб дії. Отже, основна частина визначення методу виховання – “спосіб дії вихователя”. Але вихователь може діяти по-різному:

- впливати” на людину, і тоді ця істота буде уявлятися йому м'яким воском, він буде чекати від свого впливу негайного результату в поведінці здобувача вищої освіти;
- протидіяти, тобто викорінювати щось погане в здобувача вищої освіти, боротися з якимись його уявленнями й поглядами, звичками й комплексами;
- сприяти, тобто допомагати в чомусь;
- взаємодіяти, тобто співпрацювати з вихованцями, діяти з ними “пліч-о-пліч”.

У всіх цих випадках дія науково-педагогічного (педагогічного) працівника буде організована різними способами, оскільки ціль визначає вибір методу виховання. Метод виховання – це спосіб цілеспрямованого звертання до мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця.

Пошук методу в суб'єкта виховання відбувається й у зв'язку зі змістом діяльності здобувачів вищої освіти.

Метод виховання завжди реалізує певний засіб впливу. Засобами виховання в педагогічній теорії прийнято вважати явища навколишньої дійсності, які вихователь підкоряє своєму впливу й використовує в практиці виховання. По суті, засоби виховання – це все в навколишньому світі: природа, мистецтво, традиції, різна діяльність, слово та ін. Деякі засоби завжди “під рукою”, наприклад слово, тому значна частина методів виховання – словесні.

Крім того, метод виховання завжди залежить від конкретних особливостей людини та її “соціальної ситуації

розвитку” (Л. Виготський), тобто від впливу на здобувача вищої освіти соціального середовища та його ставлення до цих впливів.

Нарешті, метод виховання завжди визначається особистими й професійними якостями самого вихователя. У практиці виховання неважко помітити, що є суб’єкти виховання, головний козир яких – слово: вони артистично яскраво говорять, прекрасні оповідачі й знавці тисяч історій. Інші, навпаки, небагатослівні, але до них тягнуться вихованці. Це дуже важливо, щоб метод виховання був особистісно одухотворений. Здобувачі вищої освіти відразу відчують, як діє науково-педагогічний (педагогічний) працівник або інший суб’єкт виховання, чи вкладає він душу, розум, терпіння у свою взаємодію з ними, чи виконує формальний вплив.

Характеризуючи методи виховання, не можна не згадати ще одну категорію – прийом виховання. Це складова частина методу, один з його “цеглинок”. Наприклад, бесіда, що триває всього 15-20 хвилин, будується як ціла система прийомів: потрібний прийом яскравого початку розмови, щоб вихованці зацікавилися темою, прийом звертання до їхнього життєвого досвіду, щоб увійти в діалог, щоб вони почали висловлюватися й співвідносити свої уявлення з думкою товаришів, потрібні прийоми втримання й перемикання уваги, прийоми завершення бесіди тощо.

Класифікація методів виховання. Педагогіка як наука завжди прагнула теоретично впорядкувати величезну кількість методів виховання, що існують у реальному виховному процесі. Проблема класифікації методів виховання залишається донині однією зі спірних теоретичних проблем. Час від часу з цього питання вчені проводять бурхливі дискусії на сторінках наукових журналів, конференціях тощо.

В основі будь-якої класифікації методів виховання лежить певний критерій, тобто головна ознака, на підставі якої методи групуються й виокремлюються.

В 60-х роках XX століття загальноприйнятою була

класифікація методів виховання, що складалася всього із двох груп. Всі методи виховання ділилися залежно від того, на що вони були спрямовані – на свідомість людини або на її поведінку. Вважалося, що свідомість і поведінка – це і є головні «точки» виховного впливу.

В 1970-х роках ХХ століття значна частина теоретиків педагогіки приймала класифікацію методів виховання на основі трьох головних напрямів діяльності вихователя:

- 1) методи цілеспрямованого формування якостей особистості;
- 2) методи стимулювання природного саморозвитку особистості;
- 3) методи корекції розвитку особистості.

Найвразливіша частина цієї класифікації – це мала кількість методів виховання їх, безумовно, набагато більше.

Наприкінці 1970-х – початку 1980-х років у педагогіці оформилася концепція діяльнісного підходу до виховання. Із цих позицій запропоновано класифікацію методів виховання, де головним критерієм виступає функція методу стосовно діяльності вихованців, тому що виховання – це організація їхньої діяльності. У цій класифікації розглядалися три групи методів виховання:

- 1) методи формування позитивного досвіду поведінки в процесі діяльності;
- 2) методи формування суспільної свідомості;
- 3) методи стимуляції діяльності.

Виходячи з того, що предметом виховання є соціальний досвід здобувачів вищої освіти, їхня діяльність і ставлення до світу, до інших людей, то всю сукупність методів виховання можна згрупувати й вибудувати в таку систему:

- 1) перша група – *методи організації соціального досвіду вихованців;*
- 2) друга група – *методи осмислення вихованцями свого соціального досвіду, мотивації своєї діяльності й поведінки;*

3) третя група – *методи стимулювання й корекції дій та стосунків вихованців*.

Методи організації соціального досвіду вихованців. Методи цієї групи служать, насамперед, нагромадженню майбутніми фахівцями з НС свого соціального досвіду. Відомо, що соціальний досвід здобувається здобувачами вищої освіти й поза виховним процесом ЗВО, у вільному спілкуванні з однолітками й дорослими, у самостійному, часто випадковому, виборі книг, телепередач, фільмів, ігор і розваг. Виховання ж покликане впорядкувати, наскільки можливо, вплив зовнішніх факторів соціалізації й створити сприятливі умови для саморозвитку та самовизначення особистості здобувача вищої освіти.

Класичним методом цієї групи є *педагогічна вимога*. Справа в тому, що педагогічна вимога дійсно виявляється тим першим методом, що вводить здобувача вищої освіти в діяльність і відразу включає в неї.

Прийнято умовно розрізняти індивідуальну педагогічну вимогу, пропонувану окремим науково-педагогічним (педагогічним) працівником, іншим суб'єктом виховання і колективом.

Індивідуальна педагогічна вимога широко використовується у виховному процесі й тому представлена в різноманітних формах: це й прямі, короткі, категоричні команди, вказівки, заборони, і гумористично забарвлені натяки, поради, і щиро висловлена довіра, яку здобувач вищої освіти сприймає як вказівку так діяти тощо.

Неважко помітити, що в реальній практиці виховний результат від “сильної” форми вимоги може бути незначним або просто негативним. Адже категоричні, прямі висловлення вихователя – це пряме нав'язування особистості свого ставлення, погляду, бажання.

Більше того, пряма педагогічна вимога – це складний метод, і він повинен використовуватися вихователем з великою обережністю. Він за природою своєю залежить від рівня авторитету вихователя, який висуває таку вимогу.

Навпаки, непряма педагогічна вимога (рада, прохання, натяк, довіра), яка не потребує негайного підпорядкування, а залишає здобувачу можливість самостійного вибору дії, дасть глибокий виховний результат.

Використання педагогічної вимоги як методу виховання повинно враховувати певні умови.

Педагогічну вимогу не можна висувати зопалу або із простого бажання домогтися негайної слухняності. Будь-яка вимога науково-педагогічного (педагогічного) працівника повинна бути ним проконтрольована. І зовсім не обов'язково, щоб здобувач вищої освіти зауважував цей контроль. Якщо якусь вимогу неможливо проконтролювати, її краще взагалі не висувати.

Гуманістична взаємодія зі здобувачами вищої освіти потребує справжнього педагогічного мистецтва висування вимог. Найбільш результативно включають здобувачів вищої освіти у діяльність ті педагогічні вимоги, які вони самі встановлюють разом зі суб'єктами: "Правила доброї поведінки" у ЗВО й колективно розроблені закони та заповіді містять зрозумілі вимоги, вони сприймаються як розумні, корисні й необхідні.

Вправа. Якщо педагогічна вимога включає здобувача вищої освіти в діяльність, то "втримати" її в ній дозволяє метод вправи. Без тривалих, систематичних зусиль, повторення окремих дій і операцій вихованець не навчиться виконувати правила етикету й спілкування, стримувати себе в суперечці, планувати свій час і под. Результат вправ – стійкі навички й звички, які лежать в основі якостей особистості.

Ефективність методу вправ залежить від певних педагогічних умов.

Вправа має бути доступною для цього здобувача вищої освіти, відповідати його силам і досвіду.

Доручення – один з найефективніших способів організації будь-якої діяльності здобувачів вищої освіти. Залежно від педагогічної мети, змісту й характеру доручення бувають: *індивідуальними, груповими, колективними; постійними й тимчасовими.*

Природа методу доручення визначається дуже складними й тонкими відносинами “відповідальних залежностей”. Будь-яке доручення має ніби дві сторони: міру повноваження (тобі довірили, тебе попросили, від тебе цього чекають, крім тебе цього ніхто не зможе зробити, від тебе залежить успіх спільної справи) і міру відповідальності (від тебе потрібне зусилля волі, потрібно відкласти свої заняття й знайти час, довести доручену справу до кінця). Зрозуміло, що якщо яка-небудь із цих сторін організована слабо, доручення не буде “працювати”, тобто його виховний ефект виявиться незначним або навіть викличе роздратування, протест, небажання виконувати доручення.

Правильно організоване доручення обов’язково несе в собі рольовий початок. Приймаючи доручення, здобувач вищої освіти (курсант, студент) перебирає на себе роль, яка відповідає заданому змісту дії. Саме через систему ролей у здобувача вищої освіти формується різноманітний досвід діяльності й соціальних відносин, адже його власне життя поки ще мало відкрите справжньому соціуму.

Крім того, здобувачеві вищої освіти повинні бути зрозумілі “межі” доручення, тобто межі повноважень і відповідальності: що конкретно потрібно робити, а що не входить у його обов’язки; перед ким він відповідальний і хто підкоряється йому. Але, головне, доручення має припускати активну дію здобувача вищої освіти.

При організації методу доручення варто забезпечувати деякі спеціальні педагогічні умови.

Будь-яке доручення повинно мати зрозумілий соціальний зміст. Доручення, особливо тривале, потребує від науково-педагогічного (педагогічного) працівника організації “первинного успіху”.

Важливою умовою при організації доручень є їхня змінюваність. Зміна доручень – спеціальна виховна ситуація.

Метод прикладу передбачає цілеспрямовану і систематичну дію науково-педагогічного (педагогічного) працівника, іншого суб’єкта виховання на здобувачів вищої

освіти з допомогою особистого прикладу, а також всіма видами позитивних прикладів як зразків для наслідування, ідеалу в житті.

Приклад як метод виховання покликаний організувати зразок діяльності, вчинків, способу життя. Дія цього методу будується на природному психологічному механізмі наслідування. Наслідування забезпечує людині, яка дорослішає, можливість привласнити великий обсяг узагальненого соціального досвіду.

Але ми ведемо мову про спеціально педагогічно організований позитивний приклад. Суть методу позитивного прикладу в тому, щоб здобувач вищої освіти (курсант, студент) звернувся до пропонованого зразка, щоб він захотів бути таким, мати такі якості особистості й так діяти. Приклад-ідеал визначає активність здобувача вищої освіти й напрям цієї активності: що йому подобається в зразку, ті якості, які він хоче мати сам. Співвіднесення себе з вибраною для прикладу людиною – це робота здобувача вищої освіти зі своїм майбутнім.

У виховному процесі важливі різні види педагогічно організованого прикладу.

Приклад великої людини. Цей різновид прикладу діє як дуже висока форма ідеалу. Велика людина (духовний подвижник, учений, письменник, герой) уже прожила своє життя, досягла визнання людей, відбулася як особистість.

Ще одне складне питання в методиці організації прикладу: чи потрібні негативні приклади чи виховання має зосередитися лише на спеціально відібраних позитивних прикладах? Однозначної відповіді на це питання бути не може. Звичайно, науково-педагогічному (педагогічному) працівникові, будь-якому суб'єкту виховання завжди потрібні найяскравіші, сильні, вражаючі позитивні приклади, адже він веде вихованця до добра, до досконалості. Але реальне життя обов'язково "підкидає" негативні приклади, і їх обходити стороною не варто. На таких прикладах вихованцям варто показувати наслідки поганих вчинків, егоїстичної поведінки, безкультур'я.

Частка негативних прикладів у вихованні майбутніх фахівців з НС повинна бути багаторазово меншою, ніж позитивний фонд методу прикладу.

Ситуації вільного вибору. Природа цього методу – в моделюванні моменту реального життя, де майбутні фахівці з НС постійно постають перед вибором: діяти так чи інакше, сказати або промовчати, зробити або забути. Для становлення соціального досвіду здобувача вищої освіти (курсанта, студента) надзвичайно важливо, щоб він умів діяти не тільки на вимогу й за прямою вказівкою науково-педагогічного (педагогічного) працівника (начальника, командира, курсового офіцера, психолога, який проводить заняття чи надає консультацію, та ін.) у рамках його конкретного доручення, де все визначено, не тільки орієнтуючись на зразок, але й міг самостійно, мобілізувавши свої ціннісні орієнтації, знання, почуття, волю, вміння, прийняти власне рішення.

За своїм методичним інструментуванням ситуації вільного вибору бувають: *природні й штучні, реальні й вербальні*. Природні ситуації вільного вибору – це використання суб'єктом виховання обставин життя, а штучні ситуації він організує в житті здобувачів вищої освіти сам, спеціально. Вербальні (словесні) ситуації створюються на літературному матеріалі.

У ситуації вільного вибору в здобувача вищої освіти відбуваються серйозні перевтілення на особистісному рівні. Вибираючи рішення, він повинен подумки “переглянути” свій минулий досвід, згадати, як раніше поведився у подібній ситуації і які були наслідки. Одночасно здобувач вищої освіти спрямований і в майбутнє, ніби прогножуючи: що буде, якщо я так вчиню? Ухвалення остаточного рішення викликає сильне емоційне переживання, оскільки майбутній фахівець з НС бере на себе відповідальність за свій вибір.

Виховна дія ситуації вільного вибору буває часом такою сильною, що надовго й стійко визначає спрямованість морального життя здобувача вищої освіти.

Переконання – це певний духовно-етичний стан людини, відповідно до якого вона свідомо вибирає принципи своєї поведінки, образ дій та вчинків, розглядаючи їх як єдино можливі та обов’язкові в конкретних умовах. Термін “переконання” також характеризує безпосередній процес дії на свідомість людини за допомогою сукупності педагогічних або виховних засобів і методів на користь формування стійких норм поведінки.

Переконання – основний метод виховання, який реалізовується в різних формах. Він передбачає свідоме засвоєння здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) моральних принципів. Переконання реалізується також за допомогою роз’яснень, порад, аргументованих рекомендацій, особистого або колективного прикладу, зразків професійної діяльності тощо.

Процес переконання складний і спирається на дані науки, практики, достовірні факти, чіткі логічні побудови. На формування переконань впливають різноманітні й багатопланові чинники – економічні, екологічні, професійні, культурні та ін. Велику роль у переконанні грають правдивість і щирість, пристрасність суб’єкта виховання, його вміння взаємодіяти з вихованцями. Відомо, що успішно переконує лише той, хто сам твердо переконаний в тому, що говорить. Мистецтво переконання пов’язане із знанням індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти.

Змагання – це форма діяльності здобувачів вищої освіти, при якій її учасники прагнуть перевершити, перемогти один одного в досягненні якої-небудь мети. Суть змагання як методу виховання полягає в тому, що воно розвиває у здобувачів вищої освіти дух товариської змагальності та здорового суперництва, рівняння на кращих в навчанні, науковій роботі тощо. Змагання примушує тих, хто відстає, підтягуватися до рівня кращих здобувачів вищої освіти.

Реалізація досягнень кращих здобувачів вищої освіти дає змогу розкривати можливості кожного здобувача вищої освіти і цілих колективів в підвищенні якості навчальної діяльності.

Змагання організується у зв'язку з конкретним педагогічним завданням. Наприклад, воно може виконувати роль “пускового механізму” на початку нової діяльності, до якої учасників потрібно залучити, або допоможе завершити важку роботу, зняти напругу.

Особливої методики вимагає змагання в навчальній діяльності. Тут як предмет змагання не можна вибирати оцінки, переводити їх в бали, вважати відмінників переможцями тощо.

Критика і самокритика – важливий принцип, випробуваний засіб формування нової людини, одна з рушійних сил розвитку суспільства. Необхідність критики витікає з об'єктивно існуючих суперечностей суспільного розвитку, процесу виховання, що виявляються в соціальній практиці, вихованні людей через боротьбу між старим і новим, передовим і відсталим. Головне призначення критики і самокритики – виявлення та розв'язання соціальних суперечностей, виправлення помилок й недоліків, правильне виховання молоді.

Критика допомагає знаходити оптимальні шляхи й варіанти розв'язання окремих проблем. Приводом для критики як методу виховання служать неправильні дії, помилки й недоліки, які завдають шкоди здобувачеві вищої освіти, його навчальній, науковій і громадській діяльності.

Виховний процес вимагає дотримання низки умов: визначеності, цілеспрямованості й систематичності. Визначеність виховної дії означає точний облік конкретних умов виховання, відповідно до яких обираються найбільш результативні засоби й методи виховання. Цілеспрямованість дії передбачає наявність ясної мети, перспективи, узгодженості зусиль педагогічного колективу. Систематичність дії виражається в повсякденній виховній роботі.

Виховний процес може перебігати успішно лише за умови взаємної пошани, рівності й довіри між вихователем і виховуваним. Довіра науково-педагогічного (педагогічного) працівника, іншого суб'єкта виховання до здобувача вищої освіти, розуміння особливостей його віку, психіки, індивідуальних особливостей повинні поєднуватися з усвідомленням неповторності кожної людської долі, з умінням робити ставку на найбільш розвинені якості особистості. Справжньому майстрові виховання притаманні велика емоційна культура, доброта.

Велику допомогу у виховній роботі науково-педагогічному (педагогічному) працівникові, іншому суб'єкту виховання надає вміння використання принципу опори на позитивне. Цей принцип був висловлений А. Макаренком у формулі – до людини треба підходити з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть з певним ризиком помилитися. Від науково-педагогічного (педагогічного) працівника вимагається розуміння того, що виховання здобувача вищої освіти – складна справа, яка спирається на науку. Це спонукає вивчати психіку, знати душу здобувачів вищої освіти.

Уміння враховувати темперамент, особливості характеру, індивідуальні риси кожного здобувача вищої освіти допомагає правильно аналізувати мотиви і вчинки, керувати поведінкою кожного здобувача вищої освіти.

Методи осмислення здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) свого соціального досвіду, мотивації діяльності й поведінки. Загальною особливістю методів цієї групи є те, що всі вони словесні: розповідь, лекція, бесіда, дискусія. Слово як виховний засіб ефективніше за інші засоби може бути звернене до свідомості дитини, викликати її міркування й переживання. За допомогою слова науково-педагогічний (педагогічний) працівник описує події і явища, що ще не зустрілися здобувачам вищої освіти у їхньому житті, формує поняття, уявлення, власні судження своїх вихованців та їхню оцінку того, що відбувається. Крім того,

слово сприяє осмисленню ними свого життєвого досвіду, мотивації своїх учинків.

Словесні методи деякі педагоги вважають методами переконання. Це не зовсім точно. Сам по собі словесний вплив на здобувача вищої освіти, окремо від інших методів виховання, не може сформувати сталих переконань як головного компонента системи світогляду особистості. Але всі словесні методи тією чи іншою мірою несуть у собі певний механізм програмно-цільового звертання до сфери свідомості й підсвідомості особистості.

“Механізм звертання до свідомості” (переконання) припускає, щоб слово науково-педагогічного (педагогічного) працівника було звернене до мотиваційно-значеннєвої сфери особистості здобувача вищої освіти. Він домагається, щоб у здобувачів вищої освіти виникло уявлення про життєвий факт, явище, довіра до пропонованої ним інформації, власна думка із приводу обговорюваного й навіть стійка точка зору, яку вони готові відстоювати.

“Механізм звертання до підсвідомості” (навіювання) організується як вплив за допомогою слова на емоційно-чуттєву сферу психіки здобувачів вищої освіти. Науково-педагогічний (педагогічний) працівник, використовуючи наочну виразність та особистісну привабливість інформації, викликає у здобувачів вищої освіти переживання свого ставлення до пропонованих явищ і подій. Чималу роль відіграє в таких ситуаціях і “емоційне поле” самого науковопедагогічного (педагогічного) працівника. У житті багато прикладів, коли яскраві, авторитетні особистості діють на людей однією своєю присутністю.

Цей механізм послаблює оцінну функцію мислення й знижує критичне ставлення до інформації.

Розповідь – найпоширеніший метод. За своєю методичною суттю, це монолог науково-педагогічного (педагогічного) працівника, будь-якого іншого суб’єкта виховання, який будується як оповідання, опис або

роз'яснення. Цей метод успішно реалізується в процесі розповідання життєвої історії, прикладу професійної діяльності чи події і под. При цьому важливо не виводити мораль прямо з розповіді, а “сховатися” за сюжет, надавши можливість самим здобувача вищої освіти дати оцінку почутю й зробити висновки.

Лекція – метод, за своїм інструментуванням близький до розповіді. Це теж монолог науково-педагогічного (педагогічного) працівника, але змістовно незрівнянно більший за обсягом й на високому рівні теоретичного узагальнення.

Бесіда інструментується як діалог науково-педагогічного (педагогічного) працівника й здобувачів вищої освіти (або одного з них, якщо бесіда індивідуальна). Бесіда не тільки роз'ясняє норми й правила поведінки, не тільки формує уявлення про головні життєві цінності, але й виробляє в здобувачів вищої освіти їхні власні оцінки того, що відбувається, погляди й судження.

Діалогова природа бесіди забезпечується системою питань і відповідей.

Однією з вирішальних умов результативної бесіди є довіра здобувачів вищої освіти до науково-педагогічного (педагогічного) працівника в момент їхньої розмови. Дуже важливо вибрати правильні слова, щоб здобувачам вищої освіти був зрозумілий зміст розмови, і не менш важливо виявити свої почуття, справжню, щирі зацікавленість у такій бесіді. У діалозі з майбутніми фахівцями з НС необхідно відмовитися від позиції, що споконвічно демонструє свою правоту, непогрішність, володіння істиною в останній інстанції.

Бесіда потребує чітко лімітованих часових меж. Якщо розмова затягується, здобувачі вищої освіти (курсанти, студенти) швидко втрачають до неї інтерес, їхня увага розсіюється й бажання висловлюватися пропадає.

Дискусія (диспут) припускає суперечку, зіткнення точок зору, поглядів, думок і оцінок, відстоювання своїх переконань. Вона потребує спеціальної підготовки учасників: вибирається

дуже гостра тема, що всіх хвилює, визначається авторитетний і ерудований ведучий дискусії, розробляються питання, які спонукували б здобувачів вищої освіти сперечатися й логічно будують хід дискусії.

Методи стимулювання й корекції дій і стосунків здобувачів вищої освіти. У процесі нагромадження соціального досвіду, самовизначення здобувачу вищої освіти потрібне досить серйозне педагогічне “підкріплення”. Такій меті слугують спеціальні методи виховання, які допомагають здобувачам вищої освіти спільно з науково-педагогічними (педагогічними) працівниками знайти нові резерви своєї діяльності, змінити лінію поведінки, повірити у свої сили й можливості, усвідомити цінність своєї особистості.

Часто науково-педагогічного (педагогічного) працівника турбує згасання в здобувачів вищої освіти активності, особливо навчальної, настрою, втрата суспільного інтересу до загальних правил, порядку, прояв безвідповідальності. У цьому випадку на допомогу може прийти один із результативних методів стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти – змагання.

Важливим методом корекції діяльності й стосунків здобувачів вищої освіти є *заохочення*. Цей метод покликаний у процесі виховання виконувати дуже значимі функції: схвалити правильні дії й учинки здобувачів вищої освіти (курсантів, студентів), підтримати й розвинути в них прагнення діяти саме так, самоствердитися в правильній лінії поведінки.

Виховний механізм методу заохочення будується на переживанні здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами) радості, щастя, гордості, задоволення (собою, товаришами, виконаною роботою).

Метод покарання часто вважається антиподом методу заохочення. Ще в надрах авторитарної педагогіки склалося уявлення, що у виховному процесі заохочення повинні “урівноважуватися” покараннями. Але багато видатних педагогів-гуманістів, серед яких І. М. Песталоцці, навпаки,

стверджували, що сьогодення виховання повинне обходитися без покарань.

Проте метод покарання існує в різних формах, особливо серед здобувачів вищої освіти – курсантів. Неприпустиме запізніле покарання. При організації методів покарання й заохочення важлива не стільки форма вираження вихователем свого невдоволення вчинком здобувача вищої освіти або задоволення ним, скільки функціонально-динамічна сутність методу, тобто ті переживання, які викликали в здобувача вищої освіти дії командира, начальника та ін. в ситуації заохочення або покарання.

Розглянуті нами методи виховання, безперечно, не вичерпують усього їхнього різноманіття, проте дають можливість нам педагогічно грамотно виконувати індивідуальні завдання виховної діяльності, точно інструментувати виховну взаємодію в цілісному педагогічному процесі у ЗВО.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Як розуміть виховання?*
2. *Яка мета виховання?*
3. *У чому полягає соціальна функція виховання?*
4. *У чому виявляється професійна функція виховання?*
5. *Розкрийте виховання у процесі професійно-екстремальної підготовки.*
6. *За якими напрямми здійснюється виховна діяльність у ЗВО?*
7. *Охарактеризуйте майбутнього фахівця з НС як об'єкта виховання.*
8. *Охарактеризуйте науково-педагогічного (педагогічного) працівника як суб'єкта виховання.*
9. *Яким чином суспільна дійсність і педагогічне середовище ЗВО впливають на виховання фахівців з НС?*
10. *Які особливості адаптації здобувачів вищої освіти у ЗВО?*
11. *Розкрийте особливості педагогічної взаємодії науково-педагогічних (педагогічних) працівників зі здобувачами вищої освіти (курсантами, студентами).*
12. *Охарактеризуйте основні форми педагогічної взаємодії суб'єктів та об'єктів виховання в умовах ЗВО.*
13. *Які професійні психологічні якості важливо проявляти суб'єктам виховання в умовах ЗВО.*

14. *Яка психологічна структура стосунків суб'єктів та об'єктів виховання, які виникли у виховній ситуації в умовах ЗВО?*
15. *Розкрийте кожну закономірність процесу виховання майбутніх фахівців з НС у ЗВО.*
16. *Які умови необхідні для реалізації закономірностей виховання здобувачів вищої освіти у ЗВО?*
17. *Що розуміють під принципами виховання?*
18. *Розкрийте кожен принцип виховання.*
19. *Які умови необхідні для реалізації принципів виховання у ЗВО?*
20. *Що розуміють під методом виховання?*
21. *Які класифікації методів виховання Вам відомі?*
22. *Розкрийте методи набуття здобувачами вищої освіти соціального досвіду.*
23. *Охарактеризуйте методи осмислення вихованнями свого соціального досвіду, мотивації своєї діяльності та поведінки.*
24. *Розкрийте методи стимулювання й корекції дій та стосунків здобувачів вищої освіти в умовах ЗВО.*

Рекомендована література:

1. Аза Л. О. Виховання як філософсько-соціологічна проблема. (Методологічний аспект). Київ : Вид. «Наукава думка», 1993. 132 с.
2. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 208 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга друга: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 341 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
5. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики. Харків : Вид-во НУА, 2004. 264 с.
6. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
7. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : "Сполом", 2003. 624 с.
8. Військова психологія і педагогіка: інноваційний підхід : підручник. У 2 ч. / Ю. С. Красильник, Г. О. Верхоланцев, Л. І. Карпова-Чемерис. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2013. Ч. 2. 336 с.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

10. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник / 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
11. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу. Київ : КДП, 1991. 69 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.
13. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
14. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
15. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривonos У. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
16. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
17. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. Посібник. Київ : Вища шк, 1997. 304 с.
18. Коваль І. С. Психолого-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Modern science – Moderní věda. 2017. № 1. С. 134–139.
19. Коваль І. С. Структура психологічної готовності майбутніх рятувальників ДСНС України до діяльності в екстремальних умовах. Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2015. № 43. С. 239–243.
20. Коваль І. С. Умови формування психологічної готовності майбутніх рятувальників. Молодий вчений. 2016. № 3 (30). С. 592–595.
21. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.
22. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.
23. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 252 с.
24. Козьєр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
25. Козьєр М. М. Закономірності і принципи виховання у військових підрозділах. Наукові записки. Серія: “Педагогіка і психологія”. Вінниця, 2004. С. 417-424.

26. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 172 с.

27. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.

28. Козяр М. М., Коваль І. С. Структурно-компонентна модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2017. № 15. С. 194–198.

29. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.

30. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с.

31. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

32. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. Радянська школа. 1991. №5. С. 47-51.

33. Панок В., Титаренко Р., Чепелева Н. та ін.: Основи практичної психології : підручник. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Либідь, 2001. 536 с.

34. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.

35. Перелигіна Л. А., Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 216 с.

36. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

37. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».

38. Професійна психологія: методологія, методи та практика : зб. наук. пр. Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 144 с.

39. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

40. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / за заг. ред. .А. Семиченко. Хмельницький: ХПП, 2001. 253 с.

41. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.

-
42. Струєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320 с.
 43. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України. Шлях освіти. 1998. №3. С. 2-5.
 44. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т 1.
 45. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : Навч.-метод. посіб. К. : Вища шк., 2002. 215 с.
 46. Activités et Spécialités Opérationnelles // Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers [Електронний ресурс]. URL : <http://crd.ensosp.fr>.
 47. Atkinson, J. Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychol. Rev., 1957. v. 64. P. 359–371.
 48. Beck, U. Risk Society and the Provident State. Risk, Environment and Modernity. London : SAGE Publications, 1996. P. 27–43.
 49. Formation // Le site officiel Pompiers.fr [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.pompiers.fr>
 50. Gjlebiewski J. Podrecnik menadzera programow kryzysowych. Krakow, 2003. 332 p.
 51. Heim, H. Individuelle Risikobereitschaft und Unfallneigung. Bundesinstitut fur Arbeitsschutz. Koblenz, 1971. 78 p.
 52. Lai J. C. Chan R. K. Luk C. L. Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong, Unemployment and psychological health among Hong Kong Chinese women. Psychological Reports. 81(2) : 499-505, 1997 Oct.

РОЗДІЛ 8

БАЗОВА ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНА ПІДГОТОВКА

Час для надії

Два рабини роблять все можливе, щоб забезпечити духовний комфорт євреям у нацистській Німеччині. Протягом двох років, нестерпно налякані, вони ухиляються від своїх переслідувачів і виконують релігійні функції в різних общинах. Врешті-решт, їх ув'язнили.

Один з рабинів, жахаючись того, що з ним може трапитися, постійно молиться. Інший – цілий день спить.

– Чому Ви так поводитися? – запитав наляканий рабин.

– Для того, щоб зберегти свою силу. Я знаю, що вона мені буде потрібна пізніше, – сказав той.

– Але хіба Ви не налякані? Ми не знаємо, що з нами може трапитися.

– Я боявся доти, поки нас не схопили. Тепер, коли я ув'язнений, який сенс боятися того, що може трапитися зі мною. Час для страху закінчився – тепер час для надії.

Коельо П. Мактуб.

Базова професійно-екстремальна підготовка посідає особливе місце в системі професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, оскільки дає можливість опанувати сукупністю основних (базових) знань, навичок і вмінь та сформуванати компетентності для подолання будь-яких екстремальних ситуацій, а також закласти основи формування (частково сформуванати) певні особистісні й професійно-екстремальні якості. В наш час базова професійно-екстремальна підготовка (БПЕП) в Україні, як правило, проводиться у закладах вищої освіти, які, як правило, підпорядковуються ДСНС України. Для її здійснення складається професійно-освітня програма (як правило, окремо для першого бакалаврського і другого магістерського рівнів вищої освіти) та відповідні навчальні плани, які мають наукове

обґрунтування і забезпечують основну підготовку курсантів і / чи студентів до професійної діяльності в екстремальних умовах.

Необхідний зміст базової професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС закладений в робочі навчальні програми різних дисциплін і курсів, де визначено: тематику занять, їх форми і методи, обсяг часу, відведений на їх засвоєння, методику вивчення і контролю, навчальну літературу тощо.

Базова професійно-екстремальна підготовка спрямована на оволодіння фахівцями з НС сукупністю базових (загальних і спеціальних) знань, умінь і навичок та формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності в екстремальних умовах. Вона охоплює:

- 1) загальну професійно-екстремальну підготовку;
- 2) спеціальну професійно-екстремальну підготовку.

8.1. Методика загальної професійно-екстремальної підготовки

Загальна професійно-екстремальна підготовка (ЗПЕП) – це процес оволодіння курсанти і / чи студенти сукупністю загальних теоретичних й практичних знань, умінь і навичок та загальних компетентностей, які становлять підґрунтя контекстно-екстремальної, постекстремальної, спеціально-екстремальної та оперативної-екстремальної підготовки фахівців з НС. Вона спрямована на засвоєння загальних знань, умінь і навичок з питань природничого, екологічного, біологічного, хімічного, радіаційного, техногенного, психологічного, психофізіологічного, фізичного, медичного, морально-психічного, екстремального та функціонально-дійового аспектів професійної діяльності в екстремальних умовах.

На ЗПЕП покладаються такі завдання:

– формування в курсантів і / чи студентів загальних професійно-екстремальних знань, умінь і навичок та загальних компетентностей, необхідних для діяльності в екстремальних умовах;

– “озброєння” їх знаннями з психології в обсязі, який забезпечує розуміння екстремальних проблем професійної діяльності;

– спонукання до засвоєння способів і методів особистої та групової підготовки до діяльності в екстремальних умовах;

– розвиток знань щодо виявлення та оцінки факторів екстремальних ситуацій, а також шляхів подолання труднощів, які вони породжують;

– підвищення впевненості в собі й формування оптимізму в успішному подоланні труднощів у надзвичайній ситуації, віри в успіх при зіткненні з екстремальними ситуаціями;

– розвиток екстремально важливих психологічних і педагогічних особистісних рис та якостей, а також підвищення загальної екстремальної психологічної стійкості фахівців з НС;

– вироблення знань, умінь і навичок, які забезпечують спільні, погоджені дії в екстремальній ситуації, типові для групової діяльності фахівців з НС.

ЗПЕП, як правило, охоплює такі предмети, як “Вступ до професійної діяльності в екстремальних умовах”, “Правові основи діяльності особового складу підрозділів ДСНС України”, “Надзвичайні ситуації”, “Теоретичні основи професійної діяльності в екстремальних умовах”, “Сили та засоби єдиної державної системи цивільного захисту населення і територій”, “Безпека життєдіяльності”, “Тактична підготовка”, “Технічна підготовка”, “Медична підготовка”, “Засоби захисту особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій”, “Гуманістичні основи професійної діяльності в екстремальних умовах фахівців з надзвичайних ситуацій”, “Загальна та екстремальна психологія”, “Пожежна профілактика” і “Фізична підготовка”.

Предмет “Вступ до професійної діяльності в екстремальних умовах” спрямований на опанування теоретичних основ професійної діяльності в екстремальних

умовах як специфічного виду суспільно корисної, але небезпечної для здоров'я і життя, діяльності, яку виконують у надзвичайних ситуаціях спеціально підготовлені фахівці. Тут одночасно засвоюють соціальні, моральні та професійні вимоги до фахівців підрозділів ДСНС України на сучасному етапі, розглядають професійну етику. У контексті морального кодексу фахівця з НС доводиться висуватися вимоги до особистісних якостей, норм поведінки і діяльності.

У процесі вивчення предмета “Правові основи діяльності особового складу підрозділів ДСНС України” курсанти, студенти, слухачі засвоюють основні положення і вимоги законодавчих та інших нормативно-правових актів України, які регламентують їх права і обов'язки як громадян і працівників ДСНС України, діяльність органів управління і підрозділів з надзвичайних ситуацій, органів влади і самоврядування, підприємств, установ та організацій. Тут вивчаються також основні положення Закону України “Про правові засади цивільного захисту”, правові засади єдиної державної системи, служби цивільного захисту, діяльності оперативно-рятувальної служби та ін. На практичних заняттях відбувається ознайомлення з правовими основами організації взаємодії та управління спільними діями територіальних і місцевих органів ДСНС України, підприємств, установ та організацій у разі виникнення та ліквідації надзвичайних ситуацій, а також юридична відповідальність фахівців з НС за порушення вимог нормативно-правових актів під час професійної діяльності в екстремальних умовах.

Курс “Надзвичайні ситуації” дозволяє розкрити сутність і зміст надзвичайних ситуацій, їх класифікацію за основними ознаками, зони поширення на території України. Курсанти отримують знання про класифікаційні рівні аварій техногенного характеру (А, Б, В), характеристики промислових аварійних ситуацій (аварій), небезпечні режими технологічних параметрів (тиск, вакуум, висока температура, напруга), надзвичайні ситуації природного характеру (землетруси,

повені, селеві потоки, зсуви ґрунту, обвали, урагани), надзвичайні ситуації у транспортній, виробничій, соціальній та інших сферах. Курсанти вивчають причини надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціально-політичного та воєнного характеру, їх рівні: об'єктний, місцевий, регіональний, загальнодержавний, планетарний; набувають умінь і навички ідентифікувати джерела небезпеки, ризики, види НС, а також тренуються "читати" карти НС.

Курс "Теоретичні основи професійної діяльності в екстремальних умовах" спрямований на оволодіння знаннями щодо змісту, алгоритму, технологічності та труднощів професійної діяльності в екстремальних умовах. Під час його вивчення курсанти отримують знання про дії аварійно-рятувальних підрозділів з локалізації та ліквідації аварій на об'єкті, про фізичне, розумове, психофізіологічне і психічне робоче екстремальне навантаження, професійно-екстремальний ризик та екстремальну загрозу, їх залежність від їхніх знань, умінь і навичок, здатність своєчасно і швидко приймати оптимальні рішення, кваліфіковано виконувати необхідні види робіт, керувати своїми психічними станами тощо. Професійно-екстремальний ризик розкривається як імовірнісний процес, зумовлений об'єктивними, часто невизначеними чинниками надзвичайної ситуації у взаємодії з професійними діями фахівця. Обґрунтовуються характерні риси професійної діяльності в екстремальних умовах, її вплив на функціональну дієздатність і психічний стан фахівця з НС, а отже й професійну придатність. Акцентується увага на змістовних, інформаційних, організаційних та оперативно-дієвих елементах професійної діяльності в екстремальних умовах.

Вивчаючи курс "Сили та засоби єдиної державної системи цивільного захисту населення і територій", курсанти і/чи студенти отримують належні знання про сили та засоби міністерств і відомств, територіальних, державних і недержавних, аварійно-рятувальних служб, порядок приведення в готовність цих сил і засобів, організацію

управління ними у процесі виконання завдань. Під час практичних занять курсанти вивчають організацію взаємодії та управління спільними діями функціональних підсистем на базі Головного управління з питань надзвичайних ситуацій.

Предмет “Безпека життєдіяльності” дає курсантам і / чи студентам необхідну інформацію про сутність і зміст безпеки, функціонування системи “людина – життєве середовище”: природне, виробниче, побутове і соціально-політичне та її компоненти, фактори зниження працездатності людини і продовження її життєдіяльності. Цей предмет допомагає уявити природні, техногенні, соціально-політичні та комбіновані небезпеки в сучасному урбанізованому середовищі та їхній вплив на життя людей; усвідомити політичний тероризм як небезпеку для життєдіяльності громадян, його об’єкти та цілі; розуміти номенклатуру та джерела небезпек, характер прояву небезпечних і шкідливих факторів. На практичних заняттях курсанти і/чи студенти мають сформувані навички і вміння організації та планування своїх дій і дій підлеглих під час НС, розв’язувати завдання щодо оцінки ймовірності ризику, використання необхідних формул, рівнянь і правил з математики, фізики, хімії, а також довідкової літератури (таблиць, довідників та ін.), оцінювати і передбачати перспективи своєї поведінки і дій.

На основі вивчення предмета “Тактична підготовка” курсанти і/чи студенти повинні набути знання про керування оперативними діями пожежно-рятувальних, аварійно-рятувальних та рятувально-пошукових груп і підрозділів, вимог Бойового статуту пожежної охорони України, настанов, вказівок та інших керівних документів, які регламентують організацію та тактику ліквідації наслідків надзвичайної ситуації; усвідомити організацію тактичної підготовки особового складу пожежно-рятувальних, аварійно-рятувальних та рятувально-пошукових підрозділів ДСНС України. На практичних заняттях курсанти опановують навички і вміння оцінювати обстановку, яка склалася при

виникненні надзвичайної ситуації, визначати вирішальний напрям оперативних дій, для успішної ліквідації наслідків надзвичайної ситуації; проводять тактичні заняття з особовим складом підрозділів оперативно-рятувальних служб цивільного захисту із використанням спеціальної техніки та аварійно-рятувального обладнання, а також з особовим складом пожежно-рятувальних, аварійно-рятувальних та рятувально-пошукових підрозділів; набувають умінь готувати особовий склад до виконання оперативно-тактичних завдань з ліквідації надзвичайних ситуацій; здійснюють методичний розбір надзвичайної ситуації.

Предмет “Технічна підготовка” спрямований на вивчення техніки, яка застосовується під час професійної діяльності в екстремальних умовах, її тактико-технічних характеристик, основних принципів роботи, правил експлуатації у різних кліматичних умовах і надзвичайних ситуаціях, а також формування міцних умінь і навичок її застосування в різних екстремальних ситуаціях. Курсанти і / чи студенти набувають знання щодо класифікації рятувально-технічних засобів і спорядження, їх різновидів, комплектності та умов застосування при проведенні рятувальних робіт на висотних об’єктах, у колодязях, утриманні й переміщенні будівельних конструкцій та їх частин, при завалах і в умовах обмежених дій; рятуванні на водних об’єктах. Вивчають класифікацію та призначення електричного, гідравлічного і пневматичного механізованого інструменту, їх види, загальну будову, технічні характеристики, порядок підготовки до роботи та правила застосування, особливо дискових різаків, комплектів пневматичних подушок, пневматичного обладнання для ліквідації протікань, гідравлічного механізованого інструменту “Lukas”, розтискувачів, домкратів, бензомоторних пил для проведення рятувальних робіт та усунення наслідків техногенних аварій, пожеж, стихійного лиха.

Курс “Медична підготовка” має дати найбільш загальні медичні знання, а також сформувати вміння і навички надавати

першу долікарську медичну допомогу собі й пораненим товаришам, а також потерпілим в умовах надзвичайної ситуації. Під час проведення занять з медичної підготовки курсанти і / чи студенти отримують знання щодо медичних способів захисту від різних чинників надзвичайної ситуації; вивчають ознаки артеріальної, венозної і капілярної кровотечі; відпрацьовують способи її зупинки: затискання артерій, згинання кінцівок, накладання джгута і тісної пов'язки; виробляють уміння і навички накладання типових пов'язок на різні частини тіла: кругової, пластирної, хрестоподібної (спіральна з перегинами, восьмиподібна, працевидна, косинкова).

Курс “Гуманістичні основи професійної діяльності в екстремальних умовах фахівців з надзвичайних ситуацій” спрямований на формування у курсантів наукового світогляду, загальнолюдських цінностей, національної свідомості, гідності, патріотизму і відданості своєму народові, моральних принципів і норм поведінки, мотивації до професійної діяльності в екстремальних умовах та ін. Цей курс забезпечує духовне і гуманістичне підґрунтя опанування професійною діяльністю в екстремальних умовах, зміцнення професійної дисципліни і порядку, розвиток здорових взаємовідносин і підтримання постійної високої готовності до діяльності у надзвичайних ситуаціях.

У процесі вивчення предмета “Загальна та екстремальна психологія” насамперед здійснюється загальна психологічна підготовка курсантів і / чи студентів, мета якої сформулювати певні теоретичні знання про закономірності функціонування психіки окремого індивіда та психіки людської спільноти в різних умовах, їх особливості, психомоторику тощо, а також формування загальних психологічних умінь і навичок. На лекційних, практичних і семінарських заняттях курсанти опановують загально- та екстремально-психологічні знання про пізнавальні психічні процеси та особливості їх перебігу в умовах практичної професійної діяльності в екстремальних умовах у складі оперативно-рятувальної служби (особливості

сприйняття в умовах обмеженої видимості; особливості відчуття в ситуаціях з надзвичайними подразниками; увага, її різновиди в умовах обмеженого часу і при виникненні небезпечних ситуацій та ін), емоційно-вольові процеси у НС (поняття про емоції, їх вплив на поведінку фахівця з НС; поняття про волю, психічні механізми вольових якостей; перебіг емоційно-вольових процесів під час виконання завдань професійної діяльності в екстремальних умовах), психологію особистості фахівця з НС тощо. Особливе місце належить знанням про психічні реакції та стани особистості фахівця з НС у різних екстремальних ситуаціях, його індивідуально-типологічні особливості (тип темпераменту, характер, здібності), їх прояв у НС, при роботі в зонах радіаційного, хімічного та біологічного зараження, під водою, на висотних об'єктах, під час ліквідації аварій на АЕС, ТЕС, транспорті, виробничих об'єктах тощо.

Курс “Пожежна профілактика” спрямований на забезпечення системи знань з питань напрямів пожежної профілактики, її завдань, форм і методів роботи щодо організації пожежної безпеки об'єктів і населених пунктів; акцентують увагу на чинних нормах і правилах пожежної безпеки, правилах охорони праці під час проведення пожежно-технічних обстежень, основах техногенної безпеки в системі цивільного захисту, схемах найбільш розповсюджених пожежовибухонебезпечних технологічних процесів, методиці аналізу їх пожежної небезпеки, експертизи проектів, пожежно-технічних обстежень, розробки та вибору найбільш ефективних заходів із забезпечення пожежної і техногенної безпеки об'єктів та ін. На практичних заняттях курсанти набувають умінь і навички оцінювати пожежну небезпеку будівель, споруд і технологічних процесів; проводити пожежно-профілактичну роботу на об'єктах і в населених пунктах; застосовувати норми та правила пожежної безпеки при експертизі проектів і при проведенні пожежно-технічних обстежень; розробляти заходи протипожежного захисту

будівель та споруд; складати службові документи за результатами експертиз, пожежно-технічних обстежень та ін.

Курс “Фізична підготовка” спрямований насамперед на вивчення методикою виконання різних фізичних вправ, засвоєння психофізіологічних особливостей фізичного розвитку, впливу фізичних навантажень на психомоторику, а також умінь і навичок загального фізичного розвитку. Фізична підготовка здійснюється у процесі планових занять з фізичної підготовки, тактичних і спеціальних занять на різних об’єктах, а також постійних ранкових зарядках, спортивно-масових заходах, на заняттях спортом, під час спортивних змагань, марш-кидків, туристичних походів.

Загальна професійно-екстремальна підготовка переважно має теоретичний характер і є основою для спеціальної професійно-екстремальної підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах. Переважно вона здійснюється за допомогою всіх груп організаційних форм і видів навчання, в тому числі лекцій, семінарів, лабораторних, практичних та індивідуальних занять, навчальних конференцій, консультацій, навчальних та ділових ігор і под. Кожний вид навчання враховує зміст професійної діяльності в екстремальних умовах.

8.2. Спеціальна професійно-екстремальна підготовка

Мета спеціальної професійно-екстремальної підготовки курсантів і/чи студентів до діяльності в екстремальних умовах – забезпечити індивідуальну і групову ефективну та надійну професійну діяльність в екстремальних умовах різних надзвичайних ситуацій.

Головними завданнями спеціальної професійно-екстремальної підготовки фахівців з НС є:

- 1) високий рівень опанування технологічно-дієвими спеціальними практичними вміннями і навичками дій в екстремальних умовах;

2) формування вмінь і навичок самоуправління і саморегулювання своїх психічних станів у разі зростання загроз надзвичайної ситуації;

3) забезпечення особистої безпеки і набуття вмінь і навичок групової безпеки під час професійної діяльності в екстремальних умовах.

В екстремальних ситуаціях перед кожним фахівцем з НС постає безліч завдань – спостерігати, оцінювати, осмислювати, вирішувати, діяти, передбачати, приймати і передавати повідомлення, взаємодіяти, допомагати товаришам, контролювати свій стан і перебіг надзвичайної ситуації та ін. Для їх ефективного виконання необхідні спеціальні вміння і навички, які формуються під час багатоаспектної спеціальної професійно-екстремальної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Як відомо, навичка – автоматизований спосіб успішного виконання певної дії, що його засвоїла людина. Навичка характеризує дію, виконання якої відрізняється високою якістю, результативністю, швидкістю, економічністю (мінімальними зусиллями і затратами енергії), машинальністю (можливістю виконувати дію без концентрації уваги на техніці виконання, з відволіканням на інше), міцністю (зберіганням у часі), стереотипністю (однаковістю виконання при повтореннях), консервативністю (труднощами зміни), надійністю (відносно стійкою якістю виконання при впливі на людину перешкод, екстремальних факторів, погіршенні власного психічного стану). Всі ці прояви вважають ознаками навичок. Навички потрібні для виконання стандартних, повторюваних необхідних дій у різних екстремальних ситуаціях. Формування їх обов'язкове при підготовці курсантів до діяльності в екстремальних ситуаціях.

Доведено, що фізіологічну основу навичок складають міцні системи умовно-рефлекторних нервових зв'язків (функціональні системи, динамічні стереотипи). Останні формуються внаслідок багаторазового повторення одних і тих

самих дій. При цьому повторюються і відчуття, сприйняття, процеси пам'яті, уваги, уяви, мислення, а не тільки м'язові, фізіологічні процеси. Поступово спрощуються, полегшуються, скорочуються переходи від одного елемента дії до іншого, процеси програмування, осмислювання, регулювання дій. Таким чином формується взаємозалежна психологічна і фізіологічна структура навички (психологічний і фізіологічний стереотип – динамічний стереотип за І. Павловим). Те, що ми спостерігаємо у вигляді швидких, точних і водночас невимусованих рухів та дій досвідченого фахівця – лише зовнішнє вираження сформованої внутрішньої психологічної і фізіологічної “схеми” (програми) навички, котра виконує регулятивну роль стосовно рухів і дій. У внутрішній “схемі” (програмі) навички виділяють компоненти і зв'язки: “входу” – сенсорні (відчуття і сприйняття, які забезпечують швидке й тонке вловлювання важливих для виконання дії змін в обстановці, працюючій техніці, роботі інших фахівців, власних рук, ніг, тіла та ін.); “центру” – розумові; “виходу” – рухові. Питома їх вага у різних навичках не однакова. Залежно від переваги якогось типу зв'язків розрізняють навички сенсорні (відчуття і сприймання), розумові та рухові. Зустрічаються і комплексні навички, які у різних пропорціях містять ознаки сенсорних, рухових і розумових. Це, наприклад, мовні навички, навички спілкування, навички реагування на аварійно-небезпечну ситуацію, саморегулювання та ін.

Особливості методики формування спеціальних навичок з дій в екстремальних ситуаціях виявляються в низці важливих моментів. Насамперед використовується метод вправи – це багаторазове, свідоме і цілеспрямоване вдосконалювання засвоєної дії. Тут потрібні: а) розуміння курсанти і/чи студенти послідовності й логіки виконання дій; б) виконання кожної вправи з навчальною метою, яка усвідомлюється, тобто розуміння того, чого в даній вправі треба домогтися: діяти

правильно, виправити якусь помилку, підвищити швидкість та ін.; в) розуміння ступеня досягнення мети і результату вправи: що зроблено правильно, де допущено помилки й чому, над чим ще треба працювати та ін.? Для формування спеціальної навички вибирають переважно предметно-операційний (комплексний) підхід.

Якщо дія складається з декількох (до 7-10) простих елементів, які виконують послідовно, її можна освоювати всю відразу. Але більшість дій в екстремальних ситуаціях складні і включають часто кілька десятків прийомів та операцій. Тому викладач, який добре усвідомлює труднощі опанування навичкою, спочатку відпрацьовує з курсантами і/чи студентами кожну операцію окремо. Власне оволодіння навичкою починається з того, що викладач показує і пояснює дії. Майбутні фахівці з НС із самого початку повинні мати наочне уявлення про те, чого треба досягти. Для цього керівнику занять потрібно діяти у такій послідовності: під час першого показу – майстерно продемонструвати результат, якого треба досягти. Другий показ викладач виконує повільно, з розбивкою на елементи, з паузами і поясненнями що, як, у якій послідовності й чому потрібно робити. Важливо, щоби ці дії зрозуміли всі курсантам і/чи студентам. Буває, що необхідно провести третій і навіть четвертий показ за зразком другого.

Загалом формування навички відбувається поетапно, з огляду на закономірно зумовлену поступовість виникнення потрібних її властивостей. Перший етап складає основу формування “внутрішньої схеми” – структуризації (аналітико-синтетичний етап оволодіння структурою і змістом дії). Щоб у свідомості курсантів і/чи студентів склалася образ-схема (психологічна схема, психологічний алгоритм) виконання дії, треба: 1) розповісти і показати що, як, у якій послідовності й чому потрібно робити; 2) запропонувати декільком майбутнім фахівцям з НС (по можливості – всім), повільно виконати дію, супроводжуючи її розповіддю, що, як, у якій послідовності і

чому вони роблять; 3) розібрати ретельно успішність виконання кожної вправи; 4) роздати курсантам і / чи студентам письмову інструкцію, яка містить чіткий, послідовний, за пунктами опис-алгоритм дії і дати завдання завчити її в години самопідготовки, згадуючи та уявляючи, що і як робилося на занятті; 5) рекомендувати фахівцям з НС тренуватися виконувати дію самостійно чи разом з товаришем; 6) при кожній вправі давати завдання, супроводжувати дію розповіддю; 7) повторювати вправи доти, поки курсанти зможуть, не поспішаючи, робити все послідовно і правильно, розповідаючи, що, як, у якій послідовності і чому треба робити (на це може знадобитися 7-10 вправ); 8) чергувати уявні дії з реальним їх виконанням.

Уже після освоєння техніки виконання дії курсанти і / чи студенти переходять до етапу автоматизму її виконання, тобто навіть не замислюючись діяти мобільно і правильно. Прискорення починається природним чином вже на етапі структуризації. Тому тут необхідно ставити завдання на прискорення, вимагати розповідати алгоритм виконання дії (що, як, у якій послідовності, й чому це треба робити) тільки від тих курсантів і / чи студентів, які знову починають допускати помилки, і повторювати їх доти, поки дія не буде виконуватися з необхідною швидкістю, якістю і без високого напруження (для цього потрібно виконати ще 20-40, а то й більше вправ). Важливо давати майбутнім фахівцям з НС завдання для самостійного тренування, а результат виконання дії в прискореному темпі контролювати на наступних заняттях.

Надалі переходять до етапу формування надійності навички, тобто можливості курсанта і / чи студента виконувати дію швидко, без зниження якості й результативності за будь-яких екстремальних умов та психічних реакцій у поєднанні з іншими діями. Для цього в умови виконання вправ поступово вводять побічні фактори, перешкоди, психологічні труднощі, які поступово збільшуються за силою, числом і складністю. У цей час обставини свідомо змінюються за місцем, часом, типом

ситуації. Разом з тим кожна дія виконується не ізольовано, а включається у більш складну, комплексну діяльність, стаючи немов її частиною, одним із засобів її здійснення.

Для успішних дій в екстремальних умовах потрібні навички, при формуванні яких із самого початку не допускаються помилки в опануванні структурою і технікою виконання, оскільки доведено, що в екстремальних умовах, коли свідомість прикута до багатьох її факторів, помилка виникає в 7-9 випадках з 10-ти і може відіграти фатальну роль. Тому досягнуту швидкість виконання навички поєднують з легкістю рухів. Якщо немає належного автоматизму, це свідчить про те, що свідомість ще повністю не розвантажена.

Потрібно створювати варіанти умов і труднощів, формуючи гнучкість техніки виконання кожної дії. Звідси постає необхідність створювати навчальні умови, максимально наближені до реальних екстремальних. Якщо такі умови не відповідають тим, які будуть в екстремальній ситуації, то можливе не тільки погане їх виконання, але й суттєві помилки. Кожну вправу (не враховуючи початкових з опанування структурою дії) потрібно відпрацьовувати, дотримуючись методичного правила: складність цієї трохи перевищує попередню. При цьому загальні затрати часу на відпрацьовування навички треба зменшити до 2-х разів, а головне – майбутні фахівці з НС привчаються діяти в стані підвищеного психічного напруження, вчать мобілізувати себе, регулювати свій психічний стан тощо.

Методика формування навичок ефективна, якщо разом із вправою використовується комплекс інших методів. Це насамперед пояснення, показ дій, вербальний звіт тих, хто навчається (усна розповідь про те, що, як, у якій послідовності і чому треба робити), аналіз дій. Корисний також метод, який можна назвати організацією спостереження в групі. Часто буває, що викладач не може проводити вправи фронтально, одночасно з усіма через нестачу тренувальних місць, устаткування, техніки тощо. У таких випадках усі орієнту-

ються на уважне оцінювальне спостереження за діями чергового курсанта, який виконує вправу.

Навичка формується успішно лише при систематичних вправах, тренуванні. Велике значення має часовий інтервал між вправами. Якщо він значний, темпи знижуються. Проте різні навички мають різну величину інтервалу. У середньому вправи варто проводити 2-4 рази на тиждень.

У процесі формування багатьох навичок зустрічається явище їхньої взаємодії – позитивний перенос (коли наявні навички сприяють опануванню новими) і негативний (“інтерференція” навичок). Не можна відпрацьовувати відразу дві дії, у виконанні яких курсанти і / чи студенти плутаються, бо відпрацьовування однієї заважає іншій.

Вважається, що вершиною професійно-екстремальної майстерності є екстремальні вміння. Їх формування на початковому етапі подібне до формування навичок. Проте методика формування екстремальних умінь має ту відмінність, що більшість їх за своєю структурою набагато складніші від навичок. Найчастіше навички входять до вміння як один і його елементів. Тому вміння постає як здатність фахівця з НС поєднувати різні навички з урахуванням ситуації. Отож відпрацьовування навичок, що входять до структури вміння, випереджає відпрацьовування вміння в цілому. Можна довести формування таких навичок до середини етапу автоматизації, а завершувати їхнє відпрацьовування вже в комплексі опанування цілісним вмінням.

Комплекс операцій і прийомів, які входять у дію, і виконувати які повинні навчитися курсанти і/чи студенти, має гнучкий алгоритм. На відміну від підсумкового автоматизму навички, справжньому вмінню властива свідомість, обґрунтованість, доцільність комплексу елементів його гнучкого алгоритму. Курсанти і / чи студенти відпрацьовують основні компоненти будь-якого вміння: виконувати певні екстремальні дії, спостерігати за чинниками надзвичайної ситуації та їх змінами, діями своїх товаришів, аналізувати та

оцінювати ступінь загрози виду надзвичайної ситуації, приймати всебічно обґрунтовані рішення та ін.

Не менш важливим є етап формування гнучкості вміння, який полягає в забезпеченні його надійності. Курсантів і/чи студентів учать розв'язувати те саме завдання в умовах, які постійно змінюються, вимагаючи враховувати їхні особливості, кліматичні умови, недостатність часу, ускладнення, порядок, способи, структуру дії (відмовлятися від одних операцій, використовувати інші, у більш розгорнутому вигляді виконувати треті). При цьому умови ситуації, змінюючись та ускладнюючись, поступово мають наближатися до реальних і найбільш складних. Відповідно у різних комбінаціях вводять елементи новизни, раптовості, незвичайності, невідомості, швидкості і стрімкості змін, підвищеної відповідальності, нові загрози з боку надзвичайної ситуації, протидії та ін. Обов'язковим елементом методики формування професійно-екстремальних умінь є аналіз виконаних вправ.

Спеціальні професійно-екстремальні вміння і навички формуються в процесі вивчення спеціальних курсів і предметів.

Так, предмет "Комплектність, призначення та порядок застосування спеціального рятувального спорядження" спрямований на формування професійно-екстремальних знань про принципи роботи різного за призначенням рятувального спорядження, його тактико-технічні дані і способи використання, а також відповідні уміння і навички його застосування в різних НС. Це досягається шляхом проведення практичних занять, на які відводять дві третини часу, виділеного на вивчення цього предмета. Методика занять з цієї інструментально-технологічної підготовки також сприяє створенню умов для формування у курсантів певних морально-психічних та професійно-екстремальних якостей, а також зміцнює віру в надійність рятувального спорядження, упевненість у власних можливостях, здібностях тощо.

Предмет “Засоби захисту особового складу під час проведення аварійно-рятувальних робіт” знайомить курсантів і/чи студентів із класифікацією рятувальних засобів і спорядження, їх різновидами, комплектністю та умовами застосування (при проведенні рятувальних робіт на висотних об’єктах, у колодязях, шахтах, під водою, на поверхневих водних об’єктах, при повенях, пожежах тощо), правилами їх використання, термінами і порядком випробування, способами перевірки придатності до роботи, правилами налаштування, догляду за збереженням спеціального одягу і спорядження, вимогами правил безпеки праці до спеціального одягу, спорядження і рятувальних пристроїв. На практичних заняттях курсанти і/чи студенти відпрацьовують застосування всіх засобів захисту під час проведення аварійно-рятувальних робіт. Вони також опановують навички і вміння технічного обслуговування та дрібного ремонту спеціального одягу, рятувального спорядження тощо.

Мета курс “Спеціальна пожежна та аварійно-рятувальна техніка” – озброїти фахівців з НС знаннями з питань конструкції, експлуатації та умов застосування спеціальної пожежної й аварійно-рятувальної техніки, її класифікації, призначення та маркування, а також сформувані необхідні навички і вміння її практичного використання під час професійної діяльності в екстремальних умовах. Тут вивчають основні пожежні автомобілі, їх загальну будову, тактико-технічні характеристики, розташування на автоцистерні та насосно-рукавному автомобілі; окремо приділяють увагу спеціальним пожежним автомобілям з автодрабиною, автопідйомником тощо, а також аварійно-рятувальним автомобілям; проводять практичні заняття із застосуванням аварійно-рятувального обладнання, інструменту та спеціального спорядження у створених проблемних ситуаціях або змодельованих надзвичайних ситуацій; набувають практичних навичок і вміння експлуатації та застосування механізованих інструментів із двигуном внутрішнього згорання

(бензомоторної пили, універсального комплекту механізованого (УКМ-4)), механізованих (електропневмогідравлічних) інструментів (пневмоподушки та клинки, гідравлічні ножиці, розтискачі, домкрати, відбійні молотки, переносні димовсмоктувачі й приводи з корундовим диском) та електричних інструментів з дотриманням правил безпеки праці під час роботи з ними.

У процесі засвоєння курсу “Спеціальна аварійно-рятувальна підготовка до надзвичайних ситуацій у транспортній сфері” майбутні фахівці з НС повинні набути навички і вміння проведення рятувальних робіт у випадках загибелі, отруєння або травмування людей внаслідок транспортних подій (аварій, катастроф та ін.), пожеж або вибухів; викиду (безпосередньої загрози викиду) небезпечних хімічних речовин (НХР), до яких належать небезпечні вантажі, що мають за ГОСТ 12.1.007.76 відповідний клас небезпеки (ступінь токсичності) та створюють (можуть створювати) фактори ураження для персоналу транспортного засобу, населення або інших об’єктів навколишнього середовища; викиду з транспортного засобу радіоактивних речовин (РР) або пошкодження вантажу з РР, пов’язаного з транспортною подією (аварією, пожежею чи іншою небезпечною подією); ушкодження вантажу (упаковки, контейнера тощо) або розгерметизації обладнання із загрозою виходу біологічно небезпечних речовин (БНР), вибуху (пожежі) в рухомому складі транспортного засобу із вибухонебезпечними (легкозаймистими) та іншими хімічними речовинами або нафтопродуктами; повної перерви у русі на багатоколінійній або одноколінійній залізничній ділянці внаслідок транспортної події (аварій), яка призвела до руйнування транспортних комунікацій; аварійної події із суднами (зіткнення з іншим судном або зіткнення з нерухомим об’єктом, посадка на міліну, небезпечний нахил судна, водотеча корпусу), при яких судно або екіпаж і пасажери потребують термінової допомоги; розливу нафти або нафтопродуктів унаслідок аварій на

водному транспорті; руйнування мостів, шляхопроводів, тунелів, повітряного судна до ступеня вилучення з реєстру внаслідок аварійної події або його зникнення без вісти, розгерметизація магістрального нафтопроводу або його елементів з витокom на рельєф місцевості за межі охоронної зони магістрального нафтопроводу та ін. На практичних заняттях з цих питань курсанти і/чи студенти вивчають заходи безпеки при проведенні аварійно-рятувальних робіт в різний час доби і пори року.

Курс “Спеціальна водно-екстремальна підготовка” має на меті сформувати у курсантів і/чи студентів професійно-екстремальні знання, уміння і навички проведення рятувальних робіт на надводних і підводних об’єктах, а також надання допомоги потерпілому на воді за допомогою ручного аварійно-рятувального інструменту, рятувального жилета, мотузки з кулями, страхової мотузки завдовжки 40 м, сумки з медикаментами та ін. Під час практичних занять курсанти і/чи студенти вчать рятувати потерпілого, використовуючи човен та підсобні засоби (дошки, стовбури дерев, дерев’яні і всі можливі плаваючі уламки тощо) на льоду, на водних об’єктах під водою при аваріях, затисненнях.

Курс “Спеціальна підготовка до аварійно-рятувальних робіт у виробничій сфері” забезпечує формування в курсантів і/чи студентів у процесі аварійно-рятувальних і пошукових робіт знань, умінь і навичок, пов’язаних із загибеллю або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф, отруєнь та нещасних випадків на виробництві, руйнування підземних споруд (у тому числі обвали покрівель чи породи на шахтах), пожеж та вибухів на промислових об’єктах, особливо в генераторному відсіку або в машинному залі ГЕС, ТЕС, АЕС, автономної електроенергетичної станції; викидом або безпосередньою загрозою викиду НХР з технологічного обладнання, які можуть створити або створюють фактори ураження для персоналу об’єкта, населення або інших об’єктів навколишнього середовища; викидом забруднюючих речовин

в атмосферне повітря стаціонарними джерелами від виробництва з безперервним циклом унаслідок повної аварійної зупинки очисних споруд промислових газів для шкідливих речовин I (II) класу небезпеки розрахунковим обсягом більше 5,0 кг/год (60 кг/год); непередбаченим виходом з ладу основного обладнання гірничо-металургійного заводу, у тому числі руйнування пульпопроводу або дамби хвостосховища з радіоактивними виробничими відходами; аваріями на об'єкті, де використовуються ядерні матеріали, радіоактивні відходи або джерела іонізуючого випромінювання, внаслідок якої працівники цього об'єкта отримали (чи можуть отримати) певну дозу опромінення; руйнуванням промислових підприємств та об'єктів агропромислового виробництва внаслідок аварій на газопроводах та виходу з ладу газового обладнання, завалів несучих конструкцій будівель основного виробництва підприємства (обласного значення); повною або частковою зупинкою виробничої діяльності автономної електроенергетичної станції внаслідок аварії; проривом гребель на річках Дніпрі і Дністрі; аваріями в системах нафтогазового промислового комплексу з виникненням газонафтоводопроявів, відкритих нафтових і газових фонтанів, неконтрольованих викидів нафти, газу та ін. З метою формування спеціальних умінь і навичок проводять практичні заняття, тренування та ін.

На практичних з курсу “Спеціальна підготовка до аварійно-рятувальних робіт у природному середовищі, зонах масових інфекцій, отруєнь та епідемій” заняттях майбутні фахівці з НС відпрацьовують уміння і навички роботи у надзвичайних ситуаціях, пов'язаних із загибеллю або травмуванням людей внаслідок небезпечних природних явищ: землетрусів, зсувів, карстових явищ, підтоплення, абразії берегів, сильного вітру, сильних злив, сильного граду чи снігопаду, повені, масових руйнувань або пошкоджень будівель, транспортних комунікацій, ліній електрозв'язку,

радіо- та телетрансляційних веж, пошкодження та руйнування ліній електропередачі (ЛЕП), а також із масовими пошкодженнями та загибеллю посівів сільськогосподарських культур, аваріями об'єктів і систем життєзабезпечення (місцевого рівня), виникненням масових аварійних ситуацій на флоті, затопленням, руйнуванням гідротехнічних та інших споруд у прибережній зоні та на узбережжі акваторії Чорного і Азовського морів; затопленням території, населених пунктів, лісовими і степовими пожежами та ін.; захворюванням людей на особливо небезпечні інфекційні хвороби; одночасним отруєнням групи людей (потерпілих) з одного колективу внаслідок споживання продуктів харчування або води; із захворюванням сільськогосподарських тварин на екзотичні та особливо небезпечні інфекційні хвороби або вимушене забиття і знищення хворих тварин з цієї причини; загибеллю сільськогосподарських тварин унаслідок масового отруєння; інфекційними захворюваннями із загибеллю диких тварин; зі спалахом, розмноженням і розповсюдженням шкідливих комах, гризунів та інших видів при пошкодженні понад 25% загальної кількості рослин у зоні ушкодження.

У процесі засвоєння курсу “Спеціальна фізична підготовка” курсанти і/чи студенти набувають навичок і вміння переносити великі фізичні навантаження у різних складних екстремальних ситуаціях, зміцнювати і загартовувати свій організм, виробляти фізичну витривалість, гармонійність рухів та їх комплексів, розвивати психомоторику, силу, вправність і швидкість та ін. Цей курс сприяє формуванню емоційно-вольової стійкості, наполегливості у досягненні поставленої мети, стійкості, витримки, колективізму та інших моральних професійно-екстремальних якостей.

Під час фізичної підготовки на практичних заняттях курсанти і/чи студенти набувають умінь і навичок альпінізму. Для цього вивчають призначення, будову, технічні характеристики альпіністського спорядження (мотузок, карабінів, поліспастів та ін.), тренуються долати рови, річки і небезпечні

перешкоди, проникати на останні поверхи висотних житлових будинків та інших будівель шляхом вертикального підйому мотузкою та ін. Для набуття фізичних умінь і навичок у пожежній справі тренуються долати спортивний паркан, розгортати рукави, бігають по буму, лазять по драбині.

Курс “Спеціальна пожежно-аварійна підготовка” готує майбутніх фахівців з НС до виконання пожежно-аварійних завдань різного характеру. Він включає як теоретичні, так і практичні заняття у співвідношенні одне до трьох. На практичних заняттях курсанти і / чи студенти набувають професійних навичок і умінь: бойової обслуги відділення на автоцистерні; складання та одягання спеціального одягу і спорядження першим і другим способами (норматив № 1.1); розмотування рукавів із одинарної і подвійної скаток, прокладання рукавних ліній із “гармошки” та рукавної катушки, з’єднання рукавів однакового та різного діаметра між собою за допомогою перехідних з’єднувальних головок; усунення розривів, нещільності рукавів за допомогою затискачів і корсетів; змотування рукавів в одинарну та подвійну скатки, “вісімку”, їх складання в “гармошку” та змотування на рукавну катушку; закріплення рятувальної мотузки за конструкцію різними способами (норматив № 3.3) та її змотування в клубок; в’язання подвійної рятувальної петлі з надяганням її на потерпілого (норматив № 3.1); в’язання петлі для підйому пожежного обладнання на висоту; рятування потерпілого з верхніх поверхів навчальної башти; саморятування з верхніх поверхів навчальної башти; підйом по підвішеній штурмовій драбині на 4-й поверх навчальної башти (норматив № 4.3); перенесення, підвішування і підйом штурмовою драбиною на 4-й поверх навчальної башти (норматив № 4.4); знімання з автомобіля, перенесення та встановлення висувної драбини у вікно 3-го поверху навчальної башти (норматив № 4.5); підйому по встановленій висувній драбині у вікно 3-го поверху навчальної башти (норматив № 4.6); знімання з автомобіля, перенесення,

встановлення та підйом по висувній драбині у вікно 3-го поверху навчальної башти (норматив № 4.7); підйому по автодрабині, висунутій на висоту (норматив № 4.1); підйому по автодрабині, висунутій на висоту, із сухою рукавною лінією зі стволом “Б” (норматив № 4.2); комбінованого підйому за допомогою штурмової та висувної драбин; підйому “ланцюгом” за допомогою штурмових драбин, страховки потерпілого за допомогою рятувальної мотузки під час його самостійного спуску по драбинах з 4-го поверху навчальної башти; встановлення пожежного автомобіля на пожежний гідрант за допомогою опірних та опірно-всмоктувальних рукавів діаметром 66 мм (норматив № 5.1); встановлення пожежного автомобіля на пожежне водоймище за допомогою всмоктувальних рукавів діаметром 125 мм та забірної сітки (норматив № 5.2).

Під час спеціальних, індивідуальних і групових тренувань курсанти і / чи студенти виконують оперативне розгортання відділення без встановлення на вододжерело з подачею ствола “Б” по висувній драбині у вікно 3-го поверху навчальної башти по магістральній лінії на 3 рукави діаметром 77 мм та по робочій лінії на 2 рукави діаметром 51 мм (норматив № 6.1.3); оперативне розгортання відділення від автоцистерни зі встановленням на пожежне водоймище з подачею переносного лафетного ствола по двох магістральних лініях на 5 рукавів, кожна з яких діаметром 77 мм (норматив № 6.3.2).

Разом з тим формуються вміння і навички порядку руху ланки ГДЗС і заходи безпеки під час розвідки, ліквідації осередків горіння у складі ланки ГДЗС у приміщеннях димокамери, виводу і транспортування потерпілого в безпечну зону, роботи в апаратах захисту органів дихання в умовах підвищеної температури та фізичного навантаження з використанням спеціальних снарядів у теплокамері.

Курсанти і / чи студенти вчаться виконувати практичну роботу зі знеструмлення будівлі за допомогою висувної

триколінної драбини та діелектричних засобів захисту, рятування потерпілих з верхніх поверхів зруйнованих споруд за допомогою натягнутої рятувальної мотузки, яка закріплена одним кінцем на поверсі будівлі, а другим за фаркоп пожежного автомобіля, з використанням пожежного обладнання та елементів альпіністського спорядження.

Курс “Спеціальна медична підготовка” готує курсантів і/чи студентів до надання медичної допомоги при пораненнях і кровотечах у надзвичайних ситуаціях різного характеру, отруєннях, опроміненні, опіках (хімічних, термічних, електричних, променевих), важких переломах (переломі кінцівок, ребер, ключиці, хребта, черепа та ін.), ураженні електричним струмом, обмороженні, охолодженні, утопленні. Практичні заняття виробляють уміння і навички проводити штучне дихання і непрямий масаж серця, транспортувати та переносити потерпілого, накладати пов’язки, джгути, шини на різні частини тіла при кровотечах, переломах та вивихах під час пожеж, аварій, катастроф, стихійного лиха та ін.

Дисципліна “Спеціальна технічна підготовка” здійснює підготовку курсантів і / чи студентів до роботи зі спецтехнікою, технічним обладнанням у процесі аварійно-рятувальних і пошукових робіт на спецоб’єктах (атомних, хімічних, біологічних, бактеріологічних, підводних, вогнебезпечних, вибухових, отруйних, у шахті, в горах та ін.).

Курс “Спеціальна підготовка до надзвичайних ситуацій у сфері забезпечення життєдіяльності” дає можливість майбутнім фахівцям з НС набути знання, уміння і навички аварійно-рятувальних і пошукових робіт, пов’язаних із загибеллю, отруєнням або травмуванням людей внаслідок аварій, катастроф і руйнування підземних споруд, пожежами у сфері забезпечення життєдіяльності людей; вибухами; безпосередньою загрозою життю і здоров’ю персоналу об’єктів поштового зв’язку та населення у випадках виявлення поштових відправлень з ознаками небезпечних бактеріологічних, хімічних, радіаційних вкладень або

вибухових пристроїв; загрозою вибуху газу в багатоквартирних житлових будинках або витокom газу з утворенням загрози для життя людей, які перебувають за межами охоронної зони, внаслідок аварій на газопроводах та виходу з ладу газового обладнання; викидом або безпосередньою загрозою викиду небезпечних хімічних речовин (НХР) з технологічного обладнання, які можуть створити або створюють фактори ураження для персоналу об'єкта, населення або інших об'єктів навколишнього середовища; зараженням від НХР; перевищенням мікробіологічних та токсичних показників питної води, вимог ГОСТу 2874-82 у системі централізованого водопостачання населеного пункту протягом тривалого періоду; руйнуванням споруд комунального та громадського призначення, у тому числі житлових будинків унаслідок аварій на газопроводах та виходу з ладу газового обладнання, масовими руйнуваннями будівель і споруд; масовим пошкодженням електричних мереж, припиненням водопостачання населеного пункту або подачі води абонентам частини (більше 30 відсотків розрахункового обсягу) населеного пункту через пошкодження магістральних мереж та ін.

Дисципліна “Спеціальна підготовка до аварійно-рятувальних робіт з радіаційним забрудненням, витокami сильнодіючих токсичних та біологічних речовин” озброює майбутніх фахівців з НС знаннями про небезпечні чинники засобів масового ураження, а також уміннями і навичками індивідуального й колективного захисту від них, збереження техніки та ін. Під час теоретичних, практичних і лабораторних занять курсанти і/чи студенти вивчають радіаційні, сильнодіючі, отруйні та біологічні речовини, їх дію на людський організм, а також засоби захисту від них, набувають уміння і навички професійної діяльності в екстремальних умовах при аваріях з витокom сильнодіючих отруйних речовин, у зонах радіаційного і біологічного зараження, локалізації їх витoku та гальмування випаровування, поширення тощо. Тут практично відпрацьовують заходи безпеки праці під час

виконання аварійно-рятувальних робіт при виробничих аваріях з радіаційним забрудненням, після виконання радіаційно-небезпечних робіт.

Курс “Спеціальна підготовка до надзвичайних ситуацій, пов’язаних зі злочинністю, протиправними діями та утилізацією боєприпасів” готує курсантів і/чи студентів до аварійно-рятувальних, ліквідаційних і пошукових робіт у випадку збройних нападів на різні об’єкти, захоплення і утримання заручників, знищення озброєння, техніки і майна, несанкціонованих дій фізичних осіб стосовно ядерних об’єктів (атомних електростанцій, енергетичних установок, об’єктів із радіоактивними відходами); терористичних актів, виявлення вибухових пристроїв у громадських місцях, установах, організаціях, підприємствах, житловому секторі, на транспорті; зникнення або викрадення вогнепальної зброї, боєприпасів, бронетехніки, бризантних вибухових матеріалів або ініціювальних засобів, ядерних матеріалів, НХР, що можуть створити або створюють фактори ураження для персоналу об’єкта, населення або інших об’єктів навколишнього середовища; викрадення (крадіжка або нестача) з об’єктів виробництва наркотичних засобів і психотропних речовин; виявлення складів застарілих боєприпасів, ліквідація яких потребує залучення спеціальних підрозділів на тривалий час.

Предмет “Спеціальна підготовка до забезпечення індивідуальної та групової професійно-екстремальної безпеки” спрямований на оволодіння курсантами і/чи студентами сукупністю знань, умінь і навичок щодо забезпечення індивідуальної та групової безпеки під час професійної діяльності в екстремальних умовах. Майбутні фахівці з НС довідуються про організацію, способи оповіщення та інформування особового складу у сфері цивільного захисту, забезпечення дозиметричного контролю та хімічної розвідки, обміну інформацією у надзвичайній ситуації; визначається роль і місце засобів захисту органів дихання та шкіри,

призначення та вимоги до засобів колективного захисту (захисних споруд) при забезпеченні групового захисту особового складу; призначення, будова, технічні характеристики, принцип роботи, обслуговування, комплектність і способи установки димососів (вісьових, струменевих, відцентрових), автомобілів газодимозахисної служби та димовилучення; усвідомлюється порядок організації та проведення евакуації особового складу з осередку надзвичайної ситуації; обґрунтовуються межі використання систем вентиляції (природної, механічної, комбінованої) та ін.

На практичних заняттях курсанти і / чи студенти формують уміння і навички організації оповіщення особового складу про виникнення надзвичайної ситуації та дії за ступенями готовності; застосування приладів дозиметричного контролю та хімічної розвідки; організації індивідуального та колективного захисту особового складу в надзвичайних ситуаціях різного характеру, в тому числі із використанням захисних природних і спеціально підготовлених споруд; евакуації особового складу; розв'язання завдань щодо виконання заходів і вправ із забезпечення індивідуальної та групової безпеки в екстремальних ситуаціях і в процесі практичного навчання; використання засобів захисту за допомогою обладнання газодимозахисної служби та ін.

При цьому важливі також уміння і навички установки димовсмоктувачів, обслуговування групових засобів захисту за певною методикою, виконання обов'язків газодимозахисника, командира ланки та постового на посту безпеки, а також засобів індивідуального захисту органів дихання та шкіри, приведення в готовність приладів дозиметричного контролю та хімічної розвідки. На практичних заняттях курсанти і / чи студенти також тренуються усувати можливу зіпсутість протигаза під час роботи у надзвичайній ситуації при припиненні подачі повітря, витoku повітря через нещільності, відмову в роботі легеневого автомата, пошкодження маски та повітроподавального шланга, посиленні опору наприкінці

вдиху, а також дії у разі втрати свідомості одного з членів ланки та ін. Виробнича практика спрямована на закріплення знань, умінь і навичок базової професійно-екстремальної підготовки. Вона проводиться у різних частинах і підрозділах ДСНС України.

Для реалізації завдань базової спеціальної професійно-екстремальної підготовки до діяльності в екстремальних умовах використовують сукупність різних методів, організаційних форм і технологій. Найефективніші серед них вправи – свідоме, осмислене багаторазове повторення певних дій і прийомів, які поступово ускладнюються з метою формування, закріплення та удосконалення практичних умінь і навичок. Курсанти і / чи студенти виконують багаторазові дії із засвоєння професійно-екстремальних умінь і навичок.

Вправа як метод має безпосередньо практичний характер і виконується самостійно або під час проведення практичних занять як їх складова частина. Вправи виконують з усіх дисциплін спеціальної професійно-екстремальної підготовки. За організацією діяльності вони можуть бути індивідуальними і груповими, за дидактичним завданням – вступними, основними та тренувальними. Вступні вправи забезпечують первинне опрацювання навичок або їх окремих елементів, основні – формування практичних навичок у цілому, тренувальні – підтримання навичок на належному рівні та їх удосконалення.

На ефективність застосування вправ впливає підготовка педагога (інструктора), його вміння враховувати індивідуально-психічні особливості курсантів і / чи студентів, їх мотивацію, усвідомлення змісту і послідовності виконання вправи, дотримання доступного ритму, методично правильного чергування дій, послідовність і систематичність у виконанні вправ, поступове нарощування труднощів, а також уміти ненав'язливо контролювати виконання вправ і допомагати долати труднощі і помилки.

У процесі базової спеціальної професійно-екстремальної підготовки до діяльності в екстремальних умовах велике

значення мають імітаційні та неімітаційні методи. Імітаційні методи ґрунтуються на моделюванні певної професійно-екстремальної діяльності. Їх поділяють на ігрові та неігрові.

Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з НС є розігрування ролей, чи метод інсценування і ділові ігри.

Інсценування заняття можна здійснювати у двох варіантах: перший – ролі розподіляються між окремими фахівцями, а інші виконують роль активного глядача або роль “арбітра”; другий – коли курсантів розподіляють на невеликі групи.

До імітаційних неігрових методів навчання належать: аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл та ін.

Аналіз конкретної ситуації, як метод, полягає в опануванні професійно-екстремальними знаннями шляхом самостійного розв’язання проблем, які містять дидактично обґрунтовані та відповідно підібрані ситуації. У цьому разі оволодіння знаннями та освоєння практичних умінь і навичок відбувається не шляхом вислуховування теоретичних положень, а за допомогою розв’язання конкретних ситуацій, про які нема повного обсягу інформації. Тут розвивають уміння всебічно аналізувати надзвичайні ситуації, ухвалювати обґрунтовані рішення та ін.

Метод “мозкової атаки” працює як групове узгодження виконання певного завдання або пошук ідей (ідеї). Кожний член групи висуває якомога більше нових ідей, які обговорюють та оцінюють. Тут заохочується будь-яка пропозиція, думка та ідея. При цьому оцінка полягає у всебічному й об’єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них.

Ділові ігри також застосовують під час професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Їх поділяють на навчальні та дослідницькі. Навчальні ділові ігри ґрунтуються на імітаційному моделюванні реальних процесів і механізмів професійної діяльності в екстремальних умовах.

Своєю чергою дослідницькі ігри дозволяють моделювати певні об'єкти і надзвичайні ситуації з метою їх експериментального вивчення.

Позитивне значення ділових ігор в професійно-екстремальній підготовці курсантів і/чи студентів полягає в тому, що вони уможлиблюють відтворення ситуації та основних ланок майбутньої професійної діяльності в екстремальних умовах. Це досягається через наближення умов навчання до реальних, педагогічний контроль за організацією та регулюванням навчальних дій, наявність сприятливих умов для більш швидкого переходу теоретичних знань у практичні вміння та навички. Майбутні фахівці з НС отримують цілісне уявлення про професійну діяльність в екстремальних умовах, набувають професійно-екстремальні практичні вміння і навички, колективно обговорюють певні професійні проблеми, розвивають екстремально-професійне мислення, а також особистісні якості тощо.

Таким чином змістом спеціальної практичної підготовки є:

- розв'язання конкретних професійно-екстремальних завдань, прийняття управлінських рішень;
- ознайомлення з порядком і принципами роботи на техніці, з технічними системами, їх розгортанням в екстремальній ситуації;
- участь у тактичних, тактико-спеціальних та інших професійно-екстремальних навчаннях;
- відпрацювання різних тактичних прийомів індивідуально та у складі групи, а також підрозділу;
- виконання різного роду експлуатаційних, ремонтних, регламентних та інших робіт в екстремальних умовах.

У процесі такої підготовки застосовують і методи навчального моделювання екстремальних умов – словесно-образне моделювання (словесний опис обставин для

формування образного уявлення його у тих, кого навчають); фактичне моделювання, імітація (створення екстремальних умов застосуванням спеціальних засобів і прийомів); психологічне моделювання екстремальних труднощів (виклик у тих, кого навчають, специфічних ознак, емоційних, вольових процесів, характерних для екстремальних ситуацій); моделювання протиборства, програвання ситуацій, моделювання навантажень і напруження (морального, психологічного, фізичного) тощо.

До групи організаційних форм практичної підготовки курсантів і/чи студентів належать: індивідуальні та групові вправи, стажування, різні види практик, тактичні й тактико-спеціальні навчання та ін.

Закінчується базова професійно-екстремальна підготовка контрольними заходами: іспити (заліки), контрольні індивідуальні та групові вправи; перевірки екстремально-професійної готовності; виконання завдань на спецтехніці; контрольна перевірка опанування екстремально-професійними знаннями, уміннями і навичками з різних предметів; проведення контрольних тактичних і тактико-спеціальних навчань з відпрацюванням різних аспектів взаємодії; виконання завдань на полігонах екстремальних ситуацій.

8.3. Спеціальна морально-психологічна підготовка

Підготувати майбутнього фахівця з НС до успішних дій в екстремальних ситуаціях і підвищити екстремальну стійкість без створення та зміцнення його морально-психологічного фундаменту неможливо. Мораль, моральна підготовленість відіграють велику роль у розв'язанні завдань в екстремальних ситуаціях, оскільки завжди пов'язані з успіхами чи невдачами, добром чи злом, проявами відповідальності, колективізму чи егоїзму та ін. Тому без морально-психологічної складової у курсантів і/чи студентів не може бути високого коефіцієнта надійності під час дій у надзвичайних ситуаціях.

Спеціальна морально-психологічна підготовка (СМПП) як складова професійно-екстремальної підготовки – це педагогічна система цілеспрямованого впливу на індивідуальну психіку кожного індивіда і соціальну психіку групи з метою формування у них моральних принципів, норм, ідей, ідеалів, почуттів, свідомості, переконань та перетворення їх в активне внутрішнє психічне, що в цілому формує у курсантів і/чи студентів морально-психічну стійкість, надійність та готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Психолого-педагогічна мета СМПП – сприяти формуванню екстремальної морально-психічної підготовленості фахівця з НС, розкривати особисті можливості здійснювати правильний моральний вибір у важких життєвих і професійних ситуаціях.

До основних завдань СМПП належать:

- моральна підготовка фахівців з НС і їх груп до виконання професійних завдань в екстремальних умовах;
- формування й розвиток морально-психологічних основ професійно-екстремальної діяльності, поваги до закону, вірності професійному обов'язку, присязі;
- розвиток моральної свідомості, морально-психологічних якостей, вмінь, навичок, звичок високоморальної поведінки;
- вироблення орієнтації на вищі цінності людського життя; прояв відповідальності, дисциплінованості;
- згуртування особового складу підрозділів і груп з НС (аварійно-рятувальних та аварійно-пошукових), формування у них почуттів дружби, товариськості, взаємної доброзичливої вимогливості, колективізму, готовності до взаємовиручки і взаємодопомоги в екстремальних ситуаціях;
- підвищення морально-психологічної стійкості в екстремальній ситуації; уміння здійснювати правильний моральний вибір, не піддаватися спокусам втечі від джерела небезпеки;

– формування всіх компонентів морально-психологічної підготовленості.

Досягнення мети і розв'язання завдань СМПП можливе через її організацію і здійснення за трьома напрямками: 1) вивчення спеціального курсу; 2) у процесі засвоєння різних навчальних дисциплін; 3) через специфічну організацію життя і професійної діяльності.

Зміст СМПП, який визначають мета і завдання професійної діяльності в екстремальних умовах, реалізується під час спеціальних та планових занять. До нього входять: питання професії та моралі; моральні аспекти громадянського і професійного обов'язку, професійна деонтологія та етика; морально-психологічні аспекти розв'язання професійних завдань; морально-психологічні аспекти спілкування і взаємин з іншими людьми, попередження і розв'язання конфліктів, професійний етикет; морально-психологічні питання поведінки в колективі; морально-психологічні особливості поведінки і дій в екстремальних умовах; морально-психологічні основи здорового способу життя; питання моральних засад фахівця з НС як громадянина, професіонала та ін.

Аналіз наукової літератури показує що, всебічно морально-психологічний стан особистості і шляхи його формування дослідив М. Варій [12-14].

Згідно з його поглядами, морально-психічна підготовка спрямована на формування стійкого морально-психологічного стереотипу. Під цим поняттям автор розуміє відносно стійке утворення, яке характеризує силу, стійкість, міцність і надійність поглядів, позицій, почуттів, переконань, відношень, цінностей та інтересів військовослужбовців і визначає духовно-психологічне й морально-практичне ставлення до світу, народу, війни, армії, себе, обов'язку, гідності, честі, виконання завдань військової діяльності. “Морально-психологічний стереотип, – стверджує дослідник, – відображає синтез знань військовослужбовців, їх поглядів і переконань, минулого досвіду діяльності та переживань, а також складний

синтез соціальних почуттів, настроїв, уявлень, понять, спонукань, звичок, різних ілюзій і забобонів, які формуються під впливом повсякденних умов життя, побуту людей та їх світогляду” [12, с. 36].

Отже морально-психологічний стереотип (МПС) відображає значущість (цінність, важливість) для фахівця з НС як самої дійсності, так і кінцевих результатів його діяльності. М. Варій наголошує, що явище значущості є необхідною основою актуалізації і формування будь-якого спонукання, яке проявляється у вигляді пасивного емоційного переживання і активної дії [13, с. 60]. Вчений вважає, що “сутність стійкого мотиваційного ядра в структурі МПС полягає в тому, що воно відображає не спонуки, які щойно формуються, засвоюються, а спонуки вже сформовані й усвідомлені, які мають свою стійку позицію в ієрархічній структурі мотиваційної системи військовослужбовця і які відносно самостійні й стабільні” [13, с. 63].

Мотиваційне ядро має своєрідну динамічну і змістовно-смыслову сторони, які вказують напрямок його розвитку, зміцнення або руйнування. У стійкому мотиваційному ядрі діють прагнення, які вже склалися. Вони діють ніби “автоматично” на основі знань, перетворених у переконання, які становлять потенціал сильного спонукання.

Отже, мотиви, які утворюють стійке мотиваційне ядро морально-психологічного стереотипу, займають провідне місце у психіці фахівця з НС. Але в різних умовах і ситуаціях вони можуть переміщуватися на цьому високому рівні, займаючи вищі чи нижчі позиції співвідносно один до одного. М. Варій вказує на те, що ступінь стійкості й міцності змістовно-смыслових і динамічних характеристик морально-психологічного стереотипу, сила їх прояву у військовій діяльності відображає рівні його розвитку [13, с. 76-90]. Залежно від стійкості, міцності й сили мотиваційного ядра, його раціонального, вольового і чуттєвого компонентів

морально-психологічний стереотип може мати такі рівні: панівний, високий, середній, низький і дифузний [13, с. 82-83].

Панівний рівень морально-психологічного стереотипу відображає його максимальну силу, стійкість і міцність. Це означає, що погляди, ідейні переконання, сукупність цінностей, ідеологічні установки настільки значущі для фахівців з НС, що ніхто і ніщо не в змозі їх похитнути, навіть безпосередня загроза життю. У такому випадку переконання фахівців з НС – не просто думка, не тільки правильний погляд, а думка пристрасна, пронизана глибоким почуттям.

Високий рівень морально-психологічного стереотипу відображає його значну силу, стійкість і міцність. На цьому рівні постійні нервові зв'язки створюють збудження, яке майже завжди протидіє ситуаційним збудженням. Винятком є випадок, коли ситуаційне збудження проявляється на найвищому рівні свого функціонування – повному.

Середній рівень морально-психологічного стереотипу відображає певну його силу, стійкість і міцність. Фахівці з НС з таким рівнем сформованості морально-психологічного стереотипу здатні протистояти не всім ситуаційним збудженням, а лише середнім, низьким і початковим.

Низький рівень морально-психологічного стереотипу відображає незначну його міцність. Збудження від таких нервових зв'язків вже пригнічується ситуаційним, починаючи з середнього рівня його прояву.

Дифузний рівень морально-психологічного стереотипу відображає відсутність у фахівця з НС будь-яких стійких мотивів, тому ситуаційне збудження завжди переважає, що суттєво впливає на його поведінку і діяльність. Це означає, що у такого фахівця з НС відсутні позитивні ідейні переконання, суспільно-значущі цінності, психологічні установки та ін. [13, с. 84-90].

Отже, морально-психологічна підготовка будь-якого виду професійної діяльності в екстремальних умовах спирається на зміцнення і підсилення морально-психологічного стереотипу,

його активізацію через актуалізацію різних мотивів, які відповідають даній діяльності.

Науковець М. Варій також обґрунтував і загальні підходи до формування морально-психологічного стереотипу, точніше, його стійкості, сили та міцності [13, с. 94-102]. На його думку, цей процес відбувається за рівнями. На кожному з рівнів зовнішнє і внутрішнє психічне проявляється в певних формах. Одна з особливостей детермінації розвитку МПС особистості курсантів і / чи студентів полягає в тому, що на різних його рівнях зовнішні впливи регулюють різні за своєю складністю і змістом психологічні механізми. Так, наприклад, на дифузному рівні розвитку МПС цей психологічний механізм відносно примітивний. Навпаки, на високому рівні розвитку МПС психологічний механізм дуже складний, містить максимальний змістовно-смысловий потенціал, який піднімає енергетичний потенціал до відповідного значення.

Основа формування МПС – соціально-психологічні елементи, передусім потреби, інтереси, психологічні установки і ціннісні орієнтації. У МПС всі форми свідомості проявляються через моральне немов у синтетичному вигляді.

Для формування МПС однаково важливими і взаємодоповнюючими є: 1) свідомий психолого-педагогічний вплив безпосередньо на мотивацію через переконання, роз'яснення, стимуляцію переосмислення себе і навколишньої дійсності; 2) вплив на особистість через перебудову її соціального мікросередовища, сфери і умов діяльності з наступною перебудовою мотивації (саме через діяльність).

Процес формування, розвитку МПС характеризується взаємним впливом мотивації на діяльність і діяльності на мотивацію. Завдяки розвитку стійкого мотиваційного ядра проходить зміна сили й міцності МПС. Він характеризується, здебільшого, об'єднанням, інтеграцією різнобічних спонукань у більш значні мотиваційні одиниці з тенденцією до утворення єдиної, цілісної системи стійкого мотиваційного ядра. Саме це ядро створює відповідний морально-психологічний потенціал,

який допомагає фахівцеві з НС у складних і важких ситуаціях професійної діяльності протистояти біологічним спонукам (будь-якою ціною врятувати своє життя), проявляти вибірковість дій і волі.

Тільки завдяки свідомій регуляції поведінки фахівці, які перебувають у надзвичайній ситуації I-II категорій, здатні подолати як внутрішні психологічні труднощі, так і зовнішні впливи. Одна з найважливіших сторін свідомої регуляції – розвиток самосвідомості, тобто та функція свідомості, яка пов'язана з аналізом і контролем над власною системою мотивів – формуванням і закріпленням розумних і подоланням небажаних. Цей етап формування мотивації полягає в розвитку цілої системи власних жорстких свідомо-вольових установок, вимог до себе, своєї діяльності.

Динамічні і змістовно-сміслові об'єднання спонукань досягають досить високого рівня в структурі МПС при відповідному рівні свідомості фахівців з НС, їх переконань, ціннісних орієнтацій, інтересів. Вони утворюють психологічні форми регуляції професійної діяльності в екстремальних умовах, відображають енергетичний рівень її структурної особливості. Лише достатні знання фахівців з НС про особливості цієї діяльності та їх високий інтелектуальний рівень сприяють тривалому підтримуванню спрямованості на її виконання і високому функціонально-енергетичному рівню її мотивації.

Під час надзвичайної ситуації, для яких характерні руїни, смерть, пожежі, великі фізичні навантаження, ризик для життя та інші загрози, підвищується роль внутрішніх біопсихічних чинників, котрі впливають на зовнішні. Лише при сильному і стійкому МПС вплив біопсихічних факторів нейтралізується. “Формування свідомо-вольового рівня МПС, – коментує М. Варій, – полягає, по-перше, в утворенні ієрархічної, багаторівневої системи регуляції і в централізації цієї регуляції; по-друге, в протиставленні вищого рівня тим імпульсивним потягам, потребам, інтересам, які формуються

стихийно і які починають виступати вже не як внутрішні по відношенню до особистості воїна, а швидше як зовнішні, хоча й належать їй” [13, с. 99].

Разом з тим дослідник акцентує увагу на тому, що процес формування МПС за допомогою виховного впливу включає два механізми. Перший полягає в тому, що спеціально створені умови професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, забезпечені певним психологічним фоном, актуалізують окремі ситуаційні спонуки, які при систематичній активізації поступово зміцнюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. Другий процес полягає в засвоєнні даних курсантові і / чи студентові у готовій “формі” спонукань, мети, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які, за задумом командирів, мають у них сформуватися і які самі вихованці повинні поступово перетворювати із зовні зрозумілих у внутрішньо сприйняті та реально діючі [13, с. 100]. Перший механізм спирається переважно на природне динамічне підсилення тих спонук, які за своїм змістом можуть бути початковим пунктом формування необхідної спрямованості мотивації. Другий спирається на штучну змістовно-смыслову перебудову діючої системи мотивації. Перший стимулюється головно зміною зовнішніх умов життєдіяльності, другий – зміною внутрішньо-особистісної “атмосфери” через внутрішню свідомо-вольову роботу з переосмислення мотиваційної спрямованості поведінки.

Спеціальна морально-психологічна підготовленість вимагає наявності в курсантів і / чи студентів: по-перше, морально-психологічних знань, поглядів, переконань, які утворюють моральну свідомість і дозволяють правильно розбиратися у морально-психологічних аспектах труднощів професійної діяльності в екстремальних умовах; по-друге, моральних мотивів – внутрішніх спонукань до неухильного дотримання вимог моралі в ситуаціях будь-якої складності; по-третє, морально-психологічних умінь і навичок, які служать основою вмілої реалізації моральних норм в екстремальних

ситуаціях професійного характеру і можливості враховувати моральні аспекти та наслідки прийнятих рішень і дій; по-четверте, морально-психологічних якостей, які визначають ставлення до праці, до інших людей і до себе самого, зокрема, порядність, відданість, відповідальність, сумлінність, дисциплінованість, людяність, справедливість, доброзичливість, ввічливість, чуйність, вимогливість до себе, самовладання, морально-психологічна стійкість та ін.

Специфіка і складність методики занять зі СМПП полягає в тому, що фахівці з НС повинні отримати не знання про мораль і про правила її дотримання в екстремальних ситуаціях, але сформувані свої моральні переконання, ідеали, установки, навички, уміння, звички, розвинути моральні якості.

СМПП може проводитися й опосередковано – у процесі вивчення різних навчальних дисциплін. Професійна діяльність в екстремальних умовах уже за своїми цілями, засобами і суб'єктами здійснення насичена мораллю. Тому під час викладання і вивчення будь-якої дисципліни з надзвичайних ситуацій СМПП здійснюється шляхом виділення в змісті занять моральних аспектів, тісно пов'язаних з труднощами професійної діяльності. Здійсненню СМПП сприяє й застосування відповідних методів і прийомів викладання, що допомагають формувати компоненти спеціальної морально-психологічної підготовленості курсантів до моральних труднощів, моральних умов обраного фаху.

Важливе значення у СМПП має морально-виховний вплив керівництва. Керівник передусім повинен розвивати колективізм, дружбу, товариськість, професійну солідарність; виявляти нетерпимість до аморальних способів досягнення мети та ін. Вагомим чинником морально-психологічного впливу залишається приклад особистості викладача, його поведінка, демонстрація моральних цінностей тощо. При цьому курсанти і/чи студенти активізують самооцінку моральності своєї поведінки, дій, рішень, морально-психологічної підготовленості до діяльності в екстремальних

ситуаціях, безумовно, обговорюють шляхи зміцнення морально-психічної атмосфери і взаємин у колективі, удосконалюють особисту морально-психологічну підготовленість, а також проводять колективні вправи щодо вироблення нових, професійно спеціалізованих моральних норм і правил поведінки в екстремальних ситуаціях чи їхньої деталізації, конкретизації для колективу чи особисто для себе.

На заняттях з СМПП також доцільно використовувати метод ситуаційного морального вибору (“моральних дилем”, моральних казусів). Його суть полягає в тому, що майбутнім фахівцям з НС пропонують заздалегідь підготовлену професійну ситуацію, екстремальну чи близьку до екстремальної із яскраво вираженим моральним аспектом. Після ознайомлення із ситуацією спонукають відповісти на кілька (2-5 і більше) питань, наповнених моральним змістом.

Ситуація і відповіді на питання обговорюються колективно, і курсанти і/чи студенти спільно приходять до загальних чи компромісних висновків та оцінок. Цінність цього методу в тому, що майбутній фахівець з НС під час заняття з морально-психологічної підготовки здійснює практичний перехід свідомості в площину моральних міркувань, оцінок, прикладного оперування моральними знаннями, чим стимулює набуття особистісного змісту, чіткої особистої позиції.

На заняттях ситуації з моральним аспектом можуть пропонувати у різних формах: словесному вигляді, словесно з ілюстрацією фотографій (слайдів), як демонстрацію фрагмента відео- чи кінофільму, а також як розіграш. Безумовно, кожна ситуація повинна мати безпосереднє відношення до професійної діяльності фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій, містити досить виражений і доступний для розуміння моральний аспект, мати проблемний характер. Такі вправи, якщо вони проводяться регулярно, сприяють формуванню у курсантів і/чи студентів морально-психологічних установок, звичок, моральних умінь і навичок.

У ході дослідження підтвердив свою педагогічну доцільність метод “Я сам” (у варіантах “поведінка” і “самоперевірка”), який розробив О. Столяренко [66, с. 335-340]. Ефективність цього методу полягає в тому, що він охоплює не тільки планові заняття, але й пролонгується на практичну діяльність. Варіант “Я сам – поведінка” ґрунтується на особливій методичній розробці, втіленій у “Пам’ятці”(її видають у вигляді книжечки кожному фахівцю з НС), і містить три частини: рекомендації з організації роботи, методичні рекомендації і лист самоконтролю. Серцевина її – методичні рекомендації. Ось приклад розділу одного з варіантів “Книжки-пам’ятки” для підвищення своєї морально-психологічної культури спілкування з людьми:

1. Прагніть будувати нормальне спілкування, домагайтеся психологічного контакту, будуйте спілкування рівно, спокійно, домагайтеся взаємоповаги; правильно кажуть: ніщо не коштує так дешево і не цінується так дорого, як ввічливість; з такою внутрішньою установкою вступайте в кожне спілкування, з ким би ви не зустрічалися.

2. Подивіться в дзеркало і зверніть увагу на те, який у вас вираз обличчя: спокійний, доброзичливий, привабливий чи злий, похмурий, утомлений, відразливий. Розслабтеся! Частіше заглядайте в дзеркало. Зустрічайте співрозмовника з нормальним, людським виразом обличчя.

3. Навчіться культурно починати спілкування: привітайтеся, встаньте, доброзичливо потисніть руку, запросіть сісти, самі сядьте прямо, не розвалюйтеся, не колуپайтесь в зубах, не чмокайте губами і не диміть в обличчя співрозмовнику.

4. Пам’ятайте, що співрозмовник практично завжди починає поводитися так, як поведетеся в спілкуванні з ним ви; своєю рівною, витриманою, ввічливою поведінкою показуйте приклад і налагоджуйте спокійну та ділову атмосферу спілкування.

5. Знайте, що ви можете бути шанованим і навіть

подобатися співрозмовнику, якщо самі будете демонстративно виявляти повагу до нього й показувати, що вам приємна зустріч і розмова з ним; не скупіться на добрі та ввічливі слова.

6. Посміхайтесь!

7. Тримайте ініціативу розмови у своїх руках, але й не перетворюйте її “у дорогу з однобічним рухом”, коли говорите тільки ви, а співрозмовнику не даєте й слова мовити.

8. Слухайте й учіться слухати: всім виглядом своїм виражайте увагу до слів співрозмовника, стимулюйте його активність у потрібних місцях репліками (“це цікаво”, “невже?”, “не зовсім зрозумів, повторіть і детальніше” та ін.); не чіпляйтеся даремно до слів, а намагайтеся зрозуміти, що і чому він говорить і т.д.

Інші розділи “Книжки-пам’ятки”: (1) морально-психологічне ставлення до професійної діяльності в екстремальних умовах та своїх обов’язків; (2) морально-психологічне ставлення до товаришів; (4) морально-психологічне ставлення до себе та ін. Можливі й інші варіанти норм поведінки і спілкування.

Методика використання “Книжки-пам’ятки” полягає в тому, що фахівцям підрозділів з надзвичайних ситуацій роз’яснюють мету, завдання, докладно коментують методичні рекомендації, вказують на необхідність щодня, на початку робочого дня прочитувати методичні рекомендації й керуватися ними при виконанні всіх справ, а наприкінці дня аналізувати свою поведінку. Від них вимагають чинити так протягом тижня (чи іншого встановленого терміну), а через тиждень узагальнити результати своєї роботи й оцінити їх. Останнє зробити за допомогою листа самоконтролю.

Варіант “Я сам – самоперевірка” подібний до першого, але спрощений, тому педагогічна ефективність його трохи нижча. Основа такого самоконтролю – перелік морально-психологічних норм і правил ставлення до професійної діяльності в екстремальних умовах, до товаришів, з якими разом фахівець з НС розв’язує поставлені завдання, і до самого

себе. Власне кажучи, це скорочене переформулювання загадуваних вище методичних рекомендацій.

Матеріально-технічне забезпечення включає: розробку і поширення мотиваційних плакатів та альбомів; наочних посібників із СМПП, навчальних відеофільмів із СМПП, підбір фрагментів художніх і документальних фільмів із професійними ситуаціями, що містять моральний аспект; підготовку і видання збірників ситуацій для практичних занять із СМПП тощо.

8.4. Спеціальна психологічно-екстремальна підготовка

Спеціальна психологічно-екстремальна підготовка майбутніх фахівців з НС спрямована на опанування психологічними знаннями поведінки і діяльності в екстремальних умовах, на формування вмінь і навичок керувати власними станами, почуттями та емоціями.

Основними завданнями спеціальної психологічно-екстремальної підготовки майбутніх фахівців з НС виступають:

- розвиток психомоторики у процесі професійної діяльності в екстремальних умовах з високим ступенем точності, мінімальним відступом від оптимальної норми і без помилок в умовах межового фізичного та психічного напруження;
- вироблення вміння опановувати себе в екстремальних ситуаціях;
- розвиток здатності правильно оцінювати всі психологічні нюанси надзвичайної ситуації, приймати адекватні рішення і, не вагаючись, їх реалізовувати;
- формування психічної стійкості до впливу негативних факторів різних надзвичайних ситуації, які часто викликають неузгодженість функцій (прояв високої психічної надійності);
- формування волі, вміння мобілізувати всі свої можливості для розв’язання поставлених завдань, повною мірою використовуючи підготовленість, досягнуту на заняттях та ін.;

– прищеплення вміння самостійно регулювати свої психічні стани, забезпечуючи фахівцю з НС внутрішню готовність для досягнення перемоги.

Ефективність формування психічної готовності майбутніх фахівців з НС до професійної діяльності в екстремальних умовах визначається особливостями регуляторного впливу низки факторів на їх організм і психіку. До числа цих регуляторних факторів належать, з одного боку, індивідуальні характеристики професійних, психологічних, фізіологічних якостей суб'єкта, а з іншого – особливості змісту, засобів, умов та організації професійної діяльності в екстремальних умовах, які у формі професійних вимог виконують регуляторну функцію.

Важливий компонент спеціальної психологічно-екстремальної підготовки майбутніх фахівців з НС – сформовані екстремально-психологічні вміння і навички, які забезпечують високу практичну здатність долати психологічні труднощі і розв'язувати психологічні завдання. Можна виділити кілька груп таких умінь і навичок: 1) виявляти психологічні аспекти надзвичайної ситуації; 2) виявляти психологічні аспекти професійно-екстремальних дій фахівців з НС та оцінювати їх психологічні параметри. При цьому важливо вміти: бачити психологічний аспект у професійних ситуаціях та діях товаришів, розуміти і правильно оцінювати їх; складати психологічний портрет товаришів і груп, які становлять професійний інтерес; здійснювати візуальну психодіагностику – виявляти й оцінювати за зовнішніми ознаками психічні стани та особливості партнерів; вести психологічно грамотне професійне спостереження та ін.; 3) умінь і навички спілкування у ході професійної діяльності в екстремальних умовах. Часто у процесі спілкування доводиться зустрічатися з психологічними труднощами, наприклад, небажанням фахівця спілкуватися, ворожістю, нерозумінням, опором, конфліктною поведінкою, брутальністю. Згідно зі

спостереженнями М. Й. Варія, слова, тон, психічний стан, зовнішній вигляд, поведінка, емоції та ін. конкретної людини – це те зовнішнє психічне, яке позитивно або негативно впливає на оточуючих. До цієї групи належать вміння та навички правильно підбирати слова і будувати фрази, вимовляти їх із доречним емоційним забарвленням, надавати за допомогою міміки відповідний вираз обличчю та ін.; 4) вміння і навички психологічного впливу. Майбутні фахівці з НС повинні вміти: встановлювати психологічний контакт із товаришами, запобігати і переборювати конфлікти у взаєминах, досягати своєї мети, чинити психологічний вплив з метою підпорядкування членів групи виконанню поставлених завдань тощо; 5) вміння і навички самовладання, саморегуляції у надзвичайних ситуаціях.

Проблема психологічних механізмів регуляції професійно-екстремальної діяльності – одна з найменш вивчених і найбільш важливих з погляду формування цієї властивості у суб'єкта діяльності. Необхідність розгляду механізмів регуляції поведінки людини як складної живої системи з позицій можливої ієрархії рівнів її вивчення відзначають багато дослідників.

Науковий аналіз існуючих підходів і напрямків у дослідженні проблем керування своїми психічними станами, особливо в екстремальних ситуаціях, дав змогу визначити підґрунтя самовладання, саморегуляції фахівців з НС у ході професійної діяльності в екстремальних умовах. На основі цього було виявлено необхідну спрямованість впливу з метою саморегуляції психічного стану. Такий вплив спрямовується на: 1) системи неспецифічної активації (невимушені, неусвідомлені прийоми саморегуляції); 2) системи специфічної активації (включаючи довільні, але неусвідомлені прийоми самовпливу); 3) особистісний рівень регуляції (свідомий рівень самовпливу, орієнтований переважно на когнітивні та мотиваційно-цільові компоненти діяльності).

Наші дослідження підтвердили, що для фахівців з НС, яким властивий емоційний тип саморегуляції, характерний високий рівень особистісної і ситуативної тривожності, найбільші показники невротизму, напруженість у діяльності і спілкуванні, низькі адаптивні можливості й нестійкість до дії екстремальних факторів. Фахівці з НС з добре розвинутою волевою регуляцією більш продуктивні, активні і внаслідок цього швидко вичерпують свої резерви. Найбільш стійкими до впливу несприятливих факторів і надійними в професійній діяльності в екстремальних умовах виявилися фахівці, які володіли розвинутою волевою саморегуляцією і сформованими прийомами саморегуляції, спрямованими на відновлення психофізіологічних ресурсів.

Уміння фахівця з НС володіти собою є обов'язковим елементом його підготовленості до діяльності в екстремальних умовах і подолання як об'єктивних, так і суб'єктивних труднощів. Витримка, самовладання, відновлення душевної рівноваги, упевненість дій фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій багато в чому залежить від їх психофізіологічних особливостей (збудливості, емоційної реактивності, тривожності, стійкості до ризику, урівноваженості нервових процесів та ін.), а також від екстремальних знань, вмінь, навичок та якостей.

Таке вміння також полягає в тому, щоб не дати страху опанувати свідомістю. Це досягається силою розуму, активізацією позитивних мотивів, зусиллями волі, застосуванням спеціальних прийомів самоуправління. Вони забезпечують домінування у свідомості розуму, обов'язку, відповідальності, совісті. У цьому разі страх відсувається на периферію психічної діяльності. Він придушується, гальмується, нейтралізується та ін.

Сьогодні існує багато методик і технологій, які дають можливість формувати вміння володіти собою і доводити його до високого рівня. Слід зазначити, що розробкою конкретних методів і прийомів самоуправління людство займалося ще на

зорі нашої ери. Особливо цим відзначаються країни Сходу – Індія, Китай, Корея, Японія. Формувалися цілі школи, які з часом набували релігійного і релігійно-містичного значення. Усі сучасні психотехніки, теоретично і методично обґрунтовуючи їх, запозичують найбільш цінні здобутки.

Практично всі техніки саморегуляції побудовані на внутрішньому спілкуванні людини із собою, що здійснюється шляхом активізації і використання внутрішньої мови, підвищення її впливу на загальний стан психіки й організму. Це один із видів саморефлексії людини, її спрямованості до внутрішнього світу, свого “Я”, самопереконавання, показник високого рівня самоорганізації й особистісного розвитку. Використовується і навіювання – вплив на психіку, при якому слова починають сприйматися “на віру”, без критики і сумнівів, бездумно, без доказів. Часто навіювання і переконання застосовуються одночасно.

Уявне проголошення слів внутрішньою мовою – не лише психологічний, але й фізіологічний феномен. Вплив вимовлених про себе слів і пропозицій посилюється, коли людина, багаторазово повторює їх, одночасно оживляючи уяву – сліди відчуття, сприймання, переживань, дій, наявні в її минулому досвіді. При цьому психологічно і фізіологічно вона знову занурює себе в реальність, підвищуючи свою готовність до подолання труднощів, забезпечуючи баланс збудження і гальмування, емоційного і вольового компонентів психіки при пануванні волі над емоціями. Під час такої розмови слова – формули, команди – повинні бути короткими, виразними, стверджувальними, позитивними (так, слід говорити, наприклад, про наявність здоров’я, а не про відсутність хвороби), треба найчастіше використовувати слова “я”, “у мене”, “мені”, вимовляючи їх повільно, у такт подиху, а ключові слова можна проговорювати виразніше.

Щоб володіти собою, фахівець з НС має знати про ті свої стани, які виникають в екстремальних умовах, а також про

методи і прийоми самоуправління. Для цього він тренується здійснювати в собі глибоку психофізіологічну перебудову, формувати психофізіологічний механізм саморегуляції, під дією якого внутрішня мова (розмова із собою, слова про себе, думки, образи) асоціативно і рефлекторно починає викликати внутрішні, психологічні й фізіологічні зміни. Такий тренінг проводиться систематично (по два-три рази на день протягом як мінімум шести-восьми місяців) у ході БПЕП, а потім періодично (через кожні 2-3 місяці) у процесі пост-екстремальної підготовки. На таких заняттях фахівців з НС навчають методиці проведення цього тренінгу самостійно.

Вольова саморегуляція – один із видів і складна частина комплексного вміння володіти собою. Її досить широко використовують досвідчені практики. Суть цієї дії – у застосуванні прийомів самоуправління: концентрації уваги і сил, самоконтролю, самооцінки, самозаспокоєння, самопідбадьорювання, самоспонування тощо. Концентрація уваги і сил у потрібний момент досягається постійним спеціальним тренуванням.

Техніка самоконтролю, як звірка власної поведінки і стану з необхідними оптимальними показниками, полягає у задаванні собі певних контрольних питань. Так, О. Столяренко вважає, що такі питання мають зачіпати аспекти поведінки, спостереження, дії, стану і мислення, а саме:

– поведінка: “Чи веду я себе зараз так, як треба, як цього вимагають обов’язок, честь, моя відповідальність, завдання?”;

– дія: “Чи все роблю для досягнення успіху? Чи працюю з належною самовіддачею? Чи правильно дію?”;

– спостереження: “Чи уважно я спостерігаю? Чи за всім, що треба? Чи пильно?”;

– мислення: “На що спрямовані мої думки? Чи все правильно розумію? Чи розумно дію?”;

– стан: “Чи оптимальний мій стан? Сприяє розв’язанню завдання чи заважає?” [66, с. 306-307].

Самооцінка фахівця з НС будується на основі чесних відповідей на поставлені контрольні питання самому собі, критичної оцінки фактичних результатів своїх дій, порівняння досягнутого з можливим і необхідним, порівняння себе з іншими і под.

Процеси самозаспокоєння і самопідбадьорення здійснюються через регуляцію розумової і рухової активності, тобто довільним відтворенням у своїй свідомості думок, образів, спогадів, які пов'язані з приємними почуттями, відключенням від сильно і негативно діючого на психіку фактора, переключенням уваги, думок, рухової активності на щось інше.

Самоспонування – це метод активізації своїх мотивів, прагнень, мобілізації сил, волі. Фахівець з НС самоспонує себе за допомогою самооцінки, самопереконання, самозобов'язання, самозаохочення, самосхвалення, ідеалу, прикладу та ін. Самопримус змушує робити щось навіть якщо цього не хочеться. Найбільш ефективно він реалізується за допомогою самонаказів – уявного формулювання і проказування про себе (почасти багаторазово) наказу собі, вираженому категорично, різко, коротко. “Тримайся!”, “Візьми себе в руки!”, “Спокійно!”, “Збери свої сили!”, “Думай! Думай!” та ін. Добре супроводжувати ці самонакази різкими і рішучими жестами, відповідною позою, вигуком певної інтонації та ін. При вивченні їхнього використання, самонакази вимовляються вголос. Це можна робити в групі під керівництвом викладача, послідовно у комплексі відпрацьовуючи голос, міміку, жест, позу, рухи.

Вольова регуляція здійснюється і за допомогою особистих правил поведінки в екстремальних ситуаціях, які варто написати, зачитати так, щоб вони постійно нагадували про себе, були перед очима, в пам'яті.

Вольову регуляцію також можна виконувати на основі спеціальних психотехнік. Одну з перших психотехнік

розробив американський психолог Є. Джекобсон (в іншій транскрипції – Якобсон) в 1930 р. минулого століття. У прямому і модифікованому вигляді її ідеї були використані у багатьох наступних психотехніках. В основу цієї техніки покладено доведений факт впливу тону м'язів і подиху на нервову систему. Зниження чи підвищення їхнього напруження й активності викликає відповідні зміни процесів нервової діяльності й психічних станів. Крім того, характер подиху, поза, міміка, жести входять у динамічний стереотип емоцій і почуттів. Якщо додати їм певного вираження, можна вплинути і на почуття.

Суть психотонічного тренування полягає в тому, що людина приймає зручне положення, а потім їй пропонують (чи вона сама віддає собі таке розпорядження) спочатку максимально напружити м'язи на кілька секунд, а потім розслабитися на більш тривалий час. Після цього напружити м'язи вівсили і знову розслабитися, далі – напружити м'язи у чверть максимального зусилля – розслабитися. Кілька разів повторивши вправи з однією групою м'язів, переходять до іншої (м'язи рук, ніг, живота, плечей і спини, обличчя – “Посмішка до вух... Почали. Посміхніться ширше... Ще ширше!... Ширше нікуди? Затримати це напруження ... І розслабитися... Повторимо. Готові? Почали! Широка посмішка!...”). Вправи повторюються щодня доти, поки той, хто навчається, не зможе за бажанням установлювати потрібний ступінь напруження м'язів чи їхнього розслаблення. Потім вправи проводять періодично, щоб потрібне уміння закріплювалося, а не втрачалося.

Німецький вчений і лікар І. Шульц у 1932 р. розробив метод, названий аутогенним тренуванням (АТ). У наш час його застосовують у різних видах діяльності. В основі цього тренування лежить використання механізмів самонавіювання, вироблення і зміцнення умовно рефлексорних зв'язків між словом, яке вимовляється, і викликаним цим словом

психофізіологічним і психічним станом. За допомогою формул досягається релаксація – розслаблення, дрімотний стан, але не сон, тому що робота мозку перебуває під контролем свідомості. У такому стані мозок особливо піддається впливам, які навіюють, і впливу на органи тіла. Для досягнення стійких та ефективних результатів потрібно в середньому біля шести місяців щоденних вправ тривалістю 15-30 хв.

АТ повинно проводитися в сприятливих умовах, коли нічого не збуджує людину, не дратує, не відволікає. Для цього обладнуються спеціальні кабінети “психологічного розвантаження” зі зручними м’якими кріслами, естетично оформлені, з кімнатними квітами, м’яко освітлені, з іонізаторами повітря, кондиціонерами, дезораторами приємних запахів. Тут може звучати тиха, приємна, заспокійлива, а коли треба – навпаки, збудлива, мобілізуюча музика. Добре проводити тренування і у ліжку, перед сном і / або, прокинувшись, зранку.

Отже, заспокоєння пов’язане з розслабленням м’язів. Відомо: чим менше імпульсів надходить від м’язів у головний мозок, тим нижча його активність, а значить більш виражена тенденція заспокоєння і поступового наближення до дрімотного стану. Тому при проведенні тренування треба зайняти розслаблену позу, наприклад, відкинутися на спинку зручного крісла, ноги трохи випрямити (кут між стегном і гомілкою близько 120° - 150°) і розставити, руки вільно покласти на коліна, очі закрити. Інший варіант – “поза кучера”: голова опущена на груди, тулуб і плечі розслаблені опущені вниз і вперед, ноги трохи випрямлені й розставлені, руки на колінах, кисті звисають між ногами, очі закриті. Тренування йде під керівництвом психолога чи при магнітофонному записі формул, або промовлянні їх про себе. Всі формули мають викликати уявлення відповідних почувань.

Перша класична вправа “Важкість”. Її формули такі:

1. Моя права рука цілком розслаблена (3-5 разів).

2. Я відчуваю приємну вагу в правій руці (3-5 разів). Досягається це довільним повним розслабленням м'язів (якраз реальне розслаблення викликає почуття ваги. У цьому легко переконатися, якщо, сидячи на стільці, звисити руку вниз і струшуючи цілком розслабити її);

3. Важкими стали пальці моєї правої руки (3-5 разів).

4. Важкою стала кисть моєї правої руки (3-5 разів).

5. Уся моя права рука стає важкою (3-5 разів).

6. Я дихаю рівно. Я зовсім спокійний (1 раз).

7. Моя права рука дуже важка. Вона немов наливається свинцем (3-5 разів).

8. Я дихаю рівно. Я зовсім спокійний.

Після завершення вправи очі відкриваються, права рука енергійно згинається і розгинається, роблять 2-3 глибоких вдихи і видихи.

Наступні вправи називаються “Тепло”, “Подих”, “Серце”, “Живіт”, “Чоло”. Відповідно міняються слова і характер змодельованого відчуття.

Фахівці з психології спорту в 1966 р. розробили вдосконалений та адаптований до завдань подолання важких ситуацій метод психорегулюючого тренування (ПРТ), що в остаточному вигляді склався до початку 70-х років. За цим методом принципове вдосконалення досягається через дві частини тренування: перша – заспокійлива, друга – мобілізуюча. Існують два комплекси ПРТ: повний і скорочений. Формули самонавіювання відповідають завданням частин. Так, у першій частині застосовуються, наприклад, такі формули:

1. Я заспокоююся.

2. Я зосереджуюся на своєму обличчі.

3. Моє обличчя спокійне.

4. Усе моє тіло спокійне.

5. Весь мій організм спокійний.

6. Моя увага цілком зосереджена на моєму спокійному обличчі.

7. Воно спокійне і нерухоме.

8. Мої руки розслабляються і теплішають.
9. Мої пальці розслабляються і теплішають.

З курсантами і / чи студентами також можна використовувати вступний комплекс формул, який налаштовує на роботу і посилює увагу до себе, своїх станів, відчуття. Суть його в тому, що легко керовані м'язи приводяться в стан, який відповідає спокійному. Цей комплекс може бути таким:

1. Я спокійний. Мій подих спокійний. Груді піднімаються, опускаються спокійно. Подих глибокий, рівний, спокійний (ця та інші формули повторюються 3-5 разів).

2. Вираз мого обличчя спокійний. Я спокійний.

3. Складки на чолі розправилися. Я спокійний.

4. Я спокійний. Мій подих спокійний. Груді піднімаються й опускаються спокійно. Подих глибокий, спокійний. Я спокійний.

5. Мої губи складені спокійно. Я спокійний.

6. Я спокійний. Я настроєний на тренування.

7. Я спокійний. Мій подих спокійний. Груді піднімаються й опускаються спокійно. Подих глибокий, рівний, спокійний. Обличчя спокійне і нічого не виражає. Я спокійний.

Безумовно, цей комплекс виконують на початку, а потім переходять до типових для АТ чи ПРТ вправ. Далі, після розслаблення і заспокоєння, виконують мобілізуючий комплекс для другої частини тренування. Він, може складатися з таких формул:

1. Я відпочив. Моє тіло відпочило.

2. Я відпочив. Мої сили відновлені. Я почуваю приплив сил.

3. Я відпочив. Я повний сил. Я готовий почати діяти.

4. Я повний сил. Я готовий до початку дій. Моє тіло наливається силами. Я хочу діяти.

5. Мої сили продовжують наростати. Мої сили великі. Мої сили забезпечать мій успіх.

6. Я готовий. Почали!

Ще один метод вольового регулювання – психом'язеве тренування (ПМТ), яке у 1973 році розробив О. Алексєєв для спортсменів. Техніка ПМТ на відміну від ПРТ має скорочену заспокійливу частину (кількість формул поступово зменшується до двох). При розслабленні використовуються відповідні формули аутогенного та інших тренувань. Один із варіантів може мати такі формули:

1. Я розслаблююся і заспокоююся.
2. Мої руки цілком розслаблені.
3. Мої ноги цілком розслаблені, теплі, нерухомі.
4. Мій тулуб цілком розслаблений, теплий, нерухомий.
5. Моя шия цілком розслаблена, тепла, нерухома.
6. Моє обличчя цілком розслаблене, тепле, нерухоме.

Після цього варто спокійно полежати декілька хвилин, поки не виникне відчуття заспокоєння і близької дрімоти.

Центром спеціальної екстремально-психологічної підготовки і методичними засобами її забезпечення виступають, насамперед, навчальні кабінети, бази екстремальної психолого-педагогічної підготовки. Навчальний кабінет – це спеціальне приміщення чи їх комплекс, обладнані для якісного проведення занять. Як правило, комплектація основного кабінету включає: робочі місця для керівника і курсантів і/чи студентів, технічні засоби навчання (телевізор, відеоапаратура, магнітофон, екрани, комп'ютер), навчальні та контролюючі пристрої на місцях (телемонітори, пульти управління, індивідуальні навушники та ін.), набори наочного приладдя (відеофільмів, копій кінофрагментів, схем, фотоальбомів, фотографій), тестів для психодіагностики індивідуальних особливостей тих, хто навчається, каталоги фільмів, засобів наочності, вправ та ін.

Доцільно застосовувати тренажерні кабінети, які дають можливість моделювати функціонування системи “людина – машина – середовище”. На цих тренажерах відпрацьовують

професійно-екстремальні вміння, навички та комплексні дії в екстремальних ситуаціях. Тут удосконалюють компоненти екстремальної стійкості й надійності.

Спеціальну екстремально-психологічну підготовку проводять і на базі інших навчальних кабінетів, спортивних майданчиків і залах, полосах екстремальних перешкод, майданчиках-моделях та ін.

Важливу роль виконує також навчальний полігон екстремально-психологічної підготовки фахівців з НС. Такий полігон може мати розміри від 1000 квадратних метрів до десятків кілометрів, і його, як правило, складають: навчальне містечко, смуги перешкод, майданчик для емоційно-вольових вправ, майданчики-моделі екстремальних ситуацій та ін. Це можуть бути зруйновані об'єкти, ділянки доріг і мости, макети ушкодженої техніки, житлові та промислові будівлі, муляжі трупів, завали, аудіозаписи з елементами поранених, контужених, панікерів та ін., водойми, зони зараження радіоактивними чи іншими отруйними речовинами, зони пожеж, вибухів та ін. На полігоні в умовах, близьких до реальних екстремальних, відпрацьовують різні професійно-екстремальні ситуації. Доцільно, щоб керівник занять міг вести спостереження за діями підлеглих, а також здійснювати їх відеозапис для наступного обговорення, у потрібний момент вводити в дію засоби імітації і контролювати безпеку.

Навчальне містечко становить модель(-і) реальної території зі спорудами, де можуть відбуватися екстремальні події, типові для певного виду професійної діяльності в екстремальних умовах, до якої готується дана категорія фахівців з НС. Споруди на ньому мають реальні розміри.

Психологічна смуга перешкод – це послідовна сукупність перешкод, розташованих одна від одної на певній відстані, типовій для їхньої діяльності. Це можуть бути руїни, ями з водою з перекинутою через них колодою, димовогнева позиція, місток, який хитається, карниз на висоті 3-4 м, підземний лаз, підвал, лабіринт, палаючий будиночок, рів, зони зараження та

ін. Завдання курсантів полягає в тому, щоби в найкоротший термін успішно подолати всі перешкоди. Для урізноманітнення при повторних вправах поряд зі стаціонарними застосовують переносні перешкоди. Їхнє місце на смузі постійно змінюється, як і концентрація на різних ділянках.

Корисні обертові по вертикалі чи горизонталі великі металеві барабани, що дають можливість швидко змінювати розміри вікна, через яке треба пролізти (перестрибнути шкереберть), ширину бума, колоди. Навчальні позиції можна розташовувати по прямій лінії чи кривій, близькій до кола. Вправи на смузі ускладнюються через необхідність пройти її без відпочинку кілька разів у прямому і зворотному напрямку, групою з переносом “пораненого”, з імітацією вогню, диму, різких запахів, газів, шумових ефектів, лементів, вибухів, яскравого світла в обличчя, руйнувань, “загиблих” людей і тварин, в ускладнених умовах – у сутінках, темряві, контрастах світла і темряви, при сильному вітрі, дощі, снігу, ожеледі тощо, з наданням першої медичної допомоги “потерпілому” на шляху проходження і самому собі, подоланням вогню та ін. Корисно вивчати обстановку на шляху проходження смуги і доповідати про її особливості після повернення, запам’ятовуючи всі дрібні деталі та ін.

Водночас слід створювати таку ситуацію, де б майбутньому фахівцю з НС доводилося долати тривогу, страх, паніку, виявляти самовладання й вміння пересилювати свою нерішучість, змушувати себе діяти згідно з планом та ін. Для цього створюють комплекси емоційного навантаження для емоційно-вольових вправ, які моделюють деякі загрози надзвичайних ситуацій. Цей комплекс устатковується спеціальними засобами, які підбираються з максимальним наближенням до професійних. Це можуть бути компактно розміщені конструкції, які рухаються, піднімаються, стрімко повертаються в різні боки, роблять кругові оберти; трампліни для стрибків з висоти 3, 5, 7, 10 м на землю; сходи різної висоти, нахилу, конструкції і міцності (такі, що хитаються);

трапеції з підвішеними до них канатами, мотузковими сходами, колодами, розташованими горизонтально на висоті 2, 3, 4 м; хиткий місток без поручнів, перекинутий через невелику водойму, і відразу горизонтально натягнуті й вертикально підвішені канати, рови і водойми, які необхідно долати по натягнутому шнуру руками (можна і без страховки) та ін.

Досить корисний досвід використання навчальних службових і виробничих споруд на території підприємства, а також природних перешкод, а саме: озер, річок, завалів, провалля, ровів та ін.

Проведення занять з екстремально-психологічної підготовки потребує своєрідного і досконалого матеріально-технічного забезпечення. Потрібні фотографії, фотоальбоми, відео- і кінофрагменти, відеофільми, різні предмети, навчальна техніка. Доцільно підготувати і використовувати фонограми з записами звуків, типових для реальних екстремальних умов. Можна застосовувати навчально-тренувальні відеофільми.

У 70-ті роки для спортивної діяльності був розроблений метод формування оптимального бойового стану (ОБС), загальні положення якого придатні для будь-якої іншої діяльності. В основі методу лежить використання індивідуального позитивного досвіду фахівців з НС, який зберігається в їхній пам'яті, уявленнях про успішні дії і пов'язані з ними радісні переживання, що відбувалися раніше. У методиці самонастроювання словесні формули індивідуальні, а тому – підвищено дієві. Їх не нав'язують, а відшукують, виходячи з досвіду кожного фахівця з НС, “витягають” і “виросчують” з нього. Техніка їхньої розробки полягає в тому, що в особистому досвіді кожного фахівця з НС виявляється краще, успішне. Кожному з них пропонується згадати випадки зі свого життя чи професійної діяльності, пов'язані з успіхом, а також такі, які вони тоді переживали, відчували. Потрібно намагатися жваво уявити всі прагнення, думки, почуття, напруження волі, стани тіла і щиро,

максимально виразно описати їх та ін. Внаслідок цього вийде, наприклад, такий комплекс формул:

- Моє тіло легке, а м'язи грають.
- Настрій мій бадьорий, бойовий.
- Я упевнений у перемозі.
- Я “бачу” чітко і ясно весь шлях до успіху.
- Пішов!

На психічну стійкість фахівців з НС суттєво впливають професійно важливі якості (ПВК). Вони виступають у ролі тих внутрішніх психологічних характеристик, в яких відображаються зовнішні специфічні впливи факторів надзвичайної ситуації у формі професійних вимог до особистості. Саме у ПВК виявляються всі основні характеристики структури особистості, які визначають психологічні особливості системи діяльності: мотиваційні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові та ін.

Для успіху в різних типах екстремальних ситуацій потрібні також такі якості, як спеціально розвинуті відчуття (підвищена чутливість до екстремальних чинників та ін.); спеціально розвинуті сприйняття (зорові, слухові, нюхові та ін.); спеціальна спостережливість, уважність, пам'ять, уявлення (розвинута здатність добре уявляти в розумі план місцевості, мікрорайону, дії, думкою прокручувати їх та ін.), мислення, пильність, готовність до несподіваного та ін.

Спеціальна психологічна стійкість підвищується, коли фахівець з НС має досвід сприйняття факторів психогенного ризику. Усе, що може викликати у фахівця, який готується до певних екстремальних ситуацій, підвищені психологічні навантаження і негативні реакції, які він повинен побачити, почути, відчути під час навчання. Із здобуттям досвіду фахівець з НС часто перестає загострено реагувати на них, емоції приглушуються, стають не такими важкими і перестають негативно відображатися на поведінці.

Безумовно, у фахівця з НС поступово підвищується стійкість до подолання пізнавальних, фізичних і вольових труднощів, знову-таки характерних для того типу екстремальних ситуацій, до яких він готується, та інших, подібних до них.

На психічну стійкість фахівця з НС суттєво впливають процеси ухвалення рішення, які забезпечують формування і реалізацію фактично всіх компонентів психологічної системи професійної діяльності в екстремальних умовах. Дослідники, як правило, виділяють три етапи процесу ухвалення рішення: інтенціональний, пов'язаний з усвідомленням і переживанням ситуації невизначеності; операційний (інформаційна підготовка рішення), спрямований на зменшення невизначеності вибору і пошук критеріїв його оптимізації; санкціонуючий, пов'язаний з формуванням упевненості в завершенні інформаційної підготовки рішення.

Тут важливе те, що роль процесів ухвалення рішення в регуляції діяльності залежить від їхньої специфіки і місця в структурі діяльності. Цю специфіку визначають:

- провідні детермінанти процесів рішення (для мотиваційного блоку – рівень домагань, престижність професії; для формування програми діяльності – повнота інформаційної основи діяльності та ін.);

- зміст завдань, які розв'язуються, вид їхньої невизначеності (індивідуально-мотиваційна, інформаційна, операційна);

- значущість рішень, які виробляють для особистості;

- характер психічних процесів, які переважають, при виборі альтернативи (переважно вольовий, інтелектуальний чи емоційний тип рішень) і под.

8.5. Методика підготовки до забезпечення індивідуальної безпеки у надзвичайних ситуаціях

Важливим аспектом професійно-екстремальної підготовленості курсанта і/чи студента до діяльності в екстремальних умовах є його здатність забезпечити особисту безпеку. О. Столяренко наголошує: “Забезпечення особистої безпеки – своєрідна і природна форма активності в екстремальних ситуаціях, виразність та зміст якої зростають разом зі збільшенням ризику і небезпеки ситуації. Як комплекс особливих заходів (дій), вона спрямована на збереження життя, фізичного і психічного здоров’я людини при одночасному розв’язанні завдань та досягненні мети” [66, с. 84].

Для забезпечення індивідуальної безпеки в екстремальних ситуаціях потрібно:

- проводити систематичні заняття за спеціальною методикою з метою формування відповідних умінь і навичок забезпечення індивідуальної безпеки;
- попередньо відпрацьовувати дії в простих умовах;
- проводити цільову підготовку до кожної надзвичайної ситуації;
- дотримуватися послідовності у нарощуванні труднощів, ризиків і загроз;
- проводити адекватну морально-психічну і психологічну підготовку;
- орієнтуватися на індивідуалізацію темпів нарощування екстремальних труднощів, враховувати досягнутий рівень підготовленості кожного фахівця з НС та його індивідуальні якості;
- формувати звичку забезпечувати індивідуальну безпеку, використовуючи комплекс заходів для забезпечення безпеки на кожному занятті та ін.

Аналіз досліджень цієї проблеми свідчить про те, що в більшості випадків причини травматизму, професійних

захворювань і порушень надійності діяльності – це помилкові дії конкретного суб'єкта праці, а також ергономічні недоліки засобів та умов діяльності, складність задач, нераціональна організація діяльності. Недостатній рівень професійно-екстремальної підготовленості часто призводить до випадків травматизму, каліцтва і загибелі фахівців з НС, а також аварій, передумов до подій і катастроф із загибеллю людей, поломкою техніки, великим економічними втратам. Професійна невідповідність (її низький рівень) зумовлюється недоліками в підготовці фахівця з НС, незадовільним станом його мотиваційної й емоційно-вольової сфери, професійних здібностей та інших якостей.

Загальними показниками схильності фахівців з НС до небезпеки є: властивості темпераменту та емоційної сфери. Виникненню нещасних випадків сприяють також низька якість уваги (рівень із концентрації, розподілу і переключенню), недостатня сенсомоторна координація й обачність (спостережливість), а також надмірно висока схильність до ризику.

Вчені доводять також про існування загальної віктимності конкретної людини, пов'язаної з недоліками описаних вище психологічних і педагогічних особливостей, а також спеціальної (екстремальної) віктимності – великої імовірності стати жертвою в конкретних екстремальних ситуаціях. Остання становить особливий компонент спеціальної екстремальної підготовленості. В інших професіях деяких людей називають “аварійниками”, маючи на увазі якусь особливу їхню схильність часто бути причиною поломок, аварій і подій. Її звичайно пов'язують з наявністю у них якостей, які не відповідають специфіці професії. До таких якостей слід зарахувати: знижену психологічну стійкість; підвищену тривожність, схильність до стресів, афективних реакцій; невтриманість, емоційну неврівноваженість та імпульсивність у діях; недостатньо розвинуті властивості уваги – розподіл, концентрація, стійкість; низьку сенсомоторну

координацію; недоліки органів почуттів (поганий зір, слух); непомірну схильність до ризику (“зрушення до ризику”); уповільнену реакцію і нечестатню спритність; недостатньо розвинутий інтелект та ін.

Чим вищий рівень підготовленості фахівців до забезпечення особистої безпеки, тим нижчий рівень його професійної віктимності, отже, вищі шанси залишитися живим і неушкодженим у надзвичайній ситуації.

Особиста безпека фахівця з НС залежить і від його психологічних показників. Вчені вважають, що чим гостріша загальна ситуація з погляду загрози для життя, тим більше вона позначається на його травматизмі, безпеці. Недоліки індивідуальних якостей людини виявляються при виконанні не всіх трудових завдань, а лише в екстремальних ситуаціях (які часто передують і супроводжують нещасні випадки). Саме в екстремальних ситуаціях яскраво виявляються слабкі сторони фахівця з НС, і, зокрема, його нервової системи.

Суттєвий психологічний фактор, який впливає на безпеку фахівця з НС, – професійна мотивація. Виявлено, що: 1) під впливом сильної мотивації небажана подія здається менш ймовірною, ніж насправді; 2) при виконанні складних завдань сила мотивації осіб зі слабким типом нервової системи істотно знижується; 3) особи зі слабким типом нервової системи надають перевагу як більш простим завданням; 4) особи, з якими часто відбувалися нещасні випадки, більше орієнтуються на запобігання невдач, ніж на досягнення мети; 5) чим сильніший мотив досягнення мети, тим більша ймовірність не досягнути її. Провідними є також психологічні особливості фахівця з НС, які відображають його здібності до психічної регуляції поведінки в екстремальних умовах.

Підготовленість фахівця з НС до забезпечення особистої безпеки в цілому визначається сукупністю професійних, технічних та організаційних факторів. У всіх випадках необхідно прагнути, щоб фактори надзвичайної ситуації у процесі професійної діяльності в екстремальних умовах для

фахівця з НС сприймалися як знайомі. Для цього потрібно, щоб майбутні фахівці з НС побачили, відчули, перенесли, пережили вплив на собі цих ситуацій і факторів. Усе це досягається за допомогою занять, побудованих за відповідною методикою. Ця методика вимагає вивчення екстремальних чинників безпосередньо у надзвичайних ситуаціях у процесі їхнього перебігу або наслідків через імітацію різних факторів екстремальних ситуацій (дим, пожежа, трупи, вибухи, руйнування, завали, непримний запах, кров, стогін, плач та ін.) за допомогою спеціально призначених для цього засобів.

Курсантів і/чи студентів знайомлять з фотографіями надзвичайних ситуацій, місць подій, руйнувань, виду потерпілих та ін. З ними прослуховують фонограми із записом, які можуть виявитися несподіваними і вражаючими, проте типові для різних екстремальних ситуацій, переглядають документальні кіно- та відеофільми. Практичні заняття дають вагомий ефект в умовах, які відповідають реальним екстремальним. Організуються зустрічі з учасниками, потерпілими та очевидцями екстремальних подій. Під час різних занять постійно демонструють макети, муляжі, предмети та інше, характерні для екстремальних ситуацій. Курсанти мають постійно відвідувати місця аварій, катастроф, надзвичайних подій і ситуацій, знайомитися із психогенними чинниками та ін. Проте у процесі ознайомлення з негативними факторами варто не просто їх показувати, але й вчити їх правильно сприймати, оцінювати і враховувати у практиці прийняття рішень та дій. Важливо, щоб майбутнім фахівцям з НС правильно пояснили можливі психологічні реакції при їхньому сприйнятті. Слід привчати майбутніх фахівців з НС бачити особливості екстремальних факторів, а також доцільність їх урахування при прийнятті правильних рішень і виконанні дій (ослаблення впливу, уникнення зустрічі з ними та ін.), логічно і реалістично оцінювати тенденції їхнього розвитку та впливу на діяльність, стани, поведінку тощо.

У процесі підготовки курсанта і/чи студенти до забезпечення особистої безпеки важливу роль відіграє моделювання екстремальних ситуацій. Змодельовати їх – значить відтворити на заняттях максимально правдоподібно те, що буде, коли екстремальна ситуація виникне фактично. Звичайно, все відтворити неможливо, але багато що можна, загрози для здоров'я та одержання травм повинні бути контрольовані й зведені до мінімуму. Водночас залишковий ризик при підготовці не може і не повинен бути зведений до нуля. Слід пам'ятати, що головне в моделюванні ризиків і загроз – це психологічний характер.

Виділяють, як правило, два шляхи моделювання екстремальних умов на заняттях. Перший шлях – наближення зовнішніх умов занять до реальних, тобто відтворення зовнішньої картини (“обличчя”) екстремальної ситуації. Це дозволяє курсантам і/чи студентам у ході занять відчувати себе учасниками реальних подій. Зовнішню картину навчальної обстановки, схожу на реальну, створюють вибором важких умов місця, часу, освітленості, імітацією предметів, явищ, факторів, властивих екстремальним ситуаціям, постановкою перешкод, виконанням (програванням) дій з максимально можливим фактичним використанням техніки, засобів захисту, ускладненням завдань, створенням перешкод, імітацією пожеж, вибухів, руйнувань та ін. Наприклад, на спеціальних заняттях слід створювати реалістичну і багатовимірну картину надзвичайної ситуації чи окремих її фрагментів.

Другий шлях – наближення внутрішніх умов, тобто відтворення на заняттях таких психічних процесів і станів фахівців з НС, які максимально наближені до тих, що можуть виникнути в екстремальних ситуаціях. Потрібне стимулювання, актуалізація відповідних спонукань, думок, переживань, вольового і фізичного напруження, моральних норм поведінки та ін. Звичайно, створення зовнішніх умов сприяє цьому, але не вирішує завдань психологічного моделювання в цілому.

Як бачимо, необхідне цілеспрямоване моделювання психічних процесів, станів і труднощів: мотиваційних, пізнавальних, інтелектуальних, емоційних, вольових, психофізіологічних.

Так, мотиваційна активність і труднощі моделюються: створенням умов, які диктують необхідність підпорядкування всієї підготовки курсантів довгостроковій, відстроченій, більш загальній кінцевій меті. Для цього з курсантами і/чи студентами проводять заняття, які активізують моральні, гуманні мотиви рішень і вчинків, мотиви самоконтролю, самооцінки, обов'язку, відповідальності. Активізація відбувається через напруження мотивів шляхом створення пізнавальних, фізичних та інших труднощів, створення ситуацій, поєднаних з важким вибором і боротьбою мотивів та ін.

Своєю чергою пізнавальну активність і труднощі можна створювати через реальне сприйняття складних процесів та явищ, властивих екстремальним ситуаціям, постановку завдань на ідентифікацію, осмислення сприйнятого і його малопомітних, але істотних деталей, створення ситуацій і постановку завдань, які вимагають активного та адекватного мислення і прояву різних його властивостей, спонукання до аналізу психологічних і педагогічних особливостей, ситуацій, створенням обстановки, що потребує глибокого і різнобічного аналізу та ін.

Інтелектуальні стани і труднощі створюються шляхом введення під час занять з майбутніми фахівцями з НС мисленнєвих завдань, розв'язання проблемних ситуацій в екстремальних умовах, які потребують знань, імітація умов нестачі інформації для розуміння того, що відбувається, і прийняття рішень тощо.

Емоційні стани і труднощі, наближені до екстремальних, можна викликати в курсантів і/чи студентів шляхом підвищення відповідальності за розв'язання поставленого навчального завдання; моделюванням ситуацій ризику, загрози, невідомості, раптовості, новизни. На заняттях мають

створюватися місця з ознаками умов, об'єктів та явищ, які мають силу психологічного впливу (висота, можливість виникнення болю, вигляд трупів (муляжі), кров на землі, жар вогню, неприємні запахи, дратівливі звуки та ін.). Тут потрібно лімітувати час на виконання вправ, а вони самі мають виконуватися у швидкому темпі, з присутністю сторонніх спостерігачів, під дією тривалого навантаженнями, яке викликає сильну втому.

Вольові прояви і труднощі моделюються створенням серйозних перешкод і процесом їх подолання під час розв'язання навчального завдання. На заняттях провокуються невдачі при першій спробі їхнього подолання. Змінюється обстановка, яка змушує проявляти самостійність і приймати рішення на свій ризик. Його спонукають будь-що самостійно домогтися позитивного результату в ситуаціях, котрі раптово ускладнилися, потребують значних фізичних навантажень.

Психофізіологічні навантаження і труднощі створюють швидкісний і кросовий біг, підтягування, відтискання, спортивні і бойові єдиноборства, тривалі переходи і марш-кидки, переміщення по канатах і скелях, подолання водних перешкод і ровів уплав та на колодах, подолання високим перешкод і завалів, перенос "поранених", виконання відповідальних дій в стані втоми, багаторазові повторення вправ підряд без відпочинку та ін.

Психологічне моделювання здійснюється вибірково, залежно від виду екстремальної підготовки, яка проводиться, завдань конкретного заняття, з урахуванням особливостей компонентів екстремальної підготовленості.

Моделювання екстремальних умов успішне, якщо два розглянутих шляхи взаємодоповнюють один одного. Моделюючи та ускладнюючи навчальну обстановку, треба бути послідовним, рухаючись від простого до складного. Надмірний поспіх призведе до зривів і невдач. А це може сформувати стійку непевність курсантів у собі, почуття

неповноцінності тощо. Але врешті решт потрібно доходити до занять із гранично складними умовами.

Моделювання екстремальних ситуацій сприяє зниженню інтенсивності емоційного реагування майбутніх фахівців з НС на несприятливі обставини (часто навіть негативний тип переживань змінюється на позитивний), досягненню оптимального рівня психічного стану, розвитку якостей, необхідних для дій в екстремальних ситуаціях, формуванню особистісних установок: впевненості у собі, підвищенню віри в успіх, готовності та рішучості активно діяти при виникненні екстремальних ситуацій.

До важливих методичних прийомів навчального моделювання екстремальних умов належить: створення зовнішньої картини екстремальної обстановки, моделювання розумових, емоційних і мотиваційних труднощів, ризику і небезпеки, контролю ризику і загрози, вибору реального місця, часу і погодних умов, ускладнення спостереження, відтворення окремих факторів, поєднання і нарощування важких умов, їх зміна, моделювання невдач, імітація виходу з ладу засобів захисту та ін. Звичайно, підготовленість курсанта і / чи студента до зустрічі з екстремальними ситуаціями чи окремими їх чинниками починається зі знайомства з ними: знання про надзвичайні ситуації, почуттєве ознайомлення з ними, перетворення їх у знайомі, звичні, очікувані.

На основі психологічних знань майбутній фахівець з НС може передбачити події, випередити їхню появу, внутрішньо підготуватися до них, тому надзвичайні ситуації значною мірою втрачають ефекти раптовості й невизначеності. Чим краще знайома (в деталях, у чуттєвому особистому досвіді) фахівцю загрозлива ситуація, її чинники, тим з більшою упевненістю він переборює її. Доведено, що при однаковій раптовості виникнення якогось екстремального чинника реакція фахівців з НС буде різною, хоча б тому, що один має досвід сприйняття й реагування на нього, а інший – ні.

Виявлено, що підготовленість фахівця з НС до забезпечення особистої безпеки має загальний зв'язок з рівнем професіоналізму. Ось чому потрібно формувати високий рівень професійно-екстремальної майстерності. Предметом спеціальної психопедагогічної підготовки мають стати спеціальні компоненти майстерності, а саме: виразне розуміння присутності постійного ризику, можливих з визначеною ймовірністю раптових екстремальних загострень у діяльності, небезпечних особисто для нього; вміння оцінювати наявність небезпеки в ситуаціях професійної діяльності; розуміння ролі постійної пильності, готовності до негайного реагування на загрози і небезпеки при виконанні професійних функцій; вміння використовувати засоби захисту; володіння тактикою постійного превентивного забезпечення особистої безпеки при повсякденному виконанні службових функцій; володіння тактикою, методами і прийомами забезпечення безпеки при вирішенні типових завдань, поєднаних з підвищеною небезпекою, а також тактикою, методами і прийомами посилення заходів особистої професійної безпеки при реальному виникненні безпосередньої небезпеки, тактикою, методами і прийомами припинення пікового наростання небезпеки.

При підготовці до забезпечення особистої безпеки в екстремальних ситуаціях часто приділяють увагу формуванню відповідних знань, умінь і навичок, а виховання залишається осторонь. Проте формування установки на виживання виключає безтурботність, недооцінку існуючої небезпеки, навмисне блокування думок про неї і необхідності особистого захисту. Наприклад, існує міжнародна практика вивчення і підписання (для фахівців небезпечних видів діяльності) особливого документа – “Зобов’язання про виживання”. Для формування установки на виживання систематично приводять тренінг аналізу службових ситуацій, що містять небезпеку, використовується роз’яснення, переконання і вимоги з питань особистої безпеки.

До заходів, спрямованих на особисту безпеку фахівця з НС, належать і забезпечення психогігієни. Це складний вид підготовки, поєднаний з великими фізичними і морально-психологічними навантаженнями, біологічними і психологічними стресами, переживаннями, страхами та ін. Тут важливо, щоб негативні емоційні фактори, великі навантаження не породжували несприятливі психологічні й педагогічні наслідки: фрустрації, емоційні зриви, втрату віри в себе, у свою професію та ін. Вони не лише завдають шкоди психічному здоров'ю, але й становлять загрозу для успішних дій в реальних екстремальних ситуаціях. Тому організаторам екстремальної підготовки і керівникам занять не слід займатися залякуванням, а використовувати індивідуальний підхід, послідовно збільшувати фізичні й психологічні навантаження, переглядати методику занять, якщо виявляють ознаки негативних проявів, підсилювати конструктивність занять, виховувати віру в переборення екстремальних труднощів при серйозному ставленні до професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. У чому полягає базова професійно-екстремальна підготовка фахівців з НС?
2. На які види поділяється базова професійно-екстремальна підготовка?
3. Що являє собою загальна базова професійно-екстремальна підготовка?
4. Які завдання покладаються на загальну базову професійно-екстремальну підготовку?
5. В які навчальні предмети закладається зміст загальної базової професійно-екстремальної підготовки?
6. За допомогою яких засобів здійснюється загальна базова професійно-екстремальна підготовка?
7. Що являє собою спеціальна базова професійно-екстремальна підготовка?
8. Розкрийте зміст спеціальної базової професійно-екстремальної підготовки.

9. Яка методика формування спеціальних навичок у ході спеціальної базової професійно-екстремальної підготовки?

10. Яка методика формування спеціальних умінь у ході спеціальної базової професійно-екстремальної підготовки?

11. В які предмети закладається зміст спеціальної базової професійно-екстремальної підготовки?

12. Розкрийте сукупність різних методів, організаційних форм і технологій, які використовуються для реалізації завдань базової спеціальної професійно-екстремальної підготовки до діяльності в надзвичайних ситуацій.

13. Яке місце в спеціальній базовій професійно-екстремальній підготовці займають імітаційні методи?

14. Яке місце в спеціальній базовій професійно-екстремальній підготовці займають неімітаційні методи?

15. Наскільки доцільно в спеціальній базовій професійно-екстремальній підготовці застосовувати ділові ігри?

16. Чим закінчується базова професійно-екстремальна підготовка?

17. Яка сутність спеціальної морально-психологічної підготовки?

18. Які основні завдання спеціальної морально-психологічної підготовки фахівців з НС?

19. Яким чином досягається мета і розв'язання завдань спеціальної морально-психологічної підготовки?

20. На що спрямована спеціальна морально-психічна підготовка фахівців з НС?

21. Що являє собою стійкий морально-психологічний стереотип?

22. Яка роль мотиваційного ядра в стійкому морально-психологічному стереотипі? Розкрийте її.

23. Яка будова мотиваційного ядра?

24. Які рівні розвитку має мотиваційне ядро? Охарактеризуйте їх.

25. Я формується мотиваційне ядро у фахівців з НС?

26. Розкрийте сутність спеціальної психологічно-екстремальної підготовки майбутніх фахівців з НС.

27. Які завдання покладаються на спеціальну психологічно-екстремальну підготовку майбутніх фахівців з НС?

28. Яким чином має здійснюватися спеціальна психологічно-екстремальна підготовка майбутніх фахівців з НС?

29. На формування яких психологічних параметрів у фахівців з НС спрямована спеціальна психологічно-екстремальна підготовка? Розкрийте їх.

30. Які сформовані екстремально-психологічні вміння і навички забезпечують високу практичну здатність долати психологічні труднощі і розв'язувати психологічні завдання в екстремальних ситуаціях?

31. *За допомогою яких методів і способів фахівці з НС здійснюють саморегулювання своїх психічних станів у ході професійної діяльності в екстремальних умовах?*

32. *Де проводять спеціальну екстремально-психологічну підготовку фахівців з НС?*

33. *Що розуміють під індивідуальною безпекою фахівців з НС в екстремальних ситуаціях?*

34. *Що потрібно для забезпечення індивідуальної безпеки фахівців з НС в екстремальних ситуаціях?*

35. *Розкрийте методику підготовки із забезпечення індивідуальної безпеки у надзвичайних ситуаціях.*

36. *Які загальні показники схильності фахівців з НС до небезпеки? Розкрийте їх.*

37. *Чи підготовленість фахівця з НС до забезпечення особистої безпеки має загальний зв'язок з рівнем професіоналізму?*

38. *Розкрийте психогігієну як захід, спрямований на особисту безпеку фахівця з НС?*

Рекомендована література:

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 208 с.

2. Бабенко В. С., Базілев Є. С. Рятування людей з висотних будівель. Підхід до проблеми. Пожежна безпека: зб. наук. праць. 2002. № 2. С. 9-13.

3. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга друга: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 341 с.

4. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.

5. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ "ХП", 2002. Вип. 3. С. 73-82.

6. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.

7. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

8. Бондаренко А. І., Гуцалюк М. В. Використання нових інформаційних технологій для розробки та прийняття управлінських рішень в системі управління державною пожежною охороною. Науковий вісник Української академії внутрішніх справ. Київ, 1996. С. 24-28.

9. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень університетів. Харків: "Фоліо", 1996. 237 с.
10. Варій М. Й. Енергетична концепція психіки і психічного : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 318 с.
11. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ : навч. посібник. Львів : ВІДУ „ЛП”, 2000. 162 с.
12. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні : монографія. Львів : ВВП ДУ “ЛП”, 1996. 311 с.
13. Варій М. Й. Основи морально-психологічного забезпечення військ : навчально-методичний посібник. Львів : Військовий інститут, 1999. 64 с.
14. Варій М. Й. Психічні стани військовослужбовців у ході військової діяльності // Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. С. 199-244.
15. Варій М. Й. Психологічні механізми чи псі-програми? Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип 1. С. 3-17.
16. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.
17. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник : у 2 т. / 5-те вид., випр. і допов. Львів : Априорі, 2016. Т.2. 358 с.
18. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. 624 с.
19. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
20. Варій М. Й., Терлецька Ю. М. Психологія : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 292 с.
21. Васківська С.В. Основи психологічного консультування : навч. посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
22. Вовчата Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
23. Галян І. Основи психофізіології та фізіологія вищої нервової діяльності : навч.-метод. посібник. Дрогобич: “Менеджер”, 1998. 120 с.
24. Голованівський І. Педагогічна психологія : Навч. посіб. Для студ. Вузів. К. : Вид-во "Аконіт", 2003. 388 с.
25. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
26. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу. Київ : КДПІ, 1991.

69 с.

27. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ : МАУП, 2003. 232 с.

28. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.

29. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

30. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

31. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник. Київ : Вища шк, 1997. 304 с.

32. Коваль І. С. Професійно-психологічна підготовка майбутніх рятувальників ДСНС України. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 29. С. 178–183.

33. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.

34. Коваль І. С., Ковальчук А. М., Петренко А. М. Аналіз психологічних якостей спортсменів пожежно-прикладного спорту в змагальній діяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2019. № 1. С. 123-130.

35. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.

36. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 252 с.

37. Ковальчук А. М., Коваль І. С., Петренко А. М. Упровадження програмних засобів у навчально-тренувальний процес циклічних видів спорту. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2016. № 13. С. 191-195.

38. Ковальчук А. М., Коваль І. С., Петренко А. М., Баран Ю. С. Вплив особистісних якостей на результати тестувань з фізичного виховання перемінного складу ЛДУ БЖД. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2015. № 11. С. 30-34.

39. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.

40. Козяр М. М. Закономірності і принципи виховання у військових підрозділах. Наукові записки. Серія: “Педагогіка і психологія”. Вінниця, 2004. С. 417-424.

41. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 172 с.

42. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.

43. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2001. № 27. С. 10-14.

44. Козяр М. М., Білінський Б. О. Оптимізація пожежно-тактичних занять з точки зору зменшення рівня службового травматизму. Пожежна безпека: Збірник наукових праць. 2001. № 1. С. 71-73.

45. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.

46. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша : Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.

47. Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 71-78.

48. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.02 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1996. 33 с.

49. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с

50. Кусій М. І. Статистичний аналіз і моделювання діяльності підрозділів пожежно-рятувальної служби : методичний посібник. За загальною редакцією доктора пед. наук, професора Козяра М.М. Львів : Вид-во СПОЛОМ, 2009. 100 с.

51. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

52. Панок В., Титаренко Р., Чепелева Н. та ін.: Основи практичної психології : підручник. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Либідь, 2001. 536 с.

53. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2003. 265 с.

54. Пархоменко Р. В., Болібрux Б. В., Рак Т. Є. Пожежна тактика : практикум. Львів : Добра справа, 2008. 267 с.

55. Пасинчук К. М. Управління якістю підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 20 с.

56. Перелигіна Л. А., Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 216 с.

57. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.

58. Покалюк В. М., Балицька А. А. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 125. С. 115-119.

59. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».

60. Рак Ю. П. Інформаційні технології як засіб реалізації інноваційних процесів при підготовці сучасного фахівця з аварійно-рятувальних робіт. Освіта регіону. 2010. № 3. С. 215-220.

61. Ратушний Р. Т. Ковальчук А. М., Петренко А. М., Баран Ю. С. Фізичне виховання – основа оперативно-рятувальних дій в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2014. 188 с.

62. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 237 с.

63. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

64. Сировий В. В. та ін. Аналітичні розрахунки для обґрунтування оперативних дій пожежно-рятувальних підрозділів. Харків : «Основа», 1998. 123 с.

65. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля. Харків, 2011. 243 с.

66. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛОМ, 2002. 607 с.

67. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

68. Maslow A. H. Theory of human motivation. Psychol. Rev. 1943. Vol. 50, №4. P. 370-396.

69. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern nach § 12 BPolLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. Berlin, 2007. 25 p.

70. Rogers C. Client – centered therapy : It's cutrent practice, implications and thepry. Boston : Houghton Mifflin. 1951. P. 26-39.

71. Struktura wydziału // Oficjalna strona Szkoła Główna Służby Pożarniczej [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.sgsp.edu.pl/wibp>.

РОЗДІЛ 9

КОНТЕКСТНО-ЕКСТРЕМАЛЬНА ТА ПОСТЕКСТРЕМАЛЬНА ПІДГОТОВКА

Три мудреці сперечалися про те, що важливіше для людини – її минуле, сьогодення чи майбутнє. Один із них сказав:

– Моє минуле робить мене тим, хто я є. Я вмію те, чого навчився в минулому. Я вірю в себе, оскільки мені добре вдавалися справи, за які я раніше брався. Мені подобаються люди, з якими мені колись було добре, чи схожі на них. Я дивлюся на вас зараз, бачу ваші усмішки й очікую на ваші заперечення, тому що ми вже не один раз сперечалися, а я вже знаю, що ви не звикли погоджуватися без заперечень.

– А з цим неможливо погодитися, – сказав інший, – якби ти був правий, людина була б приречена, як павук, сидіти день за днем у павутині своїх звичок. Людину робить її майбутнє. Неважливо, що я знаю і вмію зараз – я навчатимуся того, що буде потрібно мені в майбутньому. Моє уявлення про те, яким я хочу стати, куди більш реальне, ніж мої спогади про те, яким я був. Мої дії зараз залежать не від того, яким я був, а від того, яким я збираюся стати. Мені подобаються люди несхожі на тих, з ким я вже знайомий. А розмова з вами цікава не тому, що ми вже звикли сперечатися один з одним, а тому, що я смакую тут захоплюючу боротьбу і несподівані повороти думки.

– Ви зовсім випустили з уваги, – утрутився третій, – що минуле і майбутнє існують тільки в думках. Минулого вже немає. Майбутнього ще немає. І незалежно від того, згадуєте ви минуле чи мрієте про майбутнє, маєте можливість діяти тільки в теперішній момент. Тільки у теперішньому моменті життя можна щось змінювати – минуле і майбутнє нам не підвладні. Тільки в цей момент можна бути щасливим: спогади про минуле щастя – сумні, очікування майбутнього щастя – тривожне! Перемога залежить від того, як я зреагую на ситуацію в актуальний момент події.

І мудреці довго ще сперечалися, насолоджуючись неквапливою бесідою. Невідомо, хто з них переміг у суперечці.

У кожному регіоні можуть виникати надзвичайні ситуації особливого типу, які характерні лише для нього. До таких надзвичайних ситуацій належать аварії на АЕС, ТЕС, ГЕС,

морі, підприємствах хімічної і нафтогазової промисловості, у шахтах, горах, під водою, у проваллях, печерах, лісі, болотистій місцевості та ін. Тому професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах після БПЕП продовжується безпосередньо у частинах і підрозділах, куди фахівці прибули згідно з призначенням. Цю підготовку доцільно назвати контекстно-екстремальною та постекстремальною, оскільки вони забезпечують постійну підготовленість, особливо групову, до місцевих і регіональних надзвичайних ситуацій, тобто таких, в яких найімовірніше мають працювати фахівці спецпідрозділів. Одним словом, контекстно-екстремальна підготовка (КЕП) забезпечує спеціалізацію фахівців з НС, а постекстремальна підготовка (ПЕП) спрямована на відновлення їхнього професійно-дієвого, морально-психічного і фізичного потенціалу, їхню реабілітацію, а також попередження розвитку негативних явищ в їх психіці, поведінці й діяльності.

У розділі також з'ясовуються проблеми контекстно-екстремальної та постекстремальної підготовки фахівців з НС, обґрунтовуються методики їх здійснення, розкриваються різні аспекти цих методик.

9.1. Методика контекстно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій

Контекстно-екстремальна підготовка (КЕП) – це організований процес формування у фахівців з НС цілісної, індивідуальної та групової професійно-екстремальної готовності до діяльності в конкретних надзвичайних ситуаціях, різних за складністю, ризиком для здоров'я і життя, характером перебігу і загрозами. У процесі цієї підготовки фахівці здобувають спеціальні, індивідуальні та групові знання, навички і вміння для екстремальної діяльності у конкретній надзвичайній ситуації, а також формують необхідні компетентності, фізичні, морально-психічні, психологічні та професійно-екстремальні якості.

КЕП включає контекстну спеціально-екстремальну та оперативно-екстремальну підготовки. Контекстну спеціально-екстремальну підготовку проводять тоді, коли відбувається спеціалізація фахівців з НС, тобто фахівця готують до діяльності у конкретних службах – аварійно-рятувальній на шахтах, АЕС, ТЕС, ГЕС, морі та хімічних підприємствах, у зонах радіоактивного зараження, епідемій і масових отруєнь, пожежно-рятувальної, чи рятувально-пошукової, наприклад, у печерах, горах, лісах та ін.

Мета контекстно-екстремальної підготовки полягає в тому, щоб забезпечити ефективність і надійність, індивідуальної та, особливо, групової професійної діяльності в екстремальних умовах. Завдання цієї підготовки:

- коригування та конкретно спрямована підготовка окремого фахівця з НС до професійної діяльності в екстремальних умовах, у тому числі й забезпечення особистої безпеки, у надзвичайних ситуаціях різного характеру;
- спеціальна практично-групова підготовка фахівців до діяльності у надзвичайних ситуаціях.

Конкретно спрямована підготовка окремого фахівця з НС, забезпечення його особистої безпеки у надзвичайній ситуації певного характеру відбувається за методикою, яку ми виклали у розділі 8, тому на ній акцентувати увагу ми не будемо.

Друге важливе завдання КЕП – спеціальна практично-групова підготовка фахівців до діяльності у надзвичайних ситуаціях. Вона реалізується шляхом розв'язання таких завдань: 1) розвиток групи у колектив; 2) вироблення групової злагодженості та навченості; 3) забезпечення групової безпеки.

Як стверджує О. М. Столяренко, найбільш важливими груповими умовами успішної групової праці та безпеки є: високий рівень соціально-психологічного розвитку групи як колективу; сприятлива соціально-психологічна атмосфера в колективі, робочий настрій, дружня робота, доброзичливі стосунки, взаєморозуміння, співробітництво, товариська підтримка; загальна ціннісно-цільова зорієнтованість, єдність

у розумінні й реалізації мети і завдань; атмосфера пошуку шляхів поліпшення справи, ініціативність, активність працівників у внесенні пропозицій; висока організованість, чіткий розподіл і виконання прав, обов'язків і відповідальності між співробітниками, налагоджені зв'язки між ними; висока трудова і групова дисципліна; виховний характер стосунків у колективі, готовність кожного прийти на допомогу товаришу, взаємна і товариська вимогливість, розуміння впливу своєї праці на загальні результати, почуття відповідальності кожного за загальний успіх, колективна допомога колезі, котрий потрапив у біду; вміння колективу і його членів витримувати періоди ускладнення ситуацій, "тримати удари" обставин, підвищувати згуртованість і виявляти дружні зусилля для подолання труднощів, які виникли [66, с. 444-445].

Не менш важлива для дотримання групової безпеки є групова майстерність.

Зрозуміло, що дії групи (аварійно-рятувальної, рятувально-пошукової, пожежно-рятувальної, пожежно-аварійної та ін.) в екстремальних ситуаціях залежать як від індивідуальної підготовленості її членів і набутих групових умінь і навичок, так і від тих внутрішньо групових зв'язків, які перетворюють її в соціально-психологічну цілісність, для котрої характерна висока згуртованість.

Серйозні соціально-психологічні труднощі й проблеми створює внутрішня організаційна структура аварійно-рятувальної, рятувально-пошукової, пожежно-рятувальної, пожежно-аварійної та інших груп. Способи запобігання всім суперечностям і конфліктам, які виникають у групі, – у наполегливій, компетентній і результативній за своїми психологічними та педагогічними показниками роботі з персоналом, у перетворенні їх у справжні колективи високого рівня соціального розвитку.

Для оцінки здатності групи до діяльності в екстремальних ситуаціях важливе значення має рівень її соціально-психологічного розвитку, який може бути низьким,

середнім і високим. У цілому низький рівень соціально-психологічного розвитку характеризує роздроблену і роз'єднану групу, тобто таку, в якій немає єдності, взаєморозуміння, прагнення всіх членів до досягнення загальної високої мети, співпраці тощо. У ній простежується низька організованість і дисципліна, немає поваги до групових норм поведінки, цінностей, у її членів слабо розвинуті почуття групової та особистої відповідальності, честі тощо. Високий рівень соціально-психологічного розвитку характеризує групу як добре згуртовану і підготовлену до розв'язання будь-яких спільних завдань, тобто як колектив. Такій групі притаманна загальна ділова активність, націленість на якісне розв'язання головного завдання, заради якої вона створена та існує. Група вихована і керована, у ній наявний "смысл спільності", сприйнятий як значущий, вагомий і цінний для всіх членів групи, мають місце єдині ціннісні орієнтації, здорова колективна думка, настрої, традиції і звичаї, норми поведінки, взаємовідносини та ін. У ній висока психологічна сумісність, розвинуті солідарність, співробітництво, взаємовиручка, взаємовідповідальність, стосунки доброзичливості, вимогливості, повага, товариськість, підтримка, допомога. Тут діє принцип: "Один – за всіх, всі – за одного!"

Групі низького рівня соціально-психологічного розвитку притаманні низька організованість, дисциплінованість, відповідальність, відсутність єдності думок, поглядів, ціннісних орієнтацій, егоїзм мікрогруп (неформальних груп) та окремих членів, які переймаються лише своїми проблемами, конфлікти у взаємовідносинах та ін. Під час професійної діяльності в екстремальних умовах така група мало активна, діє неефективно. У ній існує велика ймовірність паніки. Часто в таких групах зустрічаються факти порушень соціальних, моральних, професійних і правових норм поведінки, боягузтва її членів, "шкурної" поведінки та ін. Все це підвищує схильність її складу до стресів, суттєво знижує рівень безпеки кожного, а значить і групи в цілому.

Безумовно, коли поруч з фахівцем підрозділу з надзвичайних ситуацій люди, яким він довіряє, з якими дружить, то і його особиста стійкість та ефективність діяльності високі. Якщо ж фахівець бачить навколо дезорганізовану і невідпорядковану групу, істеричні вигуки, панічну чи егоїстичну поведінку, то його стан і стійкість знижуються.

Для ефективних дій групи в екстремальних ситуаціях мають значення всі її характеристики як колективу, але найбільш вагомі – згуртованість, соціальна, моральна, професійна і життєва зрілість її членів, наявність єдиної, тобто колективної мети, прагнень, соціальних і моральних цінностей, орієнтирів і норм поведінки, поглядів, думок, оцінок та ін. Важливими є цінності колективізму, взаємної поваги, щирої підтримки, допомоги, дружби, товарищескості, відкритості, відданості, чесності, справедливості, гуманності, правомірності, організованості, дисципліни в житті та діяльності.

У науковій літературі відзначається, що згуртування групи починається з її правильного формування, підбору сумісних один з одним людей. Зазначається, що при цьому важливими є комунікативні якості членів групи. Організованості аварійно-рятувальної, рятувально-пошукової, пожежно-рятувальної чи пожежно-аварійної групи сприяють сформовані у її членів скромність, установка на співробітництво, готовність допомагати товаришам, обов'язковість, чуйність, дбайливість, справедливість, щирість, активність у спільній діяльності, послідовність, товарищескість, тактовність. А неорганізованість, як правило, спричиняють скептицизм, переоцінку своїх можливостей, агресивність, прагнення до домінування, самовдоволення, відособленість, запальність, уразливість, недовірливість, підозрілість, боязкість, брутальність, поблажливість, замкнутість, скритність та ін.

Для того, щоб групи розвивалися в колектив, необхідний адекватний виховний вплив. Він здійснюється через сукупність методів виховання у процесі професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, до яких належить: приклад,

роз'яснення, переконання, вправління, привчання, вимога, підтримка, схвалення, заохочення, осуд, покарання, примус, участь у спільній праці, суперництво, змагання, самовиховання та ін. Разом з тим під час професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах застосовують і методи розвитку: активізації якостей, які розвиваються, проблемності, вправ на межі доступних труднощів, мотивування саморозвитку, перспективних ліній, цілеспрямованого саморозвитку екстремально значущих якостей, контролю і самоконтролю, оцінки й самооцінки досягнутого рівня.

Виховний і розвиваючий вплив можна здійснювати і під час навчання. Доречним тут може бути використання таких виховних прийомів, як: доказ, словесне переконання, навіювання, емоційний вплив, вимога, контроль, оцінка, схвалення, осуд, критика, звернення до особистого досвіду; мотивування, спонування до самооцінки і самоаналізу, порівняння, колективна робота, змагання, спонування до взаємної підтримки і організація надання товариської допомоги; прояви справедливості, доброзичливості, уваги, співчуття, індивідуальна допомога, особистий приклад; диференційований і індивідуальний підходи, імітація невдачі першої спроби розв'язання важкого завдання, авансування довіри, оцінка моральних аспектів екстремальних ситуацій та ін. Свою роль відіграють і розвиваючі прийоми, а саме: надання самостійності, спонування до творчого пошуку розв'язання навчального завдання, створення підвищених труднощів, виконання навчальних дій в умовах ризику і загрози; навчання самоуправлінню, контролю і регулюванню напруженості; проведення диспутів та обговорень різних аспектів поведінки, моралі, ставлення, діяльності тощо, всебічне обґрунтування своєї думки, спільний пошук правильного висновку, оцінки, рішення та ін.

Виховуючи й розвиваючи фахівців з НС, науково-педагогічні (педагогічні) працівники, фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу, та інші працівники

закладу вищої освіти тоді досягають успіху, коли свідомо прагнуть досягти психологічних і педагогічних результатів, використовують знання і рекомендації психології та педагогіки; доцільно вибирають технологію, стиль, тон, такт і прийоми; гнучко застосовують методи, ясно розуміють мету виховання і розвитку та ін.

На забезпечення групової безпеки у НС позитивно впливає наявність групових вмінь, навичок і компетентностей спеціальної професійної діяльності, їх злагодженість і надійність. Необхідний результат досягаються наполегливими груповими тренуваннями, відшліфовуванням індивідуальних і групових дій до рівня майстерності. Головне у груповій майстерності – це налагодження зв'язків і наявність розуміння між фахівцями, які працюють у складних екстремальних умовах, часто без візуальної видимості. Дослідник О.М. Столяренко, аналізуючи групову екстремальну (бойову) майстерність [66, с. 378], виділяє три групи особливостей (елементів), які її вирізняють.

Перша група особливостей – це відпрацьованість організації, тобто чіткий і надійний порядок життєдіяльності групи включно із керівником. Ця особливість пов'язана з формуванням організаційних знань членів групи – знання свого місця в групі, прав, обов'язків, відповідальності, дій усіх членів групи, з якими треба узгоджено працювати, а також навичок організаційної взаємодії – практичної автоматизованої реалізації організаційних знань. До цієї групи також належать навички взаєморозуміння – розуміння один одного з півслова, за рухами, жестами, поглядами, мімікою та ін.

Друга група особливостей належить до тактичної підготовленості, яка становить злагоджене та якісне виконання спільних дій щодо розв'язання професійно-екстремальних завдань. Така підготовленість вимагає наявності у фахівців з НС: по-перше, групових тактичних умінь, навичок і компетентностей розв'язання завдань у штатних ситуаціях; по-

друге, групового тактичного мислення – здатності всіх членів групи швидко та однаково розуміти без слів обставини, що складаються в процесі дій, розвиток подій, передбачати дії інших, подумки ставити себе на їхнє місце і враховуючи індивідуальні особливості їхнього мислення, діяти на випередження ситуації.

Третя група особливостей пов'язана з груповою екстремальною надійністю, яку характеризують чіткість і стійкість організації, тактика гнучких групових дій у непередбачених ситуаціях, в умовах граничних труднощів. Групова екстремальна надійність вимагає сформованості групових тактичних умінь, навичок і компетентностей розв'язання завдань у позаштатних ситуаціях, які практично неминучі в екстремальних умовах, а також умінь, навичок і компетентностей підтримки й надання допомоги в екстремальних ситуаціях тим фахівцям, в яких у певний момент можуть виникнути надмірні навантаження, внаслідок чого вони не справляються із виконанням обов'язків.

Група повинна вміти надавати потрібну допомогу, поєднувати її з виконанням власних обов'язків. Може знадобитися силова, технічна, організаційна, медична та інші види допомоги, які група повинна надавати бездоганно. У цьому разі необхідно формувати вміння, навички і компетентності швидкої ліквідації збоїв зв'язку, взаємодії, роботи техніки тощо, а також навички взаємозамінності. У групі повинна бути відпрацьована взаємозамінність один одного, а в керівників – подвійна. Саме спеціалізація груп за завданнями, до розв'язання яких вони готуються, визначає зміст і методику групових занять, а перевірка та оцінка сформованості всіх елементів – неодмінна умова виявлення підготовленості групи.

У процесі професійної діяльності в екстремальних умовах в групі має бути встановлений організаційний порядок, тобто визначені чітко розміщення сил, засобів і функцій, обов'язки кожного фахівця, його відповідальність, порядок дій

при виникненні типових і нестандартних ситуацій, суворе дотримання вимог безпеки для запобігання травм, каліцтва чи загибелі когось з членів групи.

Досягти такої високої групової організації можна за допомогою відповідних підготовчих занять і заходів. Серед них – заняття з вивчення структури групи, організації її дій при виникненні екстремальних ситуацій. Кожен фахівець з НС повинен уявляти загальну організацію дій групи і своє місце у ній. Для цього проводять систематичну перевірку знань організації дій в екстремальних ситуаціях, а також справність і готовність засобів безпеки. Зразу ж вживаються негайні та енергійні заходи з усунення виявлених недоліків і недопущення їх надалі. Проводяться інструктивно-методичні заняття з питань організації професійної діяльності в екстремальних умовах, організаційного порядку і дисципліни та ін., а також тактико-спеціальні навчання з відпрацьовування організації взаємодії. Навчальний ефект таких занять отримують через максимальне наближення їх до реальних умов, проведення попередніх інструктажів учасників навчань, підвищене контрольне спостереження за суворим виконанням всіх організаційних вимог та інструктивних вказівок. При цьому обов'язково мають виявлятися організаційні помилки, неточності в діях учасників таких занять, які пізніше обговорюються. До питань неухильного дотримання чіткої організації повинна висуватися неослабна вимогливість і в подальшій роботі з групою.

Суттєво впливає на забезпечення групової безпеки і тактична підготовка групи, під час якої відпрацьовують кілька типових (штатних) варіантів тактичних дій групи в екстремальних ситуаціях. Їх відпрацьовують послідовно – від основних до другорядних. Наступний варіант освоюється після ґрунтовного відпрацьовування попереднього, доведеного до середньої швидкості, якості та складності умов. У цьому випадку найдоцільніші практичні вправи, тактичні ігри, навчання. Для їх проведення вибирається реальна місцевість,

полігони, техніка, транспорт, засоби зв'язку, спеціальні тренажери та ігрові комплекси для підготовки груп. Ретельну увагу приділяють формуванню елементів тактичної підготовленості.

Тут застосовують такі методи, як пояснення, вправи, моделювання, проблемних ситуацій, попереднього проектування, вербальної і невербальної комунікації тощо. Так виникають уміння та навички тактичного взаєморозуміння, а на їхній основі – і вміння та навички тактичної взаємодії. Серйозна увага, як і в індивідуальній підготовці, приділяється наближенню зовнішніх та внутрішніх (психологічних) умов і труднощів до реальних за допомогою засобів імітації та моделювання. Заняття проводять підготовані керівники.

Значний час відводять розв'язанню другого завдання – формуванню екстремальної надійності дій групи. Його реалізують через проведення групових занять, ігор і навчань, до яких включають все більш складні завдання та умови, а також введення до них таких, котрі попередньо не відпрацьовували. Часто групу ставлять перед необхідністю спонтанно оперативно й самостійно знаходити вихід з незнайомої ситуації. Таких несподіванок стає чимраз більше і вони ускладнюються. Особливу увагу приділяють відпрацьовуванню елементів екстремальної надійності шляхом введення в заняття обставин, які вимагають її прояву: підтримки і надання допомоги товаришам; швидкої ліквідації збоїв зв'язку, взаємодії, забезпечення, роботи техніки, взаємозамінності.

Доцільні й спеціальні практичні заняття з відпрацьовування вмінь і навичок з цих елементів. У кінці в обов'язковому порядку аналізують причини навіть дрібних недоліків і неадекватних дій окремих членів групи, які знижують загальну її надійність, планують їх усунення. Безумовно, висока надійність групи виникає тоді, коли її склад стабільний, а досвід спільних дій у важких умовах достатньо великий.

Третім елементом екстремально-професійної групової підготовки є її здатність до забезпечення безпеки у надзвичайних ситуаціях. Велику роль при цьому відіграє

навченість узгодженим діям у складі групи. Виходячи з того, що індивідуальна навченість фахівця з НС (майстерність, професіоналізм) страждає неповнотою, якщо їй бракує узгоджених групових дій, то звертають увагу саме на цей аспект. З цих позицій доцільними виявляються: тактико-спеціальні заняття, спрямовані на подальше вдосконалювання групових вмінь і навичок фахівців, їх послідовність, логічність, стійкість, міцність й надійність.

Застосовують також таку форму практичного навчання, як гра, в якій тренують взаємодію в імітованих екстремальних ситуаціях. Це дозволяє виробляти вміння і навички, а також розвивати мислення, спритність, швидкість оцінки ситуацій і прийняття рішень, досягати злагоджених дій груп. При проведенні ігор кожен фахівець з НС за завданням керівника виконує функції іншого фахівця, партнера тощо. Умови, здебільшого словесно, задає керівник (з'являється обстановка, а надалі її зміни) і розвиває їх відповідно до діяльності фахівців з НС. У разі потреби під час ігор „програють” надзвичайну ситуацію, для якої спеціально готують “імітаторів”, “потерпілих” тощо.

Особливе значення серед занять має тактичне навчання особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій. Воно найбільш масштабне, максимально наближене до реальності формою практичного навчання. Тактичне навчання подібне до гри, але відрізняється тим, що тут усе роблять не на словах, а реально, проводять не у звичайній навчальній аудиторії, а на місцевості, полігонах, на реальних об'єктах. Учасники навчання, виконуючи певні ролі, розподілені за місцями (чи виконують свої посадові функції), контакти один з одним здійснюють, як і в реальній діяльності, за допомогою засобів зв'язку, сигналів, посильних та ін. Тут відбуваються реальні дії, часто з імітаторами різних перешкод, спецзасобів та ін. Заняттям керує і контролює його керівник за допомогою штабу навчання і помічників, яких прикріплюють до кожної групи учасників чи до місця, де розгортаються відповідні події.

Зрозуміло, що можна говорити про більшу чи меншу теоретичність або практичність цих видів навчання, але всіх їх варто максимально наближати до практики професійної діяльності в екстремальних умовах.

Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах – це практично зорієнтована діяльність. Тому кожне заняття має бути ретельно підготовлене. Підготовка заняття включає насамперед з'ясування теми, визначення мети і завдань, тобто чітке усвідомлення того, які знання, вміння і навички повинні бути сформовані у фахівців з НС в результаті заняття, що воно повинно додати до їхньої екстремально-професійної підготовленості. Серед сформульованих завдань також повинні бути виховні, розвиваючі й формуючі, які, певна річ, мають бути пов'язані зі специфікою теми і змістом заняття. Далі відбувається добір матеріалу, який відповідає назві теми, меті і завданням заняття. Надалі цей матеріал структурують, у ньому виділяють основні частини, розробляють план заняття, а у разі потреби – докладний конспект. При цьому важливе місце належить вибору методики проведення заняття, тобто вибір місця для його проведення, необхідних умов, засобів забезпечення, методів і методичних прийомів, у тому числі таких, які мають виховний і розвиваючий ефект, технологій їхнього застосування на різних етапах заняття та ін. Актуальною є підготовка до забезпечення заняття наочними засобами, приладами, засобами імітації, помічниками-імітаторами, технікою, засобами безпеки, фільмами та ін.

На заняттях з екстремальної підготовки керівнику доводиться готувати собі помічників: осіб, які будуть забезпечувати безпеку, пускати в хід засоби імітації, виступати самі як імітатори (зображувати співрозмовника, опонента, суперника, потерпілого та ін.), ставити перешкоди. Їх індивідуально треба навчити, проінструктувати. На місці перед початком заняття варто перевірити, чи все готове до нього. Особливу увагу приділяють готовності засобів та осіб, які забезпечують безпеку.

Кожне заняття має організаційну структуру, в якій, як правило, виділяють вступну, основну і заключну частини. Вступна частина включає перевірку готовності фахівців з НС до заняття (опитування, перегляд підготовлених матеріалів), оголошення теми, мети і завдань, роз'яснення значущості, розкриття порядку проведення заняття та інструктування всіх учасників. Основна частина полягає в реалізації накресленого при підготовці змісту, організації і методики. Заключна частина – етап підведення підсумків, тобто аналізу й оцінки досягнення поставленої мети і завдань, оголошення результатів, яких досягли різні фахівці підрозділів з надзвичайних ситуацій, з висловленням подяк, схвалення, сумніву чи жалю, критики, вказівок групі з підготовки до наступного заняття (з оголошенням його теми), а тим, що відстають, додаткових завдань з усунення недоліків.

На цих заняттях виховні, формуючі й розвиваючі впливи на фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій здійснює організація, яка сприяє вихованню організованості, акуратності, сумлінності, вимогливості до себе, дисциплінованості, волі до подолання труднощів, звички до самостійної роботи та ін. Такі впливи пов'язані зі змістом, проблемами особистості та групи, їх поведінкою в екстремальних ситуаціях, обов'язком і відповідальністю, моральними якостями, патріотизмом, колективізмом, правовою освіченістю тощо. На це зорієнтована методика проведення занять.

Важливий аспект забезпечення групової безпеки в надзвичайній ситуації – управління і робота з персоналом. Управління в соціальних системах, до яких належать групи будь-яких організацій, за своїм походженням, сутністю, цілями, формами, методами та іншими характеристиками – соціальне явище. Це управління має тісний зв'язок з питаннями і проблемами психології та педагогіки: мотивацією, мобілізацією людей, організацією та вдосконалюванням їхньої діяльності, створенням умов для високої продуктивності праці, забезпечення безпеки, виховання і навчання. Весь комплекс

психологічних і педагогічних факторів позначається на ефективності управління та реагує на його здійснення.

У цьому контексті виникає питання про психологічну і педагогічну безпеку управління професійно-екстремальною діяльністю групи. Це пов'язано з тим, що у фахівців з НС можливі прояви негативних моральних і життєвих переконань, поглядів, відносин, мотивів, установок, втрати віри в справедливість, у свої можливості, деформоване уявлення про себе, дурні звички, погіршення професійних якостей (наприклад, самостійності, ініціативності, відповідальності та ін.). Психологічно і педагогічно невідгодуваний керівник часто викликає у підлеглих стрес, зриваючи на них свій поганий настрій, дурний характер, ображаючи, принижуючи; “змішуючи з брудом”, доводячи до афекту, істерики, фрустрації та ін.

Дослідження свідчать, що найбільш типовими недоліками управління, які породжують психологічні труднощі й проблеми у відносинах між керівником групи і групою (колективом) в цілому, є педагогічні деформації, як, наприклад: 1) відсутність особистого прикладу керівника у ставленні до своїх обов'язків, до людей, моральних і правових норм; 2) недоліки особистості й поведінка керівника – відсутність управлінських здібностей, професійна некомпетентність, безтактність, брутальність і хамство в спілкуванні з людьми, несправедливість, байдужність до особистих проблем фахівців з НС, зверхність, зарозумілість, та ін.; 3) авторитарний стиль управління, ігнорування думок іншого, схильність до адміністративних методів і покарань, байдужість до психічних станів і настроїв фахівців з НС; 4) недооцінка чи невміння керівника створити дружний колектив зі здоровим соціально-психологічним кліматом; 5) помилки в оцінках людей, неувважність до них, їхніх потреб, станів, переконань, незадоволеності інтересів, віддавання переваги грошовому інтересу; 6) повне ігнорування інтересів і проблем, які виникають у фахівців з НС за межами організації, у побуті, сімейному житті та відмова їм у посильній підтримці і

допомозі; 7) невміння демонструвати вимогливість до людей, педагогічно виховувати і навчати їх.

Управління в умовах надзвичайної ситуації має свої особливості. Більш дієве, воно тоді коли відзначається особливою чіткістю, продуманістю, передбачливістю, організованістю, упевненістю. Надлишок вказівок, їхня суперечливість, надходження нових, коли попередні не виконані, які супроводжуються постійними “терміново”, “негайно” (дії, як говорять виконавці, за принципом „підскоч”), лише ускладнюють розв’язання завдань. Суть ефективного управління не в тому щоб примушувати кожного, а в тому, щоб створити такі умови, в яких фахівці з НС самі хотіли б працювати добре.

Оперативно-екстремальна підготовка спрямована на підготовку фахівців з НС для розв’язання конкретного завдання або завдань у певній ситуації. Вона має проводитись перед розв’язанням завдань у надзвичайній ситуації для ефективної діяльності і забезпечення індивідуальної та групової безпеки. Її обсяг, зміст, форми, методи і способи залежать насамперед від змісту самої надзвичайної ситуації, її новизни для фахівців, ступеня екстремальності, досвіду роботи тощо.

Для того, щоб фахівець у надзвичайній ситуації, яка виникла, діяв ефективно, мусить мати певний обсяг інформації, яка дозволяє йому уявити характер її перебігу, складність, небезпеку, тенденції та ін. У результаті цього він усвідомлює завдання своєї діяльності, перевіряє наявні знання, а також вміння і навички для їх розв’язання. Якщо їх не вистачає, то у цей час організовується додаткова (оперативно-цільова) підготовка фахівців з НС, у процесі якої вони оволодівають необхідними знаннями, відпрацьовують навички і формують уміння, а також узгоджують алгоритм індивідуальної та групової діяльності. У цей час виникає певне психічне напруження, яке може зростати. Майже кожна надзвичайна ситуація за характером свого прояву неповторна, тому вона

вимагає корекції, уточнення знань, вмінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності в екстремальних умовах.

Оперативно-екстремальна підготовка проводиться з тих предметів і курсів, знання, вміння і навички яких потрібні для розв'язання завдань у тій надзвичайній ситуації, яка виникла і в котрій має відбуватися професійна діяльність.

Але перед діяльністю в кожній надзвичайній ситуації організовують і проводять психологічну підготовку. Цільова психологічна підготовка фахівців з НС спрямована на їх підготовку до конкретного екстремального завдання, що забезпечує формування психологічної готовності саме до цього завдання. До основних завдань оперативної (цільової) психологічної підготовки фахівця до конкретного виду надзвичайної ситуації є:

- актуалізація установки на досягнення мети;
- формування психофізіологічного стану готовності організму і психіки до досягнення максимально можливого результату;
- формування психічної стійкості, надійності та цілісної готовності до зустрічі з психотравмуючими факторами надзвичайної ситуації;
- корекція психічних станів фахівців з НС;
- внутрішня мобілізація на розв'язання поставлених завдань;
- згуртування членів групи, корекція взаємовідносин, спільних думок, ціннісних орієнтацій тощо;
- надання психологічної допомоги окремим, особливо молодим або раніше травмованим, фахівцям з НС та ін.

Оперативно-екстремальну підготовку проводять і з тими фахівцями, які заступають на чергування (черговими силами, змінами) і готові до негайних дій у разі раптового виникнення надзвичайних ситуацій. Доведено, що при переході від передробочого періоду до чергування вищий рівень якості роботи людини (для кожного працюючого свій) встановлюється

не відразу, а через 5-25 хв. (залежно від складності роботи, обстановки, індивідуальних особливостей). Це пов'язано з поступовим налагодженням системи функціонування психіки, адекватної новим, більш складним і напруженим обставинам чергування. Таке психологічне явище називається робочим упорядкуванням. По його завершенні ефективність роботи підвищується приблизно на 40%. Зрозуміло, що у звичайних робочих умовах це упорядкування можна не враховувати, але на початковому етапі входження в надзвичайну ситуацію воно проявляється. Додаткові труднощі, властиві перехідним процесам і встановленню необхідного стану готовності, зумовлені й тим, що вони мають змінний запрограмований характер. Психіка фахівця у будь-якому випадку реагує на незвичайні (екстремальні) події, нові сильно діючі фактори.

Як правило, цілодобове чергування організовується у встановлених місцях біля технічних засобів, необхідних для негайних дій. Основні завдання чергових сил – вести спостереження, вчасно виявляти загрози, тримати сили і засоби в повній готовності та ін. Але головне – забезпечити готовність фахівців з НС негайно і з максимальною ефективністю розв'язати покладені на них завдання. Для цього на чергові сили необхідно здійснювати відповідний психологічний вплив. Як відомо, всі психічні явища за формою існування поділяють на дві групи: стійкі (властивості, якості, здібності, знання, вміння, навички) і динамічні (психічні процеси та психічні стани). Ці психічні явища характеризують внутрішню екстремальну готовність фахівця, утворюючи в ній дві групи компонентів.

Перша група – це стійкі, які сформовані в ході професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Вони представлені в загальних екстремальних здібностях та професійно-екстремальній підготовленості фахівця і групи, які визначають саму можливість успіху дій при виникненні екстремальних умов.

Друга – динамічні, які проявляються у вигляді психічного стану готовності до негайних дій, в яких актуалізовані елементи здібностей та професійно-екстремальної підготовленості, що необхідні для виконання дій в очікуваних екстремальних ситуаціях. У цьому стані актуалізуються і первинно реалізуються наявні у фахівця з НС (групи) можливості дій у випадку реального виникнення екстремальної ситуації.

Перша група компонентів складає основу екстремальної готовності фахівця з НС, оскільки вони зберігаються тривалий час і виступають у формі постійної готовності до професійної діяльності в екстремальних умовах. Друга – стан екстремальної готовності, котрий визначає динамічну, негайну готовність до конкретних екстремальних дій, яка зберігається нетривалий час. Повна готовність фахівця з НС до діяльності представлена цими двома складовими.

Головне завдання готовності чергових сил, до складу яких включають підготовлених професіоналів, полягає у формуванні й підтримці стану їхньої екстремальної готовності. Досягнення цього пов'язане з чотирма окремими завданнями: 1) формуванням стану готовності перед вступом на чергування; 2) підтримкою цього стану на належному рівні під час всього чергування; 3) підвищенням рівня готовності при загостреннях ситуації, появі та підвищенні безпосередніх загроз; 4) міцненням готовності на основі досвіду, який здобувається під час чергувань та ін.

Психічний стан готовності до здійснення будь-якої екстремальної діяльності за своєю структурою і змістом включає загальну змобілізованість, виражену у відповідних психічних процесах загальної мотивації, розуміння, напруження, зібраність, вимогливість до себе, напруження волі та ін. Їхні прояви і сила залежать від загальних екстремальних здібностей фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій, їх соціальної зрілості тощо. Готовність діяти в смертельно небезпечних умовах визначається, насамперед, силою почуття громадянського обов'язку і відповідальності.

Дослідник цих проблем О. Столяренко, аналізуючи екстремальну (бойову) готовність конкретної людини і групи, оцінює рівень екстремальної (бойової) готовності як повну (бойову), високу, невисоку та низьку [66, с. 452]. Автор пояснює, що стан екстремальної (бойової) готовності того самого професіонала до різних екстремальних (бойових) дій щоразу залежить від особливостей цих дій і ситуацій, тобто за спеціальними (специфічними) компонентами він весь час має потребу в особливому формуванні. На думку вченого, найчастіше спеціальними компонентами стану екстремальної (бойової) готовності виступають:

- чітке знання своїх обов'язків у конкретній ситуації контролю за обстановкою і при її небезпечних загостреннях;
- чіткий уявний план дій у різних варіантах підвищення рівня безпеки і виникнення небезпек;
- знання характеру можливих загроз та ймовірності їхньої зміни;
- знання ознак прояву загроз, їхніх змін і значення для виконання своїх обов'язків;
- психологічна установка на пильне спостереження за ситуацією, чутливість до ознак безпеки; спрямована й інтенсивна увага до них і їхньої зміни;
- прояв зусиль щодо підтримки високого рівня чутливості того органу(-ів) почуття (зору, слуху, нюху та ін.), що має домінуюче значення для своєчасного виявлення зміни ознак загрози;
- досягнення оптимального рівня функціональної психологічної (психофізіологічної) активності процесів, систем, органів, що забезпечують перші, негайні і гранично ефективні дії при небезпечному нарощуванні рівня безпеки;
- натренованість у високоефективному виконанні дій, необхідних під час екстремальної ситуації;
- мотиваційно-вольовий настрій на виконання обов'язків і дій з високою ефективністю;

- емоційно-вольовий настрій на зустріч із труднощами і небезпеками у прогнозованих екстремальних ситуаціях;
- налаштування на негайні дії при зустрічі з будь-якими несподіванками в можливих екстремальних ситуаціях.

9.2. Деформаційні та індивідуально-психологічні зміни у фахівців з надзвичайних ситуацій під впливом екстремальних чинників

Тривала екстремальна ситуація чинить несприятливий вплив на людину, викликаючи порушення поведінки, конфліктність, соціальні девіації. Це виражається в порушенні ієрархії значущості й послідовності дій, зміні оцінок ризику і загрози, характері міжособистісних стосунків, втраті бажання діяти в цій ситуації та ін. Такі симптоми, як правило, короткотривалі і зникають після виходу людини зі стресової ситуації. Проте зрушення, які відбулися під час стресу, здатні викликати незворотні або тривалі процеси і зміни самої особистості. Найбільш несприятливий варіант реакції фахівців з НС на тривалу стресову ситуацію – розвиток апатії, пасивності, небажання повертатися до професійно-екстремальної діяльності, байдужість до результатів своєї праці, а то й страху, страждання, депресії тощо.

Тривалі стресові ситуації викликають не тільки психічні відхилення від норми, але й соматичні порушення, які виражаються судинними захворюваннями, виникненням виразки шлунка і дванадцятипалої кишки.

Вихід з процесу професійно-екстремальної діяльності також супроводжується як позитивними, так і негативними гострими психічними реакціями. Психічна переадаптація в екстремальних умовах, а також дезадаптація і реадаптація до звичайних умов життя підпорядковуються певним закономірностям зміни їх етапів. Реедаптації – це процес відновлення психічної діяльності й системи відносин, ставлення до навколишнього світу адекватного до звичайних умов життя.

Психологи вважають, що чим триваліший термін перебування людини в екстремальних умовах, чим частіше це повторюється, тим важче і довше відбувається реадаптація до звичайних умов життя. Екстремальні ситуації часто викликають сильні емоційні переживання. Такі переживання, особливо якщо вони повторюються, не завжди проходять безслідно. Правильніше буде сказати, що вони завжди залишають свій слід у психіці людини. Як зазначає М. Варій, “рефлексія, як властивість психіки, полягає у сприйманні та перенесенні змін зовнішнього світу, його різних видів і форм психічного на себе, перетворення їх у своє власне психічне”. Далі дослідник пояснює: “Будь-які суттєві зміни в соціальному просторі й часі під час навчально-бойової і бойової діяльності є психічним, яке впливає (деформує, змінює психоенергетичний потенціал іншого психічного) на психіку...” [17, с. 34].

Інколи у процесі професійної діяльності, у конкретній екстремальній ситуації виявляється також брак знань, відсутність відповідних вмінь і навичок протидіяти їй.

Тому постекстремальна підготовка не зводиться лише до реабілітаційної роботи з фахівцями з НС, які отримали психічні травми різного ступеня. Вона має охоплювати весь особовий склад підрозділів з надзвичайних ситуацій і проводитися регулярно. Постекстремальна підготовка (ПЕП) – це не самостійний і не незалежний вид, а складова професійної підготовки фахівців з НС. Її не бажано також ототожнювати лише з реабілітаційними заходами, оскільки під час ПЕП фахівці з НС розширюють свої знання, удосконалюють вміння і навички, які не вдалося ефективно проявити у конкретній екстремальній ситуації.

У процесі екстремальної діяльності у фахівців з НС може також виникнути криза, зумовлена прямими загрозами для життя, страхами, фрустраціями та іншими переживаннями й подіями. У наукових джерелах виділяють два роди кризових ситуацій, які є відмінними за ступенем залишкової можливості реалізації внутрішньої необхідності життя: криза першого

роду може серйозно ускладнювати реалізацію життєвого задуму, однак при ньому все ще зберігається можливість відновленого перерваного під час кризи ходу життя. Ситуація другого роду, власне криза, робить реалізацію життєвого задуму неможливою. Результат переживання цієї неможливості – метаморфоза особистості, переродження її, прийняття нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу – Я” [17].

Деякі дослідники в динаміці стану осіб, які пережили вплив стихійного лиха, виділяють чотири послідовних фази. Перша фаза – “гострий емоційний шок”, який розвивається вслід за зічленням і триває від 3 до 5 годин. Характеризується загальним психічним напруженням, високою граничною мобілізацією психофізіологічних ресурсів, загостренням сприймання і збільшенням швидкості мисленнєвих процесів. У цей час може проявлятися відчайдушна сміливість на тлі зниження критичної оцінки ситуації. Але в цьому випадку ще зберігається здатність до доцільної діяльності, хоча виявляється почуття відчаю, яке супроводжує головний біль, головокружіння.

Друга фаза – “психофізіологічна демобілізація” – пов’язана зі “стресом усвідомлення” і характеризується суттєвим погіршенням самопочуття та емоційного стану. У цей час переважає почуття розгубленості, проявляються панічні реакції, знижується моральна нормативність поведінки та ефективність діяльності, її мотивація, проявляються депресивні тенденції, погіршуються функції уваги, пам’яті й мислення, що викликає збільшення помилок під час виконання відповідних дій. Ця фаза триває до 3 діб.

Третя фаза – “стадія вирішення” – триває 3–12 діб. Її характеризує поступова стабілізація настрою і самопочуття. Проте у значної кількості людей зберігається занижений емоційний фон, зменшення контактів з оточуючими, уповільнена моторика.

Четверта фаза – “стадія відновлення” – яка починається після 12 доби, характеризується активізацією міжособистісного спілкування, нормалізацією мови та емоцій, міміки тощо.

Однак немає жодних підстав стверджувати, що фахівець з НС, який побував в екстремальній ситуації, обов’язково має якісь негативні зміни, а її післядія завжди проявляється зі знаком мінус (тобто негативно, погано впливає на його життя). Щоправда, ми з’ясували, що, на жаль, переважна більшість публікацій, присвячених постекстремальному періоду людини, розглядає його в негативному аспекті. Така наукова односторонність створює помилкове враження про постекстремальну людину тільки як про жертву, нещасну, хвору, таку, яка потребує лікування.

У процесі дослідження встановлено, що один фахівець з НС може вийти з важких іспитів загартованим, а інший надломленим. Бувають випадки, коли негативний “екстремальний слід” проявляється у вигляді важких переживань, думок, фізичних захворювань, духовної спустошеності, погіршення психічних функцій, страждання та ін. Проте це не означає, що все його постекстремальне життя і діяльність будуть мати відбиток цього “екстремального сліду”. Адже відображальна природа психіки виявляється, зокрема, у тому що будь-яка поточна ситуація так чи інакше впливає на психічну діяльність. Остання детермінована не лише минулим, але й сьогоденням. Зрештою, все залежить від особистості та впливу на неї надзвичайної ситуації. Тому ставлення до будь-якої екстремальної події тільки як до негативного в житті людини помилкове з позицій філо- та онтогенезу людини.

Таким чином, в екстремальних ситуаціях і в період їх подолання у людини споконвічно, природно і соціально, закладені механізми й можливості позитивних досягнень. Уся справа у співрозмірності труднощів з можливостями цього фахівця і підвищенні цих можливостей перед зустріччю з новими. Завдання в особливих, важких, небезпечних ситуаціях, які вимагають від нього великого, навіть крайнього

напруження, мобілізації сил, мають бути посильними для виконання (при повній підготовленості та стійкості). А це можливо за відповідного підбору фахівців та їхньої підготовки.

Отже, наші дослідження про вплив екстремальних ситуацій на психіку, поведінку та життєдіяльність фахівців з НС орієнтують на те, що їхні наслідки можуть бути як негативними, так і позитивними. Ми з'ясували, що негативні наслідки насамперед зумовлює професійно-екстремальна непередбачувальність фахівців з НС до діяльності в екстремальних умовах, яка, зрозуміло, є наслідком порушень методичної системи їхньої підготовки.

За умов реалізації всієї методичної системи підготовки фахівців з НС наслідки екстремальних ситуацій можуть бути або нейтральними, або навіть позитивними. До позитивних наслідків екстремальних ситуацій належать зміни в особистості фахівця з НС, його поведінці та професійно-екстремальних якостях, які утворюють особливий комплекс. Екстремальні ситуації часто підвищують сміливість, професіоналізм і досвідченість фахівця. Він загартовується, навчається, вдосконалює деякі вміння і навички, по-іншому трактує свою діяльність та ін. Його професійна діяльність в екстремальних умовах стає більш продуктивною. У ній підвищується дисциплінованість, передбачливість, пильність. Змінюється ставлення до дотримання заходів безпеки. Воно стає суворішим, особливо тоді, коли ця людина пережила смертельну небезпеку. У такому випадку додаються деякі переконання, котрі, швидше за все, стають мотивами її поведінки.

В особистісному аспекті фахівець з НС, який подолав екстремальні труднощі, відчуває задоволення від самореалізації. Це виявляється в підвищенні почуття самоповаги, гідності та гордості за себе. Фахівець розуміє, що він чогось вартий, на щось здатний, вміє володіти собою. Відповідно підвищується впевненість у собі, готовність і навіть бажання знову випробувати і показати себе в аналогічних, а то й більш складних ситуаціях.

Під впливом пережитих труднощів часто відбувається переоцінка моральних і соціальних цінностей, формування нових життєвих пріоритетів та установок. Екстремально-професійний досвід також викликає підвищення інтересу до переборених проблем, прагнення набути нові, більш глибокі знання, удосконалити певний вид екстремальної підготовки.

У соціальному вимірі постекстремальні наслідки успішного розв'язання важких завдань у процесі ліквідації стихійних лих, порятунку людей і майна набувають суспільно важливого значення. Передусім це проявляється на неформальному рівні – у поважному ставленні до нього інших фахівців, людей, вираженні схвалення, поваги та ін. На формальному рівні – це заохочення, премії, нагороди, підвищення по службі, у званні та ін. Це, зокрема, впливає на підвищення соціального (соціально-психологічного) статусу фахівця з НС та запобігає виникненню нав'язливих спогадів про важкі випробування. Зрозуміло, у різних екстремальних ситуаціях обсяг і ступінь цих позитивних наслідків неоднакова й індивідуальна.

Набагато складніші негативні наслідки екстремальних ситуацій. Найбільш типові стани, характерні після виходу з цих ситуацій, – переляк, страх, розгубленість, хвилювання, шок. Це короточасні емоційні стани, що мають високий енергетичний потенціал. Інша картина характерна для незворотних процесів. У цих ситуаціях дія довершена і подію неможливо змінити. Як правило, такими подіями є: втрата людини під час ліквідації наслідків надзвичайної ситуації, тривале максимальне психічне напруження (наприклад, неможливість знайти вихід із палаючого будинку, коли кисень от-от закінчиться), важка психічна травма та ін. Тому первинна реакція після виходу з екстремальних умов дуже гостра. І тільки через певний час вона переходить у менш інтенсивну фазу. Доведено, що найбільш типові стани після гострого періоду, котрий, як правило, триває 1-8 днів, це відчуття безвиході, втоми, горя, пригніченості, роздуму, тривоги,

самотності, депресії та ворожості. Енергетичний компонент цих станів невисокий, він відмінний від станів, властивих зворотним ситуаціям. До того ж, ці стани дуже тривалі (іноді тривають роками).

Ми вже вели мову про неоднозначність впливу об'єктивно однакових екстремальних ситуацій та факторів на різних фахівців з НС і навіть на того самого фахівця (при зміні його підготовленості й готовності). Те саме можна сказати про постекстремальні впливи. Так званий "екстремальний слід" непрямопропорційно залежить від складності і важкості екстремальної ситуації. Його "глибина" пов'язана з індивідуальними особливостями, підготовленістю та активністю самого фахівця.

Фахівці з НС, які пережили вплив екстремальних ситуацій, але по-різному переборюють їхні наслідки, можна розділити на чотири основних типи. Перший тип – це загартовані учасники, які успішно переживають постекстремальний період, легко адаптуються до нових умов, використовують набуте в екстремальних ситуаціях як позитивний досвід життєдіяльності, що проявляється в особистісному рості. Такі фахівці з НС починають більш правильно і глибоко розуміти життя, свій обов'язок, покликання, необхідність підвищувати професіоналізм і підготовленість до можливих наступних екстремальних ситуацій. Другий тип – нейтральні, ті, хто повертається до норми без особливих ускладнень, але залишаються практично такими ж, як і колись. Третій тип – важкі, їм складно повернутися до попереднього способу життя. Вони на певний термін втрачають рівновагу у поведінці, але все-таки здатні самотійно чи за певної підтримки прийти до норми. Четвертий тип – потерпілі, які мають значні труднощі в адаптації до життя внаслідок отриманої фізичної травми (серйозного поранення, інвалідності) чи вираженого розладу психіки, що потребує сторонньої допомоги і ґрунтового лікування.

Частина фахівців з НС, які побували в екстремальних ситуаціях, можуть отримати негативний “екстремальний слід”, що створює проблеми різного характеру, глибини, масштабності й тривалості. За даними наших досліджень, число фахівців з НС, які належать до категорії “постраждалих”, у процентному відношенні значно менше, ніж тих, котрі не зазнають жодних наслідків, чи тих, хто отримав позитивні. У нашому дослідженні ця цифра коливається у межах 1-4%. Характерно, що найбільш розповсюджені негативні зміни проходять досить швидко, а довгочасно проявляються лише в 2-6 % людей.

До числа негативних наслідків постекстремальних ситуацій належать:

- постекстремальні психічні стани;
- постекстремальні функціональні психічні порушення (ПФПН);
- труднощі постекстремальної соціальної адаптації;
- негативні зміни у способі життя;
- негативні особистісні зміни;
- посттравматичні стресові розлади (ПТСР);
- психопатологія (депресії, фобії, генералізована тривожність);
- погіршення фізичного здоров'я;
- суїциди.

За природою зміни, проблеми і заходи, які варто враховувати працюючи з людьми в постекстремальний період, можна розділити на чотири групи: 1) психологічні; 2) соціальні (соціально-психологічні); 3) педагогічні; 4) медичні.

Ми виявили, що багато з тих фахівців, які перебували в екстремальних ситуаціях, відразу після виходу з них перебувають в постекстремальному психічному стані позитивного чи негативного емоційного забарвлення. До таких психічних станів належить: надмірна збудженість (ажіотація), почуття задоволення, радість, захопленість, розгубленість, полегшення, втома, розслабленість, спустошеність, загальмованість, психологічний шок, афективна збудженість,

розпач, переживання гострого горя, плаксивість, істерія, агресивність, фрустрація, депресія та ін. Безумовно, у такому стані люди гірше, ніж звичайно, сприймають навколишню дійсність, їхня працездатність і готовність занижені, адекватність реагування на навколишнє середовище погіршена, свідомість та увага звужені й сконцентровані на якійсь одній проблемі. З такими фахівцями важко спілкуватися (внутрішня зосередженість, тимчасова втрата слуху), оскільки вони погано сприймають звертання, прохання, питання, а також часто відмовляються від розумних пропозицій.

Такі психічні стани у спокійних умовах зазвичай проходять самі по собі за час від декількох хвилин до двох діб. Проте вони можуть і розвиватися (якщо умови, в яких перебувають фахівці з НС в постекстремальний період, несприятливі для повернення до норми) й стати причиною більш важких негативних наслідків. Таким людям просто потрібен час, спокій, відпочинок, переключення на заспокійливу активність, увага інших, а іноді спеціальний психологічний вплив.

Із фахівцями з НС відбуваються і більш глибокі психологічні зміни – особистісні, виражені в змінах психологічних особливостей людини (властивостей, спрямованості, характеру, пізнавальних, емоційних і вольових якостей). Як доводять учені, особистісні негативні зміни виявляються також у появі нових екстремально значущих установок, відомих під назвою “ефект Карпентера”, “ефект обпалених пальців”, “ефект реагування”. До них О. Столяренко додає і “ефект підмочених штанів” [66, с. 557].

“Ефект Карпентера” виражається у чеканні повторення аналогічного неприємного випадку, втраті віри у можливість запобігти йому. Наприклад, пожежник, який тривалий час не міг вийти із палаючого будинку, несе на собі тягар страху перед повторенням подібного випадку.

“Ефект обпалених пальців” виявляється в підвищеній обережності й передбачливості, завищеній оцінці ризику в ситуаціях, де його практично немає.

“Ефект підмочених штанів” – особлива форма розпачу, зневіра у загрозах і неприємностях (“людина махнула на все”).

Натомість „ефект реагування” виявляється в прагненні повторити шлях екстремальних іспитів: той, хто діяв в екстремальній ситуації невпевнено, невдало, прагне повернутися до неї, щоб зняти тягар самозвинувачення в помилці й довести, що може діяти більш успішно і безпечно.

Загалом особистісні психологічні негативні зміни стійкі й важко піддаються усуненню. Соціальні наслідки – зміни в житті фахівця з НС в суспільстві, на роботі, серед людей. Вони можуть бути викликані змінами самого фахівця з НС, які відбулися чи відбуваються під впливом екстремальної ситуації або тими обставинами його життя, що складаються в постекстремальний період. На останньому потрібно наголосити, тому що зауважують переважно тільки першу причину.

Соціальні (і як невід’ємна частина їх – соціально-психологічні) труднощі постекстремального періоду у різних людей можуть виявлятися у:

- поверненні до нормального способу життя, яким воно було до екстремальної ситуації;
- незадоволеності тим життям, що настало після екстремальних обставин;
- незадоволеності особистим соціальним і соціально-психологічним статусом – становищем у системі суспільних відносин, на роботі, у стосунках з людьми, чи відсутністю неадекватно очікуваної уваги, поваги, підтримки з їхнього боку, переконаністю в несправедливому ставленні до себе;
- розробці подальшого плану життя (плану дій) та ухваленні рішення невідкладно взятися до його реалізації.

Ці труднощі особливо виражені у людей, які тривалий час перебували в екстремальних ситуаціях. “Виховує кожна

хвилина життя і кожен куточок землі, кожна людина, з яким особистість, що формується, стикається часом ніби випадково”, – писав видатний педагог В. Сухомлинський. Тому у фахівців з НС також відбуваються зміни педагогічних властивостей (вихованості, навченості, розвиненості), а екстремальні ситуації можна назвати своєрідними школами вдосконалення професійної підготовки до діяльності в екстремальних умовах. Більшість фахівців з НС здобувають у них чимало корисного для себе. Але соціально-педагогічні впливи і їхні результати не завжди позитивні. Саме у змінах вихованості найчастіше спостерігаються негативні наслідки екстремальних ситуацій. Вони тим більші, чим нижчий рівень вихованості людини. Негативні впливи об’єктивно зумовлені обставинами низки екстремальних ситуацій. Але вирішальна роль все-таки належить фахівцю з НС, його життєвій цілеспрямованості, моральній стійкості, особистій гідності.

Негативні зміни у вихованості стосуються різних компонентів особистості фахівця з НС, а саме: світогляд, громадянські і моральні якості, гуманність, демократичність, загальну культуру, естетичність та ін.

Педагогічні проблеми подальшої життєдіяльності породжують необхідність зробити висновки з того, що сталося, і уникнути повторення помилок. Існують проблеми у навчанні травмованих і поранених, які тривалий час перебувають на лікуванні. Виникає потреба провести додаткову підготовку. Деякі фахівці з НС, які зазнали потрясінь, взагалі вирішують змінити професію.

Водночас в учасників екстремальних подій виникають проблеми медичного характеру – зі здоров’ям, насамперед психічним. Вони можуть мати поранення, переломи, розриви зв’язок, ушкодження внутрішніх органів, які викликають страждання та значно обмежують життя. Наприклад, багато учасників ліквідації наслідків Чорнобильської аварії 1986 року

ще до сьогодні зазнають фізичних страждань від отриманого радіоактивного опромінення і витрачають великі кошти на ліки.

Фахівці з НС, які отримали серйозні травми і змушені лікуватися в стаціонарах, теж мають психологічні труднощі. У тих, хто перебуває в госпіталях, спостерігають переживання з приводу неможливості повної медичної реабілітації, повторення снів і нав'язливих спогадів про подію, яка була причиною отриманої травми, хворобливе реагування на нагадування про поранення, потребу до співпереживання і щиросердечної близькості з людьми, відсутність інтересу до важливих раніше форм життєдіяльності, порушення сну, дратівливість і вибухи гніву з незначних приводів, почуття провини, втрату оптимістичної життєвої перспективи та ін.

Серйозні соціальні, психологічні, педагогічні й медичні проблеми виникають у тих осіб, які одержали невинуватні каліцтва – втратили руку, ногу, зір, здатність ходити, спотворили обличчя тощо. Психологічно їм важливо не втратити оптимізм і волю до життя, опанувати доступну для них професію, доступну їм, облаштувати новий спосіб життя. Для цього потрібна дуже глибока, серйозна і важка психологічна перебудова всього внутрішнього світу людини.

Що стосується фахівців з НС, то у них, як реакція на післядію екстремальних ситуацій, можуть виникати різні порушення психічної діяльності, а також серйозні психічні травми. У міжнародній і вітчизняній науковій літературі та практиці постекстремальної роботи їх прийнято об'єднувати назвою посттравматичні стресові розлади (ПТСР). Для більшої точності їхнього діагностування було встановлено міжнародний стандарт.

Залежно від ступеня порушень психічної діяльності, їхньої виразності, наближеності до норми чи патології, необхідності використання психологічних чи медичних способів їхнього усунення, постекстремальні порушення психічної діяльності доцільно поділяти на три види:

- 1) постекстремальні функціональні психічні порушення;

- 2) посттравматичні стресові розлади;
- 3) посттравматичні патологічні психічні розлади.

Постекстремальні функціональні психічні порушення (ПЕФП) – це порушення, які не виходять за межі норми, і належать до компетенції психологічної науки. Їх можна діагностувати за допомогою методів психології, усувати методами роботи психологів (психологічного консультування, психологічної допомоги, психологічної підтримки, психологічної корекції, психологічного впливу, створення соціально-психологічних умов, мотивування та ін.). Це не важкі, але стійкі (до одного місяця і більше) функціональні порушення. Причиною їх появи є психологічно яскраві, значущі та незвичайні враження і переживання, дистреси, нервово-психічні перевантаження, психічне перенапруження, крайнє виснаження і перевтома, тобто все, окрім психічної травми.

Наслідки психічної травми – це зміни, які згодом набувають ознак хворобливих розладів. Один з них – посттравматичні стресові розлади (ПТСР). Останні мають дещо спільне з ПФПН, але виразність порушень тут значно більша. Вони мають ознаки передпатології (хоча даних про перехід ПТСР у виразно патологічні форми вкрай мало), вони більш стійкі. У цьому випадку їх способи усунення – психологічні й медичні. На питання про патологічність чи нормальність ПТСР потрібно отримати чітку відповідь (хоча міжнародний стандарт ускладнює дискусію), тому що від цього залежить рішення про вживання практичних заходів у випадку його констатації.

Посттравматичні патологічні психічні розлади (ПТПР) – психічні захворювання (психогенії, реактивні психічні стани, неврози і більш серйозні розлади), пов'язані з утратою адекватного сприйняття себе, оточення, здатності довільно регулювати поведінку тощо. Вони належать до компетенції медицини, психіатрії. За наявними даними, імовірність виникнення таких захворювань мала й обчислюється

величиною від нуля до 1,5% від числа учасників важких екстремальних подій.

У процесі дослідження встановлено, що є три групи причин постекстремальних негативних психічних змін у фахівців з НС:

- перша пов'язана з доекстремальним періодом (недоліки загальних екстремальних здібностей, екстремальної підготовленості, стану екстремальної готовності);
- друга – причини, що діяли в екстремальній ситуації;
- третя – причини, які проявляються з початком постекстремального періоду.

У науковій літературі акцентується увага лише на другій і третій групах. До екстремальних причин зараховують психічні перевантаження, потрясіння, що їх пережив фахівець з НС під час дії екстремальної ситуації; до постекстремальних – труднощі адаптації до постекстремальних умов, які суттєво відрізняються від екстремальних. Важливо, що причини, які викликає постекстремальний період, можуть породжувати порушення і розлади, аналогічні ПЕФП і ПТСР. До числа таких причин належать:

1. Психологічна і педагогічна непідготовленість фахівця з НС до переходу від екстремального до постекстремального періоду. Про існування такої причини свідчать дослідження військових психологів, які вивчали проблеми переходу воїнів від бойових дій до мирного життя, а також звільнення кадрових військових у запас. При ретельній підготовці людей до таких подій, постекстремальні проблеми виникають рідко. Так, у юридичній педагогіці й правоохоронній практиці добре відомий факт важких станів осіб, що звільняються з місць позбавлення волі. Тому в органах, що виконують покарання, вже впродовж 20 років діє практика підготовки ув'язнених до звільнення. Таку підготовку починають за кілька місяців до цієї події і проводять у формі занять із права, економіки, питань життя в суспільстві, моралі,

працевлаштування, побудови взаємин з людьми; організовують зустрічі з представниками місцевої влади, трудових колективів, громадськості та ін. Труднощі, порушення і розлади, головна причина яких – непідготовленість до адаптації у нових умовах, можна назвати постекстремальними проблемами непідготовленості (ПЕПН).

2. Неякісна організація роботи з фахівцями з НС в постекстремальний період. Дослідники добре знають випадки появи ознак психічного напруження, порушень і розладів відтерміновані часом на 6 і більше місяців. Думка про те, що їх причина (зокрема ПТСР) лише попередньо перенесене психічне перенапруження, травма науково не підтверджена. Наше опитування фахівців з НС з подібними проявами засвідчує, що серед скарг на стан здоров'я у них завжди є претензії на неуважність до них, погану допомогу, відсутність уваги до їхніх прохань, невиконання відповідними органами своїх зобов'язань стосовно них, скарги про невпорядкованість із житлом, проблеми в родині та ін. Вони складають важливу групу причин відтермінованих негативних психічних проявів.

3. Психолого-медичні помилки в підході до людей, які побували у важкій екстремальній ситуації. Окремі фахівці з НС вкрай недовірливі в питаннях стану свого здоров'я. Є такі, хто, занедужавши небезпечною і невиліковною хворобою, психологічно “живуть, занурившись у неї” (іпохондрики). Вона поглинає їхні думки, переживання, активізує підозри, загострює органічні відчуття. Їм здається, що у них болить всюди, тобто розвивається “невроз хворого”. Медикам і медичним психологам добре відома можливість виникнення у тих, хто лікується, явища соматизації. Це прояви симптомів захворювання, хворобливих чи неприємних почувань, котрі не мають безпосереднього відношення до захворювання, яке лікується. Існують особи, у яких соматизація проявляється постійно, а перебування в стані хвороби стає способом життя. Такі люди постійно виконують роль хворого, маніпулюють

іншими й очікують від них жалю, співчуття, звільнення від повсякденних обов'язків, грошової компенсації тощо.

Сьогодні практика роботи з фахівцями з НС така, що після роботи в екстремальних умовах майже відразу вони мають зустрічатися з психіатрами і проходять повне медичне обстеження. Лікарі часто називають їх пацієнтами, потерпілими, говорять про необхідність зміцнення здоров'я, лікування, розпитують про скарги, прописують ліки, а в людей активізуються відповідні думки, відчуття тривоги, страху, звучать звертання з проханнями і вимогами, задовольняти які у більшості випадків просто не потрібно чи неможливо. Останнє лише посилює певні негативні тенденції. Таким чином, у декого розвивається соматизація і невроз хворого, що згодом зростає і призводить до психологічних проблем. Це постекстремальні проблеми неврозу хворого (ПЕНЗ).

4. Труднощі ресоціалізації деяких фахівців з НС в постекстремальний період. Через певні обставини частина проблем побудови життя в нових умовах може бути не розв'язаною. Бувають невдачі, збільшуються труднощі, “провалюються” накреслені плани, не виправдовуються надії, тобто виникає нова екстремальна ситуація, але вже в постекстремальний період. Немає підстав заперечувати, що такі постекстремальні обставини можуть самі породжувати негативні психічні зміни, пов'язані з тривалим розчаруванням, розгубленістю, підвищеними емоційними реакціями, фрустрацією, агресивними проявами та ін. Психічні розлади, що виникають у такий спосіб – це постекстремальні проблеми ресоціалізації (ПЕПС).

Водночас постекстремальні психологічні проблеми можуть посилювати і навіть породжувати обставини постекстремальної життєдіяльності. Тому в постекстремальний період потрібно не лише усувати негативні наслідки екстремальної ситуації, але, не викликаючи нових негативних впливів, порушень і розладів, створювати умови, в яких фахівці з НС удосконалюють свої професійно-екстремальні вміння і навички, виробляють нові орієнтири.

9.3. Методика постекстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій

Зі змісту вищевикладеного стає зрозумілою важливість значення постекстремальної підготовки фахівців з НС. Така робота, безумовно, повинна здійснюватися методично грамотно у всіх напрямках. Проте її часто проводять лише після того, як фахівці виходять із зон НС, а потім чекають до наступної екстремальної ситуації. У низці випадків вона включає лише відпочинок і психологічну реабілітацію, а функції психологів зводять до медичних і психотерапевтичних. При цьому з груп людей виділяються особи з негативними психологічними проявами і всі зусилля спрямовуються на роботу з ними, а інші, котрі успішно подолали завдання і труднощі, залишаються без достатньої уваги. Це створює умови для виникнення найближчим часом не лише негативних психологічних, але й професійних та особистісних змін. Теоретичні підстави і практика орієнтують на обов'язковість проведення спеціальної постекстремальної профілактики з усім особовим складом підрозділів з НС за науково розробленою методикою.

Мета постекстремальної підготовки фахівців з НС полягає в підтримуванні їх екстремально-професійної підготовленості до діяльності у надзвичайних ситуацій упродовж тривалого часу.

На неї покладають такі завдання:

- аналіз екстремального позитивного і негативного досвіду;
- організація екстремальної підготовки з метою усунення виявлених недоліків і оволодіння більш досконалими способами дій у можливих майбутніх екстремальних ситуаціях;
- підтримання на високому рівні професійно-екстремальних вмінь і навичок;
- попередження формування у фахівців з НС негативних психічних утворень;

- корекція професійно-екстремальних вмінь і навичок, а також психічних станів фахівців з НС;
- підтримання постійної високої професійно-екстремальної готовності фахівців з НС;
- відновлення фізичного, морально-психічного і психічного потенціалу, продовження формування мотивації до оптимістичної, ділової та ефективної професійної діяльності в екстремальних умовах, побудованої на основі набутого екстремального досвіду;
- відновлення соціального і професійного оптимізму, надання допомоги в адаптації фахівців з НС до нових умов постекстремального періоду, нормалізація психічних станів, запобігання й подолання можливих типових труднощів і відхилень у поведінці;
- підтримання постійної високої професійно-екстремальної готовності окремих фахівців і груп з НС, які перебувають на чергуванні;
- проведення психодіагностики і виявлення осіб, які потребують особливої психологічної допомоги і її практичне здійснення;
- психологічна робота з травмованими і пораненими, які перебувають у лікувальних установах;
- робота з родинами, допомога їм у побудові стосунків з тими, хто пережив екстремальну ситуацію або загинув, а також надання їм психологічної та інших видів допомоги.

Отже, постекстремальна підготовка спрямована на розв'язання широкого кола завдань, які охоплюють професійні, соціальні, правові, матеріальні, побутові, психологічні, педагогічні, медичні та інші питання. Тому вона вимагає чіткої організації планової, комплексної та ефективної роботи. Загалом постекстремальна підготовка повинна вдосконалювати фахівців з НС, підвищувати їхню екстремальну підготовленість, стійкість і надійність у процесі професійної діяльності в екстремальних умовах. Тому до неї висувають низку вимог.

Насамперед, постекстремальну роботу має визначати різнобічний активний, життєствердний, оптимістичний характер і систематичність. Крім того, постекстремальна робота будується на пошуку та активізації позитивного в екстремальному досвіді, підвищенні його значення для сьогодення і майбутнього життя та діяльності фахівця з НС.

Одним словом, постекстремальна підготовка вимагає відповідної методики. Ця методика умовно визначає у ній три етапи:

- 1) етап зустрічі фахівців з НС;
- 2) етап відновлення професійно-екстремального потенціалу;
- 3) етап підтримання професійно-екстремального потенціалу фахівця з НС і включення його в професійну діяльність в екстремальних умовах.

Тут слово “умовно” вжито тому, що, по-перше, постекстремальну підготовку фахівців з НС проводять постійно, незалежно від того, були чи не були фахівці з НС в екстремальних умовах у цей час; по-друге, вона не зводиться лише до медичних і психологічних заходів, а включає також постійні заходи з підтримки професійної підготовленості до діяльності в екстремальних умовах (навчання, виховання, розвиток і формування). Тому етап зустрічі стає першим лише у випадку роботи фахівців у НС, і суто I-II категорії. Соціальна сутність першого етапу полягає у визнанні значущості, вагомості, цінності діяльності фахівців. Щирість, сердечність, теплота зустрічі спрямовані на витіснення у фахівців негативних почуттів, отримання задоволення від зробленого і повернення додому, а також навіювання їм оптимізму, впевненості в собі тощо. Отже, на цьому етапі реалізується соціальна, патріотична, моральна і професійна сутність ситуації повернення.

Для розв'язання завдань цього етапу організовують урочисті зустрічі тих фахівців з НС, які повертаються після виконання важкого завдання. Перші дні присвячують

урочистим заходам: загальним зборам, заохоченням тих, хто відзначився; зустрічам із населенням і представниками різних організацій зі звітами про виконаний у складних і небезпечних умовах обов'язок та ін.; проводять вечори відпочинку, концерти із запрошенням членів родин, представників організацій, підприємств тощо. Виправдали себе також релігійні ритуали.

Далі відбувається детальний аналіз професійної діяльності в екстремальних умовах групи (груп) і кожного фахівця з НС, виявляються їх помилки, недостатньо розвинуті професійно-екстремальні навички, вміння та якості, стиль поведінки, психічні стани тощо.

У цей час проводять діагностичні заходи, спрямовані на всебічну оцінку особистості кожного фахівця з НС, їх психічного стану, тенденцій змін, а також виявлення осіб, які потребують медичної і психологічної допомоги. З тими, хто повернувся, проводять консультації. Їх знайомлять з можливими психологічними та іншими труднощами цього періоду, дають поради щодо поведінки при зіткненні з ними, звертають увагу на важливість саморегуляції власної поведінки, настрою і різних станів; проводять бесіди з родинами тих, хто повернувся, дають поради, як допомогти їм відновити сили, подолати труднощі постекстремального періоду і попередити можливі деформації.

Другий етап – відновлення професійно-екстремального потенціалу – логічно продовжує перший. Його головна мета полягає у відновленні фізичного, морально-психічного і психічного потенціалу, формуванні мотивації до оптимістичної, ділової та ефективної професійної діяльності в екстремальних умовах, відновленні соціального і професійного оптимізму, наданні допомоги в адаптації фахівців з НС до нових умов постекстремального періоду, нормалізації психічних станів, попередженні й подоланні можливих типових труднощів і відхилень у поведінці.

Етап відновлення професійно-екстремального потенціалу для більшості фахівців з НС триває від 14-20 до 40-60 днів. За сильних психологічних порушень, а тим більше травм і поранень, може знадобитися і більше часу.

Основні завдання цього етапу:

- запобігти формуванню у фахівців з НС негативних психічних утворень;
- корекція професійно-екстремальних вмінь і навичок, а також психічних станів фахівців з НС, окремих психічних функцій;
- відновлення фізичного, морально-психічного і психічного потенціалу;
- відновлення соціального і професійного оптимізму, надання допомоги в адаптації до нових умов постекстремального періоду, попередження й подолання можливих типових труднощів і відхилень у поведінці;
- проведення психодіагностики і виявлення осіб, які потребують особливої психологічної допомоги, а також практичне здійснення останньої;
- психологічна робота з травмованими і пораненими, які перебувають у лікувальних установах;
- робота з родинами, допомога їм у побудові взаємин з тими, хто пережив екстремальну ситуацію або загинув, а також надання їм психологічної та іншої допомоги;
- проведення заходів щодо психологічної допомоги фахівцям з НС;
- обмін екстремальним досвідом, обговорення, дискусії, семінари, спільна розробка пропозицій (у тому числі письмових) щодо використання цього досвіду;
- проведення занять із реалізації висновків з екстремального досвіду, ліквідації прогалин у знаннях, засвоєння нових дій, удосконалення професійних вмінь і навичок та компетенцій, покращення саморозвитку і самовиховання;

– залучення носіїв професійно-екстремального досвіду (після його обговорення з іншими та вироблення висновків і рекомендацій) для зустрічей з більш молодими і менш досвідченими фахівцями з НС.

Комплексне вивчення та оцінювання особистості кожного фахівця з НС проводять щорічно, а у випадку отримання психічної травми у НС – через кожні 3 місяці та обов’язково перед його вводом у нову надзвичайну ситуацію.

З тими, хто отримав фізичну травму або поранення, проводять лікувально-відновлювальні заходи, характерні для санаторного лікування чи денного стаціонару (фізіотерапія, масаж, лазеротерапія, фітотерапія), а також психологічні тренінги та ін.

Для відновлення психічного потенціалу, формування мотивації до оптимістичної, ділової та ефективної професійної діяльності в екстремальних умовах, відновлення соціального і професійного оптимізму, нормалізації психічних станів, попередження і подолання можливих типових труднощів і відхилень у поведінці фахівцям з НС надається психологічна допомога.

Психологічна допомога фахівцям з НС поділяється на: психологічну освіту, психодіагностику, психологічне консультування, психотерапію та психологічну реабілітацію.

Способами психотерапевтичної допомоги є: індивідуальні психологічні консультації, індивідуальна і групова психотерапія, психореабілітація (система психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення порушених психічних функцій, психічних станів, соціально-трудового статусу тих фахівців з НС, які адаптуються до нових умов життя), психопрофілактика (усунення факторів, які шкідливо позначаються на психіці людини, і створення позитивного впливу).

Відзначимо важливість корекції психічних станів фахівців з НС, окремих психічних функцій тощо. Найбільш популярні й ефективні методи, які при цьому використовують, зорієнтовані

на релаксацію (від лат. *relaxatio* – зменшення напруження, ослаблення) – досягнення стану спокою, розслабленості, що виникає в людини після зняття напруження, викликаного тривогою, хвилюваннями, переживаннями, великими фізичними і психологічними навантаженнями. Довільно цього стану досягають через релаксаційний тренінг чи просто перебування у приміщенні, обстановка якого не містить дратівливих предметів чи таких, що нагадують про минуле. Це можуть бути кабінети психологічного розвантаження з гарним інтер'єром, м'яким настилом на підлозі (який поглинає шум під час пересування людей), квітами, куточками живої природи, зручними для відпочинку кріслами (з регульованими спинками, сидіннями, висотою), місцевим світлом (яким керують сидячи у кріслах), великими екранами для динамічного проектування на них заспокійливих картин природи, пристроями для кольородинамічного і кольоромузичного впливу, звуковідтворювальною апаратурою (добре з індивідуальними навушниками і можливістю вибору музичних творів і звуків, наприклад, морського прибою, співу птахів та ін). Розслабленню сприяють спокійна поза, зняття напруження м'язів чи прикриття (закриття) очей та навмисно викликані емоційно приємні уявлення. Посилює релаксаційний ефект використання методів аутогенного тренування і психотехніки.

Як правило, сеанси релаксації проводять у групах під керівництвом психолога. Такі сеанси можна починати вже на першому етапі, а на другому – збільшувати їхню тривалість до 45-60 хвилин, проводити щодня. Фахівцям з НС рекомендують виконувати релаксаційні вправи і самостійно (особливо перед сном, у ліжку). Їх не припиняють і на третьому етапі, але в кінці сеансів з мобілізуючими формулами.

У проаналізованій літературі вміщені рекомендації, як під час психотерапевтичних бесід досягати перенесення уваги людини із себе на інших, піднімати думки на надситуативний рівень, на проблеми колективу, країни, майбутнього тощо.

Цікавий досвід американських психологів, які радили ветеранам воєн надавати допомогу своїм соратникам, котрі мають труднощі, писати їм листи, давати поради. Як наслідок, самі “консультанти” починали більш активно вирішувати свої життєві проблеми, розвивати самосвідомість, міняти світоглядні настанови [33, 38].

У міжнародній практиці постекстремальної роботи знайдено чимало психотерапевтичних методів зняття ПТСР. Зокрема, тілесно-орієнтована терапія, поведінкова психотерапія, когнітивна психотерапія, інтегративна трансперсональна терапія, нейролінгвістичне програмування, психодинамічна терапія, гештальт-терапія, психоаналіз, десенсибілізація і переробка руху та ін.. Вони досить складні за технікою виконання, і їх можуть застосовувати тільки кваліфіковані фахівці.

Популярна форма роботи за особливою методикою, яку назвали “дебрифінгом стресу критичного інциденту”, що її розробив американський психолог Дж. Мітчел у 1983 р. Дебрифінг проводять з групами людей, які спільно пережили стресові чи трагічні події. Мета – мінімізувати небажані психологічні наслідки і запобігти розвитку синдрому посттравматичних стресових розладів. Суть його в обговоренні психотравмуючої ситуації з відтворенням спільними зусиллями психотравмуючих подій. Тут використовують базову ідею З.Фрейда, що потрібно довести до свідомості пацієнта справжні причини його хворобливих переживань і станів. При цьому травматогенний, але неусвідомлюваний внутрішній конфлікт переживається знову, однак в ослабленій формі (спокійна обстановка, стримування емоцій), доступний для раціонального аналізу. Внаслідок цього відбувається психологічне переключення з неприйнятного, тривожного досвіду на особистісно прийнятну його інтерпретацію. Досягається це шляхом розповіді кожного учасника про те, що з ним відбувалося, що він бачив, де перебував і що робив в обговорюваному “критичному інциденті”.

Під керівництвом психолога учасники приходять до згоди з приводу хронології події, її обставин, психічних реакцій, які пережили. Таким чином висвітлюють (це підкреслює керівник дебрифінгу) універсальний характер пережитих труднощів і переживань, а не індивідуальну їхню винятковість, як думає кожен. Такий прийом дає певне психологічне полегшення учасникам. Керівник далі роз'яснює природу постстресових станів як “нормальних реакцій на екстремальну ситуацію”. Відбувається, як кажуть, “закриття минулого” (з ним покінчено) і далі вже обговорюють стратегії ефективності наступної поведінки. Дають поради, як поводитися в майбутньому, роздають пам'ятки, листівки (бажано їх заздалегідь підготувати), рекомендують, де, у разі потреби, шукати додаткові джерела психологічної підтримки і допомоги. За даними закордонних авторів, до 75% людей, що пройшли дебрифінги, визнають їхню високу ефективність і корисність.

Проте відверте словесне й образне відтворення подій в деталях через власне сприйняття, емоційні та інші реакції звичайно знову штовхає учасників дебрифінгу у стрес. Це рівноцінно складній хірургічній операції, але на пораненій психіці людини, причому без гарантій позитивних результатів. Такий дебрифінг може й ускладнити психічний стан деяких учасників, зумовити нервово-психічний зрив.

На нашу думку, більш коректно в психологічному плані й педагогічно корисніше проводити обговорення “критичного інциденту” не на негативному матеріалі, а навпаки – на позитивному. Фахівці з НС, які потерпіли невдачу, схильні перебільшувати її негативні сторони, зводити усе до негативу. Якщо побувати в групі, яка повернулася з небезпечного завдання, нехай навіть невдало виконаного, то найчастіше можна почути гарячі розповіді про те, хто, що і як робив, як удалося уникнути небезпеки, а якщо не вдалося зовсім, то як не сталося ще гіршого.

Важливо допомогти людям зберегти в пам'яті позитивні моменти пережитої екстремальної ситуації і поставитися до неї об'єктивно, у балансі позитивних і негативних сторін. Саме позитивні сторони погано помічають ті фахівці з НС, які страждають від спогадів про якусь подію. Тому допомога повинна полягати в пошуку позитивного у "критичному інциденті". Така альтернативна методика може бути названа "дебрифінгом позитивного в екстремальному" ("позитивним дебрифінгом"). Вона реалізується у груповій та індивідуальній роботі. Особливості методики такі: по-перше, учасникам пропонують згадати хронологію подій і послідовність виконаних дій; по-друге, ставлять завдання знайти позитивні, успішні сторони в кожному послідовно розглянутому епізоді (згідно з хронологією основних дій). При цьому учасники говорять про себе, про свої дії. Спроби говорити про недоліки, про погане, негативне толерантно зупиняють. Епізод завершується тоді, коли свої думки висловили всі. По-третє, після розгляду всіх епізодів переходять до послідовних відповідей на питання керівника. Корисно попередньо підготувати листок паперу з вертикальними графами, пронумерованих питань, в які учасники будуть вписувати свої відповіді. Питання можуть бути такими:

1. Що вдалося вам передбачати у розвитку подій? Що з передбачуваного виправдалося?
2. Що вдалося зробити успішно повною мірою чи частково?
3. Чи були корисні ваші дії для ваших товаришів; якщо так, то в чому це проявилось?
4. Які збитки чи які труднощі, неприємності принесли ваші дії товаришам?
5. Яких помилок і необачних дій вам вдалося уникнути?
6. Від яких небезпек вдалося ухилитися?
7. Завдяки яким діям і розрахункам вам вдалося забезпечити особисту безпеку?

8. Які дії дозволили вам уникнути гіршого, що могло статися?

9. Що нове, корисне для себе ви взяли з участі в екстремальній події?

10. Чого вас навчив досвід дій у даній ситуації, що ви будете робити краще, якщо доведеться знову зустрітися з такою екстремальною ситуацією?

Далі організовують обговорення думок з кожного питання. На закінчення керівник робить висновки про помилковість односторонньої негативної оцінки участі фахівців в екстремальній ситуації, наявність фактів, які дозволяють оцінювати подію і як позитивну, повчальну, і як таку, що містить елементи неадекватної поведінки. Це свідчить про розумові, вольові та інші якості людини, які проявилися у НС.

Досить ефективним способом подолання нав'язливих тривожних спогадів є активні форми відпочинку, доречні на всіх етапах. Це, насамперед, різні групові спортивні ігри (футбол, волейбол, баскетбол, настільний теніс, бадмінтон, водне поло та ін.), заняття, які вимагають помірної рухливості та зосередженості уваги (малювання, виготовлення моделей, риболовля та ін.).

Сьогодні відома психолого-педагогічна користь перетворення знань, які здобув фахівець у НС, в конструктивний засіб, інструмент розв'язання практичного завдання. У постекстремальній діяльності цей механізм приводиться в дію при організації практичної спільної роботи "Висновки і рекомендації". Її призначення полягає в тому, щоб активізувати та впорядкувати уявлення пам'яті учасників екстремальних подій, що відображають їх позитивний чи негативний досвід, спрямувати міркування на отримання уроків із пережитого, втілити їх у конкретні поради і рекомендації для себе та інших. Обов'язково, щоб усі види діяльності (заняття) були спільними, проводилися за участю і під тактовним керівництвом досвідчених, психологічно і педагогічно підготовлених фахівців (керівників, ветеранів,

людей, що раніше побували в аналогічних подіях, психологів, педагогів).

Комплекс роботи “Висновки і рекомендації” може містити:

- організаційне заняття – на ньому учасникам екстремальних подій роз’яснюють надзвичайну цінність досвіду, яким вони володіють (орієнтація на інших, а не на себе, формується навмисно із психотерапевтичною метою); необхідність конструктивно, з користю для інших, осмислити, узагальнити цей досвід і втілити в конкретні висновки, поради, рекомендації, пропозиції; пропонують й обговорюють порядок роботи для реалізації зазначеної потреби; вислуховують і враховують їхні пропозиції. Потім розробляють план роботи, попередньо комплектують робочі групи, в яких обирають (призначають) старші групи з числа самих учасників;

- робочі заняття – їхнє призначення: живе вільне обговорення повчальних епізодів екстремальної події, виявлення причин успіхів і невдач, чітке формулювання висновків і обговорення пропозицій щодо їхньої реалізації. Такі заняття проводять з усією групою, або її розбивають на кілька дрібних. При підготовці чергових занять бажано доручати учасникам підготуватися до обговорення того чи іншого питання, продумати конструктивні висновки і пропозиції. Останні рекомендується, написати на листках паперу. Варіантами організації можуть бути:

- поепізодове обговорення досвіду;
- поетапне обговорення (підготовка, початок, основний етап, завершальний етап);
- покомпонентне обговорення (підготовленість учасників, спостереження, оцінка обстановки, прийняття рішень, забезпечення, взаємодія, зв’язок, керування та ін.);
- аналітичне обговорення (окремо – позитивних і негативних аспектів досвіду);

– підсумкові заняття (одне чи декілька). Проводять з усіма учасниками екстремальних подій. Обговорюються підсумки робочих занять. Їх основний зміст – остаточне обговорення рекомендацій і пропозицій, оформлених у письмовому вигляді. Бажано їх проект розмножити і попередньо роздати учасникам заняття. Рекомендації і пропозиції необхідно структурувати за основними запитаннями: з професійно-екстремальної підготовки всього персоналу, з безпосередньої підготовки перед участю в зоні екстремальних подій, із забезпечення організації дій під час подій і ліквідації їхніх наслідків, з тактики і прийомів дій, із вдосконалювання зв'язку і взаємодії, із забезпечення безпеки, з надання допомоги, із запобігання втрат, з удосконалювання техніки, засобів особистого захисту та ін.

У постекстремальний період потрібно застосовувати і сучасні засоби фармакологічного захисту, які добре зарекомендували себе на практиці в космонавтиці, авіації, на підводному флоті та ін.

На третьому етапі (підтримування професійно-екстремального потенціалу фахівця з НС і включення його в професійну діяльність в екстремальних умовах) організовують планову професійно-екстремальну підготовку у поєднанні з підтримкою чергових сил у постійній готовності до НС. Завдання цього етапу:

- утримувати високий рівень професійно-екстремальних вмінь, навичок і компетентностей;
- забезпечувати постійну професійно-екстремальну готовність фахівців з НС;
- підтримувати високу професійно-екстремальну готовність окремих фахівців і груп з НС, які чергують;
- формувати мотивації до оптимістичної, ділової та ефективної професійної діяльності в екстремальних умовах, побудованої з урахуванням надбаного екстремального досвіду;

- проводити психологічний тренінг з використанням технік саморегуляції із завершальними вправами (формули, мантри) на самообілізацію;
- організовувати психологічний супровід з метою закріплення і розвитку досягнутих під час відпочинку позитивних результатів і посилення індивідуальної допомоги тим, хто має труднощі постекстремальної адаптації.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. *Що являє собою контекстно-екстремальна підготовка фахівців з НС?*
2. *Які основні завдання контекстно-екстремальної підготовки фахівців з НС? Розкрийте їх.*
3. *На які види поділяється контекстно-екстремальна підготовка фахівців з НС?*
4. *Коли проводиться контекстна спеціально-екстремальна підготовка?*
5. *Яка методика підготовки окремого фахівця з НС до забезпечення особистої безпеки у надзвичайних ситуаціях різного характеру?*
6. *У чому полягає спеціальна практично-групово підготовка фахівців до діяльності у надзвичайних ситуаціях?*
7. *Яка роль групових вмінь, навичок і компетентностей в забезпеченні групової безпеки у надзвичайних ситуаціях різного характеру?*
8. *Яка роль групової згуртованості, її злагожденості й надійності в забезпеченні групової безпеки у надзвичайних ситуаціях різного характеру?*
9. *Чому керівництво групою є важливим аспектом забезпечення групової безпеки в надзвичайній ситуації?*
10. *Яка мета і завдання оперативно-екстремальної підготовки?*
11. *Чому перед діяльністю в кожній надзвичайній ситуації доцільно проводити цільову психологічну підготовку фахівців з НС? Які її завдання?*
12. *У чому полягає оперативно-екстремальна підготовка з фахівцями, які заступають на чергування (черговими силами, змінами)?*
13. *Як стійкі та динамічні психічні явища фахівця з НС впливають на його внутрішню готовність до екстремальної діяльності?*
14. *Яким чином відбувається формування та підтримка стану екстремальної готовності фахівців з НС чергових сил?*
15. *У чому виявляється стау екстремальної (бойової) готовності фахівців з НС?*

16. Як тривала діяльність в екстремальних ситуаціях чинить несприятливий вплив на фахівця?
17. Які деформаційні та індивідуально-психологічні зміни у фахівців з надзвичайних ситуацій відбуваються під впливом екстремальних чинників?
18. Чи завжди екстремальна ситуація чинить несприятливий вплив на особистість фахівця з НС?
19. У чому полягає реадaptaція фахівців з НС?
20. Яка мета і завдання постекстремальної підготовки фахівців з НС?
21. Чи можуть у деяких фахівців з НС виникати кризи? Чому?
22. Які фази психічного стану виділяють у фахівців з НС, які пережили вплив стихійного лиха?
- 23.
24. Розкрийте негативний і позитивний вплив екстремальних ситуацій на психіку, поведінку та життєдіяльність фахівців з НС?
25. Які труднощі ресоціалізації виникають в деяких фахівців з НС в постекстремальний період?
26. Яка мета і завдання постекстремальної підготовки фахівців з НС?
27. Яка методика постекстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій?
28. Яка методика відновлення професійно-екстремального потенціалу фахівців з НС?
29. Яка методика відновлення психічного потенціалу фахівців з НС?
30. Яка психологічна допомога може надаватися фахівцям з НС?
31. Розкрийте способи і методи психотерапії з фахівцями з НС?
32. У чому полягає методика, яку назвали “дебрифінгом стресу критичного інциденту”, та альтернативна методика – “дебрифінг позитивного в екстремальному” (“позитивний дебрифінг”)?
33. У чому полягає комплекс роботи “Висновки і рекомендації”?
34. Яка методика підтримування професійно-екстремального потенціалу фахівця з НС і включення його в професійну діяльність в екстремальних умовах?

Рекомендована література:

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 208 с.

2. Бабенко В. С., Базілев Є. С. Рятування людей з висотних будівель. Підхід до проблеми / Пожежна безпека: Зб. наук. праць. 2002. № 2. С. 9-13.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга друга: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 341 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
5. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків: НТУ "ХПГ", 2002. Вип. 3. С. 73-82.
6. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2001. 21 с.
7. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
8. Бондаренко А. І., Гуцалюк М. В. Використання нових інформаційних технологій для розробки та прийняття управлінських рішень в системі управління державною пожежною охороною. Науковий вісник Української академії внутрішніх справ. Київ, 1996. С. 24-28.
9. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень університетів. Харків: "Фоліо", 1996. 237 с.
10. Варій М. Й. Енергетична концепція психіки і психічного : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 318 с.
11. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ : навч. посібник. Львів : ВІДУ „ЛП”, 2000. 162 с.
12. Варій М. Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні : монографія. Львів : ВВП ДУ “ЛП”, 1996. 311 с.
13. Варій М. Й. Основи морально-психологічного забезпечення військ : навчально-методичний посібник. Львів : Військовий інститут, 1999. 64 с.
14. Варій М. Й. Психічні стани військовослужбовців у ході військової діяльності // Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : “Сполом”, 2003. С. 199-244.
15. Варій М. Й. Психологічні механізми чи псі-програми? // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць. Львів : ЛьвДУВС, 2011. Вип. 1. С. 3-17.
16. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.

17. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник : у 2 т. / 5-те вид., випр. і допов. Львів : Апріорі, 2016. Т. 2. 358 с.
18. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : "Сполом", 2003. 624 с.
19. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 548 с.
20. Варій М. Й., Терлецька Ю. М. Психологія : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 292 с.
21. Васківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
22. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 274 с.
23. Галян І. Основи психофізіології та фізіологія вищої нервової діяльності : навч.-метод. посібник. Дрогобич: "Менеджер", 1998. 120 с.
24. Голованівський І. Педагогічна психологія : Навч. посіб. Для студ. Вузів. К. : Вид-во "Аконіт", 2003. 388 с.
25. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
26. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу. Київ : КДП, 1991. 69 с.
27. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ : МАУП, 2003. 232 с.
28. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у редакції № 2745-VIII від 06.06.2019.
29. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
30. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
31. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. Посібник. Київ : Вища шк, 1997. 304 с.
32. Коваль І. С. Модель формування готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. С. 319-329.
33. Коваль І. С. Тренінг психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : посібник. Львів : ЛДУБЖД, 2016. 160 с.
34. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. Львів, 2017. 295 с.

35. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет. Вінниця, 1998. 176 с.
36. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійна компетентність майбутніх рятувальників в умовах пандемічних обмежень. Перспективи та інновації науки. 2022. №4(9). С. 13-22.
37. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику: навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 252 с.
38. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
39. Козяр М. М. Закономірності і принципи виховання у військових підрозділах. Наукові записки. Серія: "Педагогіка і психологія". Вінниця, 2004. С. 417-424.
40. Козяр М. М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 172 с.
41. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навч. пос. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 220 с.
42. Козяр М. М. Шляхи підвищення ефективності психофізичної підготовки особового складу підрозділів органів внутрішніх справ України. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збірник наукових праць. 2001. № 27. С. 10-14.
43. Козяр М. М., Білінський Б. О. Оптимізація пожежно-тактичних занять з точки зору зменшення рівня службового травматизму. Пожежна безпека. 2001. № 1. С. 71-73.
44. Козяр М. М., Коваль М. С. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
45. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша : Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Вид-во „Сполом”, 2006. 552 с.
46. Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 71-78.
47. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.02 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1996. 33 с.
48. Крук С. І. Інституційний розвиток державного управління у сфері забезпечення національної безпеки України : дис. ... док. наук з держ. управл.: 25.00.05. Харків, 2019. 449 с.

49. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 21 с.

50. Кусій М. І. Статистичний аналіз і моделювання діяльності підрозділів пожежно-рятувальної служби : методичний посібник. За загальною редакцією доктора пед. наук, професора Козяра М.М. Львів : Вид-во СПОЛОМ, 2009. 100 с.

51. Миронець С. М., Тімченко О. В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія. Київ : ТОВ «Вид-во «Консультант», 2008. 232 с.

52. Панок В., Титаренко Р., Чепелева Н. та ін.: Основи практичної психології : підручник. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Либідь, 2001. 536 с.

53. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2003. 265 с.

54. Пархоменко Р. В., Болібрux Б. В., Рак Т. Є. Пожежна тактика : практикум. Львів : Добра справа, 2008. 267 с.

55. Пасинчук К. М. Управління якістю підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2016. 20 с.

56. Перелігіна Л. А., Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 216 с.

57. Повстин О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Львів : ЗУКЦ, 2018. 498 с.

58. Покалюк В. М., Балицька А. А. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 125. С. 115-119.

59. Постанова Кабінету Міністрів України № 368 від 24 березня 2004 року «Про затвердження Порядку класифікації надзвичайних ситуацій за їх рівнями».

60. Рак Ю. П. Інформаційні технології як засіб реалізації інноваційних процесів при підготовці сучасного фахівця з аварійно-рятувальних робіт. Освіта регіону. 2010. № 3. С. 215-220.

61. Ратушний Р. Т. Ковальчук А. М., Петренко А. М., Баран Ю. С. Фізичне виховання – основа оперативно-рятувальних дій в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2014. 188 с.

62. Садковий В. П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 237 с.

-
63. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
64. Сировий В. В. та ін. Аналітичні розрахунки для обґрунтування оперативних дій пожежно-рятувальних підрозділів. Харків : «Основа», 1998. 123 с.
65. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля. Харків, 2011. 243 с.
66. Столяренко О. М. Екстремальна психопедагогіка: навчальний посібник. Львів : СПОЛІОМ, 2002. 607 с.
67. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.
68. Maslow A. H. Theory of human motivation. Psychol. Rev. 1943. Vol. 50, № 4. P. 370-396.
69. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern nach § 12 BPolLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. Berlin, 2007. 25 p.
70. Rogers C. Client – centered therapy : It's current practice, implications and theory. Boston : Houghton Mifflin. 1951. P. 26-39.
71. Struktura wydziału // Oficjalna strona Szkoła Główna Służby Pożarniczej [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.sgsp.edu.pl/wibp>

ГЛОСАРІЙ

- Аварія** – небезпечна подія техногенного характеру, що створює на об'єкті, території або акваторії загрозу для життя і здоров'я людей, призводить до руйнування будівель, споруд, обладнання і транспортних засобів, порушення виробничого або транспортного процесу чи завдає шкоди довкіллю;
- пошкодження, вихід із ладу, руйнування, що сталося з техногенних (конструктивних, виробничих, технологічних, експлуатаційних) або природних причин.
- Агресивний натовп** – збуджений натовп, у якому люди психологічно дозріли для стихійних вчинків, небезпечних для оточуючих.
- Агресія і деструкція** – лютий зрив своєї незадоволеності на комусь або на чомусь.
- Айхмофобія** – страх гострих предметів.
- Апатія** – стан з низьким рівнем нервово-психічної напруги, пов'язаний із виникненням охоронного гальмування і послабленням збудження.
- Арахнофобія** – страх павуків.
- Афективна паніка** – групова емоція переляку, страху, жаху, прояву почуття самозбереження.
- Афективнодіючий натовп** – це натовп, який внаслідок саморозкручування перейшов до агресивних дій, являє серйозну загрозу людям, матеріальним цінностям і суспільному порядку.
- Базова професійно-екстремальна підготовка** – це напрям професійно-екстремальної підготовки, який спрямований на оволодіння фахівцями з НС сукупністю базових (загальних і спеціальних) знань, умінь і навичок та формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності в екстремальних умовах.

-
- Бойові (оперативні) фактори** – вид, умови, інтенсивність бойових (оперативних) дій, особливості озброєння та обладнання, надійність засобів захисту.
- Виконавці терактів** – як правило, фізично сильні і часто з грубими рисами обличчя особи; вони підсилюють у зовнішності чоловічий атрибут: відпускають вуса, бороду, наносять на тіло татуювання, як правило, не обтяжені інтелектом. Це люди, які не можуть добитися визнання іншим шляхом, окрім спроб палити, грабувати, підривати, вбивати, застосовувати насилля.
- Візуалізація** – психологічний прийом саморегуляції, що полягає у вмінні довільно створювати яскравий уявний образ.
- Герпетофобія** – страх змій.
- Гипсофобія** – страх висоти.
- Гіперекстремальні ситуації** – це ситуації, які викликають внутрішню напругу, яка перевищує можливості людини, порушує звичну поведінку і призводить до згубних наслідків.
- Гленофобія** – страх погляду ляльки.
- Гоміцидофобія** – страх зробити вбивство.
- Групова паніка** – стан охопленої страхом групи, що характеризується її некерованою однобічно-спрямованою активністю.
- Дерматофобія** – страх захворіти шкірною хворобою.
- Десинхроноз** – порушення ритму сну та неспання.
- Джерело ураження** – це небезпечне природне явище, аварія або техногенна катастрофа, інфекційні хвороби людей, тварин і рослин, у результаті яких може виникнути надзвичайна ситуація.
- Дискутуючий натовп** – перетворення звичайного натовпу на такий, у якому відбувається стихійний мітинг, де дискутують з якогось приводу.
- Дифузні групи** – групи нічим не пов'язаних у юрбі людей.

-
- Ейфорія** – стан неприборканої радості, захоплення, ажитації (надмірна збудженість), що супроводжується різким зниженням пильності та уваги.
- Екстремальні ситуації** – ситуації, які для людини незвичні, фізично і психологічно важкі, а часто пов’язані з ризиком для життя і вимагають неймовірно великого напруження внутрішніх сил, емоційно-вольової стійкості та оптимального використання особистих можливостей для досягнення успіху й забезпечення безпеки.
- Емоційний стрес** – стан яскраво вираженого психоемоційного переживання людиною кризових життєвих ситуацій, який недовго або тривало обмежує задоволення її соціальних та біологічних потреб.
- Ерейтофобія, еритрофобія** – страх почервоніти перед публікою чи аудиторією.
- Ефект «обпалених пальців»** – виявляється у підвищеній обережності й передбачливості, завищеній оцінці ризику в ситуаціях, де його практично немає.
- Ефект «підмочених штанів»** – особлива форма розпачу, змирення із загрозами і неприємностями («людина махнула на все рукою»).
- Загальна екстремально-професійна підготовка** – це вид підготовки фахівців з НС, який спрямований на забезпечення оволодіння ними сукупністю загальних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, а також формування загальних компетентностей, які являють собою підґрунтя для реалізації контекстно-екстремальної, постекстремальної, спеціально-екстремальної та оперативно-екстремальної підготовки.
- Зона** – ділянка, смуга або частина місцевості (території чи простору), що характеризується спільними ознаками.
- Зона горіння** – простір, у якому формується горюча суміш та відбувається реакція горіння.

-
- Зона дії полум'я** — площа, простір, де вогонь знищив, зруйнував чи пошкодив матеріальні об'єкти (споруди, конструкції, обладнання, майно тощо).
- Зона задимлення** — простір, суміжний із зоною горіння, заповнений димом та газами в концентраціях, загрозливих для життя й здоров'я людини та утруднюють дії пожежників.
- Зона надзвичайної ситуації** — це місцевість (територія, простір), де склалася надзвичайна ситуація.
- Зона полум'я** — частина зони горіння, яка заповнена продуктами горіння.
- Зона теплової дії** — простір навколо зони горіння, в якому здійснюється термічний вплив на матеріали та конструкції, що там знаходяться; висока температура робить неможливим перебування в ньому людини без спеціальних захисних засобів.
- Зсув** — сповзання і відривання мас гірських порід вниз по схилу під дією сили тяжіння;
- порушення природної рівноваги залягання верств гірських порід з розривом їх суцільності і переміщенням у горизонтальному або близькому до нього напрямі.
- Ідеологи терористичного руху** — високоінтелектуальні люди, які мають блискучу освіту та володіють декількома мовами. Вони перейнялися релігійною або екстремістською ідеєю, й у такий спосіб знаходять своє вираження і визнання.
- Істерична форма поведінки** — бурхливий прояв емоцій, хаотична активність, шалений стан, агресія, метушливість, крики, плач.
- Істерія** — нестриманість, жестикуляція, викрики, істерична глухота, порушення мови та координації рухів, схильність до демонстрації своєї особи, театральність переживань.
- Істероїдні заручники** — це заручники, які перебувають у стані істерії. Якщо істероїдним жінкам у критичних ситуаціях властиві плач, голосіння, метання з

- криками і риданням, то чоловіки-істероїди стають агресивні. Вони відповідають злістю, розлюченістю на будь-який тиск. Чим більше на них тиснуть екстремальні обставини, тим більше в істероїдах опору, який може стати стійким або накопичуватися й вибухати. Їхній опір ворогам або небезпечним обставинам може стати героїчним.
- Катастрофа** – подія, яка відбулася внаслідок надзвичайної ситуації та призвела до загибелі людей або якихось інших невинуватих наслідків.
- Керовано-діючий натовп** – має ознаки агресивності, проте діє осмислено, навмисно і керується якимись силами, що можуть відкрито й не виявлятися.
- Кільцева реакція** – людина, «заражаючи» в натовпі своєю поведінкою іншого, бачить і чує лише його реакцію; в результаті «заражається» від нього сама і цим посилює власну збудливість та агресивність.
- Клаустрофобія** – страх замкнутого простору.
- Комбатантна психопатія** – агресивність та імпульсивність у поведінці зі спалахами насилля; зловживання алкоголем та наркотиками, безладні сексуальні зв'язки, відчуженість від людей та підозріливість.
- Контекстно-екстремальна підготовка** – це напрям професійно-екстремальної підготовки, який спрямований на формування у фахівців із ліквідації НС цілісної екстремально-професійної готовності до діяльності в конкретних НС, різних за складністю, ризиком для життя, характером перебігу й загрозами. У процесі підготовки фахівці з НС отримують спеціальні знання, навички і вміння для діяльності в конкретній НС, а також формують необхідні фізичні, морально-психічні, психологічні професійні риси.
- Лихоманка** – високий рівень нервово-психічної напруги, при якому яскраво виражені вегетативні зміни (підвищення пульсу, пришвидшення дихання,

	посилене потовиділення, підвищення артеріального тиску, поява тремору (тремтіння) кінцівок тощо).
Ліквідація наслідків надзвичайної ситуації	– проведення комплексу заходів, що включає аварійно-рятувальні та інші невідкладні роботи, які здійснюються у разі виникнення надзвичайної ситуації і спрямовані на припинення дії небезпечних факторів, рятування життя та збереження здоров'я людей, а також на локалізацію зони надзвичайної ситуації.
Маніюфобія	– страх безумства.
Медитація	– психологічний прийом саморегуляції, заснований на управлінні увагою.
Механізм знеособлювання	– у масі кожний почуває себе непомітним, і ніби не відповідає за вчинки інших.
Механізм масової сили	– особливий соціально-психологічний механізм, при якому людина в натовпі відчуває приплив сил, оскільки вона діє не самотійно, а разом із багатьма іншими.
Механізм самоствердження	– це соціально-психологічний стан, при якому, передаючи іншому інформацію, що складає зміст плітки, людина піднімає себе в своїх очах і в очах інших як більш обізнана.
Мізофобія	– страх забруднення.
Монофобія	– страх самоти.
Надзвичайна подія	– це загрозливе природне явище, техногенно-руйнівний випадок або соціально-небезпечний прояв, що призвели до жертв та масштабного порушення умов життєдіяльності суспільства.
Надзвичайна ситуація	– обстановка на окремій території чи суб'єкті господарювання на ній або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення, спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела (може

- привести) до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і потерпілих, завдання значних матеріальних збитків, а також до неможливості проживання населення на такій території чи об'єкті, провадження на ній господарської діяльності.
- Натовп** – тимчасове скупчення певної кількості (іноді досить значної) незнайомих людей в одному місці, схвилюваних якоюсь подією.
- Небезпечна подія** – подія, у тому числі катастрофа, аварія, пожежа, стихійне лихо, епідемія, епізоотія, епіфітотія, яка за своїми наслідками становить загрозу життю або здоров'ю населення чи призводить до матеріальних збитків.
- Небезпечний чинник** – складова частина небезпечного явища (пожежа, вибух, викидання, загроза викидання небезпечних хімічних, радіоактивних і біологічно небезпечних речовин) або процесу, що характеризується фізичною, хімічною, біологічною чи іншою дією (впливом), перевищенням нормативних показників і створює загрозу життю та/або здоров'ю людини.
- Неврастенія** – нестійкий настрій: зміна ейфорії (підвищений настрій) на дисфорію (знижений пригнічений настрій), часто дратівливість, іноді тривога та страх, нетерпеливість, порушення сну, кошмари.
- Невроз нав'язливих станів** – постійне повернення до травмуючих переживань, мимовільні рухи (наприклад, тік повік), схильність до фобій.
- Неврози** – стійкі психічні розлади, які виникають у результаті довготривалих психічних навантажень і порушують важливі внутрішньо-особистісні зв'язки.
- Оперативно-екстремальна підготовка** – вид контекстно-екстремальної підготовки, який проводиться з метою формування у фахівців з НС готовності до розв'язання практичного завдання або завдань у конкретній надзвичайній ситуації.

-
Неспицифічні бойові стресори	–	тривала напружена діяльність, різкі й несподівані зміни, важкі екологічні умови.
Нозофобія	–	страх каліцтва, невиліковної хвороби, зараження.
Нормальні ситуації	–	це повсякденні ситуації, в яких немає небезпеки і які потребують лише загальної активності людини, загалом завершуються позитивно. Такі ситуації не мають ознак екстремальності, проте можуть бути пов'язані зі стресами.
Оксифобія	–	страх гострих предметів.
Оперативно-екстремальна підготовка	–	це підготовка, спрямована на формування у фахівців з ліквідації НС готовності до вирішення завдань у конкретній надзвичайній ситуації. Її проводять завжди перед виконанням таких завдань для їх ефективного виконання і забезпечення індивідуальної та групової безпеки.
Операційні елементи діяльності	–	важкість у розумінні обставин, ненадійність чи відсутність зв'язку, інформаційне перевантаження, використання зброї та насилля над людьми, висока активність дій, їх темп, дефіцит часу та невдачі при проведенні операцій.
Організаційні елементи діяльності	–	це ступінь організованості діяльності, авторитарності та ефективності керівництва; забезпеченість засобами особистого захисту, забезпечення життєздатності людей в екстремальних умовах.
Паніка	–	особливий емоційний стан, що виникає як наслідок дефіциту інформації або її надлишку про події, що лякають. На основі паніки виникають масові панічні юрби зі специфічною поведінкою.
Паніка групова	–	стан охопленої страхом групи, що характеризується її некерованою однобічно-спрямованою активністю.
Пантофобія	–	всеосяжний нав'язливий страх.

Параекстремальні ситуації	— близькі до екстремальних ситуації, які призводять до невдач та здатні викликати в людини сильну внутрішню напругу. Це можуть бути й ситуації із повсякденного життя, загрозливі для звичної життєдіяльності людини: втрата роботи, смерть близької людини, розлучення, життєві кризи, особистості, при яких відбувається переоцінка існуючих цінностей, тощо.
Передстартова (передбойова) лихоманка	— виникає при очікуванні екстремальних ситуацій, коли людина мобілізує всі свої фізичні та психічні ресурси.
Петофобія	— страх суспільства.
Підсвідомий автоматизм	— втрата свідомого контролю за своїм станом, поведінкою і діяльністю, регуляція відбувається через підсвідомий рівень.
Плітки	— інформація про якусь подію, яка нічим не підтверджена й усно передається в масі людей від одного до іншого.
Поведінкова паніка	— осмислене переживання тривоги, страху, розгубленості, поспішні рішення й дії, не завжди адекватні погрози або причині, що спонукає до них.
Повінь	— природне лихо, що виникає коли вода виходить за межі звичного для неї басейну водойми.
Пожежа	— випадок горіння, що завдає відчутної шкоди людині, суспільству, довкіллю.
Пожежна безпека	— відсутність загрози виникнення пожежі та (або) захищеність людей, об'єктів й довкілля від небезпечних факторів ймовірної пожежі.
Пожежна небезпека	— наявна чи потенційна загроза виникнення пожежі та (або) впливу на людей, об'єкти та довкілля її шкідливих факторів.
Пожежна охорона	— спеціальна професійна діяльність, спрямована на забезпечення пожежної безпеки в усіх сферах життєдіяльності суспільства; — узагальнена назва цілісної структурної системи,

	завдання якої – забезпечити пожежну безпеку в усіх сферах життєдіяльності суспільства.
Пожежна охорона державна	– пожежна охорона, що діє на всіх об'єктах незалежно від галузевої належності й фінансується з державного бюджету.
Пожежна охорона добровільна	– пожежна охорона, яка формується, комплектується і діє на добровільних засадах.
Пожежна охорона професійна	– пожежна охорона, яка формується, комплектується і діє на фахових засадах.
Пожежна профілактика	– напрям пожежної справи, який охоплює заходи, що запобігають виникненню пожеж.
Пожежний	– такий, що стосується пожежної справи.
Пожежник	– працівник пожежно-рятувальної служби, який спеціалізується на гасінні пожеж.
Пожежно-рятувальні роботи	– дії на пожежі, спрямовані на пошук і порятунок людей, надання швидкої долікарської медичної допомоги потерпілим, рятування матеріальних цінностей і майна, а також на нейтралізацію впливу небезпечних факторів пожежі на людей та довкілля.
Постекстремальна підготовка	– напрям професійно-екстремальної підготовки, який спрямований на відновлення професійно-дійового, морально-психічного, психічного та фізичного потенціалу, корекцію професійно-дійових, морально-психічних, психічних і фізичних якостей та властивостей фахівців з НС, їхню реабілітацію, попередження розвитку негативних явищ в їхній психіці, поведінці й діяльності, а також постійне підтримання їх професійної готовності до діяльності в екстремальних умовах.
Потерпілий від пожежі	– людина, яка зазнала шкоди від впливу будь-якого небезпечного фактора пожежі. Ушкодження можуть бути тілесні, психічні або механічні.
Почуття солідарності	– прагнення допомогти іншим людям, попередити їх і дати можливість самим або разом із ними підготуватися до зустрічі з неприємною подією.

Простий натовп	— початкове скупчення людей, зацікавлених якоюсь подією, випадковою обставиною.
Професійна деформація особистості	— це такий стан, при якому професійні звички, стиль мислення і спілкування та інші особливості особистості загострюються, огрублюються і переносяться назовні, ускладнюючи комунікацію людини з іншими людьми.
Психологічна смуга перешкод	— сукупність послідовних перешкод, розташованих одна від одної на певній відстані, типовій для діяльності фахівців з ліквідації НС.
Психологічна травма	— неочікувана та незвична подія, яка викликає важкий психологічний стрес і супроводжується почуттям провини, жаху, безпорадності. Від наслідків психологічної травми страждає як сам потерпілий, так і члени його сім'ї, сусіди, свідки, рятувальники, персонал лікарень.
Психологічне оглушення	— стан скутої свідомості людини, при якому, проте, зберігається здатність усвідомленого контролю і регуляції поведінки.
Психологічний гіперстрес	— надміру інтенсивна неспецифічна активність психіки, нестерпна для більшості людей, яка порушує їх нормальну психічну діяльність і поведінку.
Психологічний дистрес	— гранично інтенсивна (для даної особистості) психологічна активність, при якій недостатньо ефективно використовуються резерви психіки і яка негативно впливає на поведінку.
Психологічний екстрес	— інтенсивна, напружена неспецифічна активність психіки людини, яка може призвести до неоднозначних для здоров'я наслідків.
Психологічний еустрес	— оптимальна сприятлива для життєдіяльності людини неспецифічна активність психіки.
Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки	— це галузь психопедагогіки, котра досліджує психологічні та педагогічні аспекти, що проявляються в нерозривній єдності й переплетенні в процесі професійно-екстремальної підготовки фахівців до діяльності у надзвичайних (екстремальних) ситуаціях.

-
- Публіка** – відносно велика, що не має організаційної структури і ніким не керована група людей, яка тимчасово, за випадкових обставинх і через подібні інтереси, опинилася на одному місці в той самий час.
- Реактивні психічні стани** – функційні порушення психіки, що виникли в певній, відносно короткочасній ситуації, які через деякий час, як правило, минають.
- Ризик** – це ситуативна характеристика діяльності, що полягає в невизначеності її кінцевого результату і можливих несприятливих наслідків у випадку невдачі.
- Рухове збудження** – безцільні і неврегульовані реакції.
- Рятівник** – особа, яка рятує або врятувала кого-небудь, або що-небудь.
- Рятувальник** – особа, яка має відповідну спеціальну підготовку, атестована на здатність до проведення аварійно-рятувальних робіт і безпосередньо бере в них участь, має спеціальну фізичну та психологічну підготовку та відповідає за її підтримання.
- Самозміцнення** – психологічний прийомом, який можна застосувати у вигляді вправи: перерахуйте не менше п'яти напружених ситуацій, коли вам вдалося досягти позитивних результатів.
- Самонавіювання** – психологічний прийом похідний від аутогенного тренування, який не вимагає зусиль аналізу та вирішення проблемної ситуації, найчастіше навіюється впевненість у своїх можливостях.
- Сенсорний голод** – відсутність подразників з навколишнього середовища.
- Синдром «Рембо»** – це стан людини – терориста, для якої важлива ідейна спрямованість на виконання теракту.
- Синдром «солдатського серця»** – біль у грудях, сильне серцебиття, переривчастість дихання, підвищене потовиділення.
- Синдром «того, хто вижив»** – це хронічне «почуття провини» за те, що залишився живий, а інші загинули.

Синдром зомбі	– стан постійної готовності до дій, свого роду, синдром війна, який постійно потребує самоствердження. Він характерний для терористів-бойовиків нижчого рівня.
Синдром камікадзе	– це стан, основними характеристиками якого, перш за все, є готовність до самопожертви, до власної смерті. При цьому синдромі відбувається переборювання страху смерті, коли життя не розглядають як таке, що належить ідеї.
Синдром прогресуючої астенії	– швидке старіння, зниження ваги, млявість та прагнення спокою.
Ситофобія	– страх вживання їжі.
Ситуативні стрес-фактори	– предмети та явища довколишньої дійсності: місце, час, погода, техніка, транспорт, брак кисню в повітрі, темнота, рельєф місцевості, тощо, які викликають стрес.
Скоптофобія	– страх видатися смішним, привернути до себе увагу.
Соціально-психологічна депривація	– специфічний психологічний стан людини, при якому вона постійно бачить одних і тих самих людей; поле її зору звужується настільки, що вона зауважує лише негативні риси інших.
Соціально-психологічні фактори	– поведінка і психічний стан людей у групі.
Специфічні бойові стресори	– це загроза життю і безпеці людини; поранення, контузії, каліцтва, радіаційне опромінення, загибель близьких людей та товаришів, жакливі картини смерті та людських страждань, фізичне знищення супротивника, події, пов'язані зі втратою честі та гідності війна.
Спеціальна морально-психологічна підготовка	– це система цілеспрямованого впливу на психіку кожного індивіда і на соціальну психіку групи з метою формування моральних принципів, норм, ідей, ідеалів, почуттів, свідомості, переконань та перетворення їх в активне внутрішнє психічне начало, що в цілому формує морально-психічну стійкість, надійність та готовність до дій в екстремальних умовах.

Спеціальна психологічна підготовка	— це підготовка, яка спрямована на опанування психологічними знаннями поведінки і діяльності в екстремальних умовах, на формування навичок і вмінь керування власними психічними станами, почуттями та емоціями тощо.
Спеціально-екстремальна підготовка	— це цілеспрямований процес формування у фахівців із ліквідації НС спеціальних знань, навичок і вмінь, а також особистісних якостей, необхідних для практичної екстремальної діяльності в надзвичайних ситуаціях різних категорій та різного характеру.
Співчуваючі натовпу	— пасивна і мінлива за складом частина натовпу, що, зазвичай, розташовується на периферії.
Стереотепія	— тенденція до сліпого повторення фіксованої поведінки.
Стихійна агресія	— масові ворожі дії, спрямовані на спричинення страждань, фізичної або психологічної шкоди збитків, або навіть знищення інших людей.
Стихійне лихо	— великомасштабні наслідки небезпечних природних явищ (стихій) з жертвами та руйнуваннями.
Стихія (стихійне явище)	— будь-яке, ніким і нічим не стримуване, загрозливе для людей і довкілля явище природного походження (грози, зливи, зсуви ґрунту, снігові лавини, повені, засухи, урагани, землетруси, виверження вулканів тощо).
Стійкий до стресів заручник	— це заручник, який виявляє риси сміливого, але й обережного. Стресовий тиск зміцнює його стійкість. Він морально підтримує інших. Таких може бути 5÷12% серед заручників. Вони стійкі, допомагають пережити ув'язнення іншим.
Стокгольмський синдром	— психологічна реакція, при якій жертва відчуває незрозумілу симпатію до свого ката.
Страх	— тривога, конкретизована на об'єкті.
Стрес	— це особливий стан психіки та організму в цілому, при якому мобілізуються функціональні резерви організму для подолання перешкоди.

Стресори опосередкового емоційного впливу	– це дефіцит часу і збільшення темпу дій, складність рішень, надлишок інформації та інше.
Ступор	– повна загальмованість, байдужість до оточення, нерухомість, відмова від спілкування, ембріональна поза.
Суїцидофобія	– страх вчинити самогубство.
Танатофобія	– страх раптової смерті.
Тафетофобія	– страх поховання живцем.
Терор	– акції, пов'язані з застосуванням насильства; погрози, висуненням конкретних вимог під страхом розправи.
Травматична особистість	– більш-менш стійкий набір пізнаваних рис, що формуються під дією бойової травми.
Флешбек-синдром	– нав'язливі спомини про негативні події.
Фобії	– форма страху перед чимось конкретним.
Фобифобія	– страх страху.
Фрустрація	– стан, який виникає при зіткненні людини з якоюсь перешкодою на шляху до досягнення мети та проявляється у втраті нею свідомого контролю своєї поведінки.
Фуґиформна форма	– «сутінковий» стан свідомості («затемнення свідомості»), невпізнання оточуючих, незв'язна мова, нерозуміння обставин і власних дій, нудота, запаморочення, галюцинації, марення.
Цивільний захист	– забезпечення безпечних умов життєдіяльності населення в надзвичайних ситуаціях та надання потерпілим гуманітарної допомоги; – сукупність державних управлінських, виконавчих структур, що здійснюють захист населення у надзвичайних ситуаціях природного і техногенного походження.
Честолюбство	– бажання досягнути успіху, виділитися в натовпі, завоювати славу.
Ядро натовпу	– найбільш активна частина натовпу, джерело психологічних впливів.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.	
ПСИХОПЕДАГОГІКА ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА.....	6
1.1. Предмет і завдання психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.....	6
1.2. Міжпредметні зв'язки психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки з іншими науками.....	14
1.3. Система категорій психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.....	22
<i>Заяпитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>28</i>
Рекомендована література.....	29
РОЗДІЛ 2.	
МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОПЕДАГОГІКИ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	33
2.1. Сутність методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки. Філософський рівень та його метопринципи.....	33
2.2. Загальнонауковий рівень методології психопедагогіки професійно-екстремальної підготовки.....	40
2.3. Конкретно-науковий та технологічний рівні методології.....	45
<i>Заяпитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>55</i>
Рекомендована література.....	56
РОЗДІЛ 3.	
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	59
3.1. Досвід професійно-екстремальної підготовки.....	59
3.2. Професійно-екстремальна підготовка як функціональна багаторівнева система.....	69
3.3. Загальна характеристика педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.....	73
3.4. Закономірності та принципи педагогічного процесу професійно-екстремальної підготовки.....	84
<i>Заяпитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>95</i>
Рекомендована література.....	96

РОЗДІЛ 4.**ХАРАКТЕР ДІЯЛЬНОСТІ Й ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦІВ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ЯК ЗМІСТОВА ПЛАТФОРМА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....102**

- 4.1. Розуміння надзвичайної ситуації та її екстремальності.....102
- 4.2. Загальна характеристика професійно-екстремальної діяльності.....123
- 4.3. Професійно-екстремальні ризики та екстремальні загрози.....133
- 4.4. Робоче екстремальне навантаження на фахівця з надзвичайних ситуацій у ході професійної діяльності.....136
- 4.5. Елементи професійно-екстремальної діяльності як чинники ризику.....142
- 4.6. Поведінка фахівців у надзвичайних ситуаціях.....146
- Запитання і завдання для самоконтролю.....161*
- Рекомендована література.....162*

РОЗДІЛ 5.**ДИДАКТИКА В ХОДІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....167**

- 5.1. Сутність і загальна характеристика дидактичного процесу в ході професійно-екстремальної підготовки.....167
- 5.2. Діяльність суб'єктів та об'єктів у ході дидактичного процесу.....181
- 5.3. Закономірності та принципи навчання.....191
- 5.4. Зміст навчання фахівців з надзвичайних ситуацій.....205
- 5.5. Основи організації навчання.....216
- 5.6. Пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців з надзвичайних ситуацій.....222
- Запитання і завдання для самоконтролю.....239*
- Рекомендована література.....241*

РОЗДІЛ 6.**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ВИДИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ.....247**

- 6.1. Форми організації освітнього процесу: сутність і розуміння.....247
- 6.2. Основні види навчальних занять у закладах вищої освіти.....250
 - 6.2.1. Лекція.....251
 - 6.2.2. Семінарське заняття.....266
 - 6.2.3. Практичне заняття.....270
 - 6.2.4. Лабораторне заняття.....273
 - 6.2.5. Індивідуальне заняття та консультація.....275
 - 6.2.6. Ігрові види занять.....277

6.3.	Самостійна робота здобувачів вищої освіти та практична підготовка.....	285
6.4.	Контрольні заходи.....	294
	<i>Запитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>302</i>
	Рекомендована література.....	303

РОЗДІЛ 7.

ВИХОВАННЯ У ХОДІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....

7.1.	Розуміння виховання.....	309
7.2.	Закономірності та принципи виховання.....	325
7.3.	Методи виховання.....	333
	<i>Запитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>347</i>
	Рекомендована література.....	348

РОЗДІЛ 8.

БАЗОВА ПРОФЕСІЙНО-ЕКСТРЕМАЛЬНА ПІДГОТОВКА.....

8.1.	Методика загальної професійно-екстремальної підготовки.....	353
8.2.	Спеціальна професійно-екстремальна підготовка.....	361
8.3.	Спеціальна морально-психологічна підготовка.....	383
8.4.	Спеціальна психологічно-екстремальна підготовка.....	395
8.5.	Методика підготовки до забезпечення індивідуальної безпеки у надзвичайних ситуаціях.....	412
	<i>Запитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>421</i>
	Рекомендована література.....	423

РОЗДІЛ 9.

КОНТЕКСТНО-ЕКСТРЕМАЛЬНА ТА ПОСТЕКСТРЕМАЛЬНА ПІДГОТОВКА.....

9.1.	Методика контекстно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій.....	429
9.2.	Деформаційні та індивідуально-психологічні зміни у фахівців з надзвичайних ситуацій під впливом екстремальних чинників.....	449
9.3.	Методика постекстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій.....	465
	<i>Запитання і завдання для самоконтролю.....</i>	<i>478</i>
	Рекомендована література.....	479

ГЛОСАРІЙ.....	485

ЗМІСТ.....	500

Навчальне видання

КОЗЯР Михайло Миколайович

КОВАЛЬ Ігор Святославович

ПСИХОПЕДАГОГІКА ПРОФЕСІЙНО- ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Літературний редактор:

Галина ПАДИК

Технічний редактор та верстка:

Микола ФЛЬОРКО

Друк на різнографі:

Назарій ПЕТРОЛЮК

Відповідальна за випуск:

Тетяна ВОЙТОВИЧ

Підписано до друку 29.01.2024 р.
Формат 60×84/16. Гарнітура Times New Roman.
Друк на різнографі. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 31,5. Обл.вид.арк. 31,0.

Видавництво ЛДУ БЖД
79007, Україна, м. Львів, вул. Клепарівська, 35
тел./факс: (8-032) 233-24-79, e-mail: ubgd@i.ua

КОЗЯР Михайло Миколайович



Народився 19 листопада 1955 року на Львівщині. Професійний шлях у галузі пожежної безпеки розпочав 1973 року працювавши на посадах від курсанта до ректора Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Михайло Козяр – генерал-лейтенант служби цивільного захисту у відставці, дійсний член Міжнародної академії безпеки життєдіяльності, член-кореспондент НАПН України, заслужений працівник освіти, доктор педагогічних наук, професор є автором понад 267 опублікованих наукових праць, як в

Україні, так і за її межами, у тому числі 5 монографій, 11 підручників і посібників, науково-педагогічний словник, численні патенти на винахід, статті індексовані в наукометричних базах даних.

КОВАЛЬ Ігор Святославович

Народився 17 січня 1990 року на Тернопільщині. Трудовий шлях у галузі безпеки людини розпочав 2007 року працювавши на посадах від курсанта до заступника начальника відділу виховної, соціально-гуманітарної роботи та психологічного забезпечення Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Ігор Коваль – підполковник служби цивільного захисту, кандидат педагогічних наук є автором понад 100 опублікованих наукових праць, як в Україні, так і за її межами, зокрема 1 монографія, 3 підручники, статті індексовані в наукометричних базах даних.



Автори є носіями національних та європейських цінностей, виявляють активну людиноцентричну позицію. У науково-освітній та службовій діяльності вони дотримуються принципу: «В основі державної ідеології має бути національна ідея».