

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

На правах рукопису

СТЕЛЬМАХ ОКСАНА ВЯЧЕСЛАВІВНА

УДК 159.922.6:351

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник

**Жигайло Наталія Ігорівна,
доктор психологічних наук,
професор**

Острог – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ.....	10
1.1. Теоретичні підходи до визначення змісту поняття професійної Я-концепції	10
1.2. Психологічний аналіз особливостей професійної діяльності та підготовки фахівця служби порятунку.....	33
1.3. Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальника.....	53
Висновки до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ	72
2.1. Психологічний аналіз динамічних аспектів професійної Я-концепції майбутніх рятувальників	72
2.2. Основні етапи, вибірка та інструментарій емпіричного дослідження	82
2.3. Організація дослідження структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятувальників	88
Висновки до другого розділу	113
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ	116
3.1. Психологічні механізми формування професійної Я-концепції рятувальника.....	116
3.2. Програма та етапи соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників».....	130
3.3. Аналіз результатів дослідження формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників у професійній підготовці	154
Висновки до третього розділу	166
ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172
ДОДАТКИ.....	198

ВСТУП

Актуальність дисертаційного дослідження визначається тим, що Я-концепція є основою досягнення високого рівня професіоналізму та важливим особистісним ресурсом у професійному становленні фахівців, зокрема, й у представників тих професій, які пов'язані з особливими умовами та характеризуються впливом значної кількості стресогенних чинників. Професійна діяльність рятувника – одна з найскладніших, адже не тільки протікає в умовах постійного ризику, але й водночас належить до типу «людина–людина», тобто включена до складної взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку із цим, професійна підготовка рятувників вимагає накопичення курсантами знань та уявлень про екстремальну ситуацію й особливості адаптації до неї, здобуття досвіду саморегуляції в умовах небезпеки, формування професійних якостей, релевантних вимогам професії. Недостатній розвиток останніх пов'язаний із ризиком появи психосоматичних порушень, професійною деформацією та вигоранням, зниженням ефективності виконання діяльності. Професійна Я-концепція забезпечує не тільки усвідомлення вимог та специфіки конкретної професійної діяльності, але й сприяє ефективній саморегуляції, саморозвитку та самореалізації в професії.

Згідно з теоретико-методологічними положеннями Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна та ін., формування особистості професіонала не зводиться лише до розвитку її операційної сфери, тобто накопичення знань, вмінь і навичок, а передбачає формування складних психічних систем саморегуляції соціальної поведінки, духовне становлення особистості тощо.

Тому врахування особливостей професійної самосвідомості як інтегративного елемента в системі об'єктивних та суб'єктивних чинників успішності процесу становлення професіонала-рятувника під час навчання у вищому військовому навчальному закладі є особливо актуальним.

Професійну Я-концепцію досліджували: у працях, присвячених особистісному зростанню (С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник, М. І. Томчук, М. В. Савчин, В. П. Москалець, Н. І. Жигайло та ін.), професіоналізму особистості (В. В. Буткевич,

Є. О. Клімов, А. К. Маркова, Н. І. Жигайло та ін.), професійному становленню (Е. Ф. Зеєр, Р. В. Каламаж, О. М. Кокун та ін.), професійному самовизначенню (М. С. Пряжников, Т. В. Кудрявцев); у галузі військової психології (М. М. Козяр, М. Й. Варій, Ю. О. Овчаренко, М. І. Томчук та ін.), економічної психології (І. Д. Пасічник). Особливості професійної Я-концепції досліджували у представників різних професій – вчителів, юристів, державних службовців, психологів тощо. Водночас за межами уваги дослідників досі залишається системний аналіз психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників упродовж їхнього навчання у ВНЗ.

Значущість цієї проблеми, суперечливість уявлень у педагогічній та віковій психології щодо психологічних механізмів професійної Я-концепції, пошук чинників та умов, які впливають на її формування у майбутніх рятувальників, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», здійснене в межах науково-дослідної теми «Теоретико-експериментальне дослідження особистості українського інтелігента» (державний реєстраційний номер 0115U002774). Тема дисертації затверджена вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 7 від 27.02.2014 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 29.04.2014 р.).

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення особливостей професійної Я-концепції майбутніх рятувальників виявити психологічні умови та запропонувати засоби її цілеспрямованого формування під час навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

В основу нашого дослідження покладено **припущення** щодо професійної Я-концепції майбутніх рятувальників як особистісного утворення у поєднанні когнітивного (уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну

спільноту, ідеального професіонала-рятівника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості), емоційно-оцінного (самооцінка та самоствавлення), поведінкового (стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, стресостійкість), мотиваційного (мотивація вибору професії та професійна мотивація на службу) та духовно-ціннісного (моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віра в Бога) компонентів. Формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників буде ефективним за умови конструктивних психологічних впливів на її складові.

Завдання дослідження:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної Я-концепції рятівників;
- 2) розробити теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятівників;
- 3) емпіричним шляхом вивчити компоненти, зміст та умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників на етапі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі;
- 4) розробити програму формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: професійна Я-концепція майбутніх рятівників.

Предмет дослідження: психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників під час навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Методологічні й теоретичні основи дослідження. Дослідження базувалося на принципах співвідношення історичного розвитку та індивідуальної історії становлення суб'єкта діяльності (М. Г. Ярошевський, В. П. Зінченко, Л. С. Виготський, С. Д. Максименко та ін.), онтології суб'єктності й суб'єктивності (С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. В. Брушлинський, О. М. Матюшкін та ін.), утвердження суб'єктивної феноменологічної реальності (Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, Е. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков, Ф. Є. Василюк, М. М. Бахтін та ін.), утвердження та розвитку

професійного самовизначення й професіоналізму фахівця (С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, В. П. Москалець, М. В. Савчин, О. Ф. Бондаренко, А. К. Маркова, Ф. Є. Василюк, С. І. Білозерська та ін.).

Для перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз психологічної та педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення вихідних даних для з'ясування змісту базових понять дослідження; теоретичне моделювання та систематизація з метою концептуалізації базових положень дослідження;

– *емпіричні*: включене спостереження, бесіди з курсантами та офіцерами, інтерв'ю, моделювання контекстних завдань, «Авторська анкета», «Особистісний опитувальник» (Г. Ю. Айзенк) – для визначення рівня сформованості когнітивного компонента професійної Я-концепції; методика «Професійна мотивація на службу» – для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента; методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан), методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенк) – для визначення рівня сформованості емоційно-оцінного компонента; методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича), методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В. С. Бойко) – для визначення рівня сформованості духовно-ціннісного компонента; методика «Прогноз (оцінка рівня) нервово-психічної стійкості» (В. В. Бодров), методика «Діагностика рівня готовності до ризику» (А. Шуберт); методика «SACS (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій)» (С. Хоббфол) – для визначення рівня сформованості поведінкового компонента;

– *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: методи математичної статистики для узагальнення результатів дослідження та перевірки статистичних гіпотез із подальшою їхньою якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Для кількісної та якісної інтерпретації результатів експерименту та достовірності відмінностей емпіричних даних використано критерій хі-квадрат, критерій Фішера ϕ . Опрацювання даних здійснено за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше:

– розроблено теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальників; обґрунтовано роль духовно-ціннісного компонента у запропонованій моделі; виокремлено психологічні умови формування професійної Я-концепції курсантів у навчально-виховному процесі; розроблено та емпірично верифіковано програму формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників;

уточнено:

– уявлення про механізми та чинники формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників;

набули подальшого розвитку:

– положення щодо організації розвивального середовища, створення сприятливих умов формування професійної Я-концепції майбутнього рятувальника.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування професійної Я-концепції в процесі підготовки майбутніх рятувальників у ВНЗ; дані щодо особливостей професійної Я-концепції рятувальників та умов її формування можуть бути використані у процесі викладання навчальних дисциплін «Екстремальна психологія», «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Практикум із психокорекції». Врахування психологічних умов формування професійної Я-концепції курсантів вищих навчальних закладів сприятиме становленню їхньої професійної компетентності.

Результати дослідження впроваджено в наукову діяльність Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (довідка № 1174 від 12.05.2015), у навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 3014/01-55/28 від 05.08.2015), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 1083-42 від 07.08.2015), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 3783 – Н від 19.08.2015), Львівського державного університету безпеки

життєдіяльності (акт від 18.05.2015), Львівського державного університету внутрішніх справ (акт № 39 від 02.11.2015).

Особистий внесок здобувача. Наукові положення та одержані емпіричні результати є самостійним внеском автора в дослідження проблеми психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників. У статті, написаній у співавторстві, внесок здобувача полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні проблеми, підготовці емпірико-діагностичного інструментарію, в аналізі результатів виконаного дослідження.

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційного дослідження представлено автором на: VI Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Особистість в екстремальних умовах» (Львів, 2013), III Всеукраїнському психологічному конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі» (Київ, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми сучасної психології» (Кам'янець-Подільський, 2014); науково-практичній конференції «Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку» (Львів, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологія і педагогіка» (Острог, 2014); інтернет-конференції «Технології розвитку інтелекту» (Київ, 2014); науково-практичній конференції «Педагогіка і психологія професійної освіти» (Львів, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід» (Острог, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 2015); Міжнародній науковій конференції «Наука і освіта: новий рівень» (Будапешт, 2015); VII Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Особистість в екстремальних умовах» (Львів, 2015), Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти» (Полтава, 2015), II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві», присвяченій пам'яті Героїв Небесної сотні (Львів, 2016).

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційного дослідження відображено у 14-ти наукових працях, серед них – 6 статей у фахових виданнях, 1 – у науковому виданні іншої держави, 7 статей та тез – у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Обсяг і структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 257 сторінок, з яких 171 сторінка основного тексту. Список літератури містить 252 позиції, з яких 18 – іноземними мовами. Додатки займають 59 сторінок. Робота містить 28 рисунків, 19 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ

1.1. Теоретичні підходи до визначення змісту поняття професійної Я-концепції

Становлення фахівця у процесі здобуття освіти у вищому навчальному закладі залежить від сукупності об'єктивних (соціальних, організаційних та інших) і суб'єктивних (індивідуальних характеристик людини, професійних здібностей, само актуалізації тощо) чинників. Лише комплексне поєднання цих взаємозалежних чинників забезпечує ефективну професійну підготовку та діяльність [120].

Багато вчених у дослідженнях особистості та її професійного становлення торкаються поняття Я-концепції. Але кожен з них по-різному трактує її зміст [228].

Першим дослідником проблеми Я-концепції, був У. Джемс. Він вважав, що глобальне, особистісне Я містить у собі дві складові: Я-свідоме (чистий досвід) та Я – як об'єкт (зміст цього досвіду), які існують суміжно. Згодом, другу складову глобального Я назвали Я-концепцією чи Я-образом (рис. 1.1). Зокрема, у 50-х роках представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс та ін. ввели поняття Я-концепції, де розглядали питання цілісності Я.

Наприклад, відомий американський психолог А. Маслоу досліджував Я-концепцію як можливість людини до самоактуалізації [91]. Він вбачав внутрішнє протиріччя між можливим рівнем самоактуалізації людини та її реальним рівнем, внаслідок чого людина шукає інші способи поведінки, що надають їй кращу можливість самоактуалізуватися.

Як вважає А. В. Захарова, Я-концепція віддзеркалює той рівень розвитку знань суб'єкта про себе, на якому вона й функціонує як сформована, ієрархічно організована, відносно стійка система [89, с. 83]. Людина може бачити себе

водночас і з погляду реального, і уявного, бажаного Я. Обидва образи можуть бути близькими, проте між ними можливі невідповідності та розбіжності.

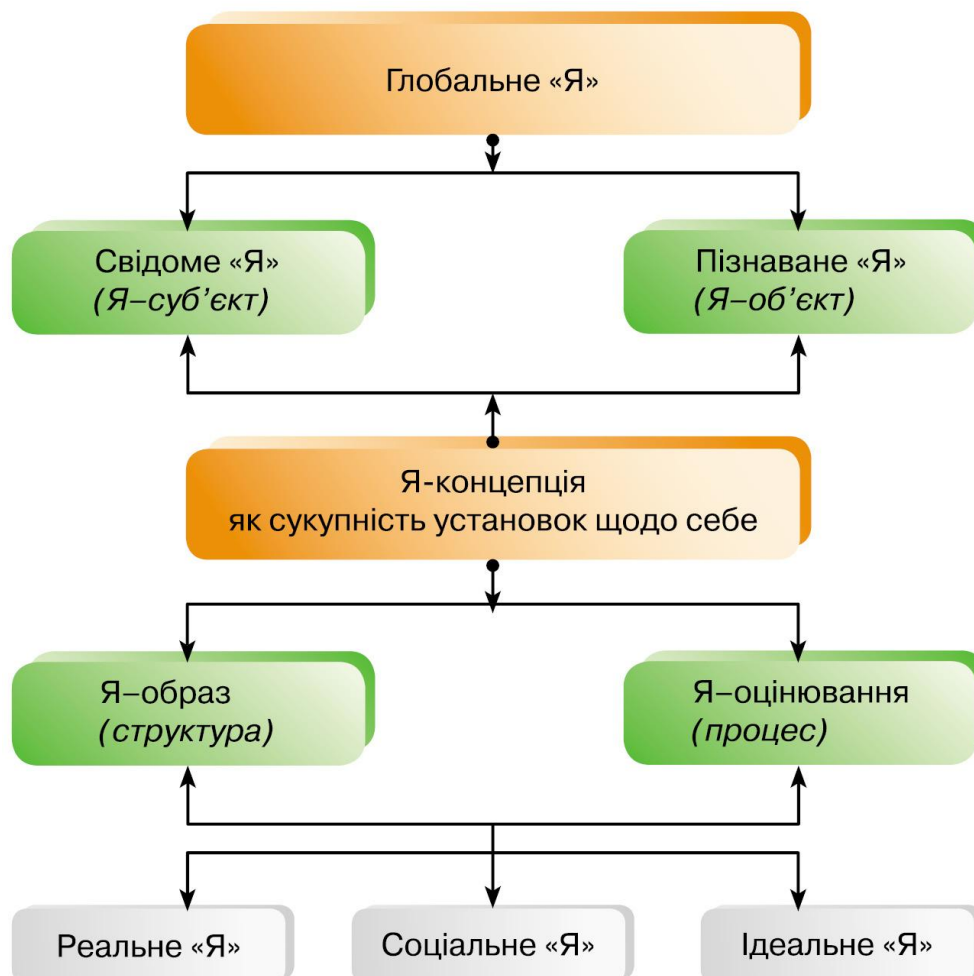


Рис. 1.1. Структура Я-концепції за У. Джемсом

Аналізуючи погляди представників психоаналізу, наголосимо, що Я-концепцію вони розглядали як боротьбу свідомого та несвідомого. Зокрема, відомі психоаналітики З. Фрейд та К. Роджерс зазначали, що суперечність, яка виникає між реальними та ідеальними складовими людини, є основою для розвитку особистості [177, с. 216].

Питання суперечностей у Я-концепції вивчали не тільки з позицій відповідності–невідповідності. Наприклад, у дослідженнях вітчизняних психологів вивчається питання діалогічності свідомості й самосвідомості (М. М. Бахтін, Т. А. Флоренська, Р. В. Каламаж та ін.). Виходячи з поглядів діалогічності самосвідомості, В. Столін стверджує, що самоставлення людини

яскравіше проявляється під час вивчення його через розбіжність між Я-реальним і не-«Я» [172, с. 147]. Самоставлення індивіда виражається в тому, як він розуміє себе, порівняно з іншою людиною, яка має протилежний набір професійних якостей: сумлінний чи несумлінний, відповідальний чи безвідповідальний, доброзичливий чи недоброзичливий.

Виходячи з розуміння сутності Я-концепції як точки відліку при сприйнятті інших людей, що визначає глибину та диференційованість бачення інших, а також можливі його спотворення (О. М. Васильченко, А. В. Карпов, Х. Маркус та ін.), Р. В. Каламаж акцентує увагу на ролі позитивної Я-концепції як важливого інструменту побудови професійних ставлень та самоставлення у професійній діяльності [97].

Автор зазначає, що існуючі типології позитивності/негативності Я-концепції студентів та її емпіричні референти щодо завдань професійної підготовки в означених нами аспектах недостатньо розкривають і враховують роль внутрішніх суб'єктивних умов в діалогічному усвідомленні меж поміж сферою «Я» і сферою не-«Я». Натомість діалогічна установка стосовно себе та стосовно інших становить гуманістичну альтернативу імперативним та маніпулятивним установкам у професійних мікро- та макростосунках. У цьому контексті привертають увагу праці М. Й. Боришевського, Є. В. Гейко, І. Д. Пасічника та ін., у яких обстоюють актуальність формування об'єктивно мислячої особистості, професіонала, вільного від егоцентричної спрямованості.

Спираючись на праці зарубіжних учених стосовно проблеми егоцентричної перцепції світу (J-P. Codol, A. G. Greenwald, A. R. Pratkanis, М. Яримович та ін.), а також вітчизняні дослідження, у яких піднято проблеми ригідного та низькодиференційованого способів побудови життєвого світу (Т. М. Титаренко), різних рівнів смислової сфери (Б. С. Братусь), Р. В. Каламаж теоретично обґрунтувала егоцентрично-орієнтований та низькодиференційований типи Я-концепції з відповідними характеристиками внутрішнього світу людини, що можуть бути пов'язані з редукацією особистісного та професійного розвитку. В основу діалогічної Я-концепції покладено розвинуту систему критеріїв і

стандартів оцінювання як важливий інструмент взаємодії зі світом, побудовану на основі рефлексивного функціонування особистості (рефлексії як процесу і рефлексивності як особистісної якості).

У сучасних психологічних дослідженнях Я-образ розглядають як головний чинник, від якого залежить саморегуляція індивіда, самоконтроль, особистісна та соціальна ідентифікація [218; 232].

Загально визнано, що Я-концепція, Я-образ і власне «Я» є похідними від соціального досвіду й онтогенезу людини [94, с. 224].

Я-концепція – це стале і водночас змінне психічне явище, виникнення якого відбувається під час взаємодії особистості з соціумом у процесі психічного розвитку [189]. Вона значною мірою впливає на весь життєвий шлях людини – від раннього дитинства до періоду старості. Спочатку Я-концепція залежить, безперечно, від зовнішніх чинників, проте згодом вона самостійно впливає на життя особистості. Від початку виникнення Я-концепція є активізуючим началом, що проявляється в трьох рольових функціях [146, с. 270]:

1. Я-концепція як засіб гарантування внутрішньої злагодженості. Низка психологічних досліджень опирається на принципи, згідно з якими особистість постійно прагне досягнення максимальної внутрішньої гармонії. Відчуваючи потребу у її досягненні, людина намагається вчиняти різні дії, які сприятимуть відновленню втраченої рівноваги. Істотним чинником відновлення внутрішньої рівноваги є думка індивіда про самого себе [14, с. 61].

2. Я-концепція як трактування досвіду. Цей аспект Я-концепції засвідчує, що Я-концепція визначає характер індивідуального трактування досвіду, адже особистість здатна, на основі своїх уявлень про себе, не лише формувати свою поведінку, й трактувати власний досвід [19].

3. Я-концепція як сукупність очікувань. Я-концепція встановлює також очікування особистості, тобто її уявлення про те, що повинно відбутися. Люди, впевнені у власній значимості, очікують, що й інші ставитимуться до них у такий самий спосіб; вважаючи, що нікому не потрібні, нікому не подобаються, вони поведуться, виходячи з цієї ж передумови, або інтерпретують певним чином

реакції навколишніх. Багато вчених вважає цей аспект базовим, розглядаючи Я-концепцію як сукупність очікувань [112, с. 18].

Проблема Я-концепції поширена у психологічних дослідженнях, оскільки є взаємопов'язаною із вивченням професійного становлення особистості фахівця [219]. Розвиток особистості залежить і від професійного розвитку, основою якого вважають вміння приймати адекватні рішення стосовно себе, використовуючи власне пізнання. Самопізнання власного «Я» – процес творчий, наслідком якого є соціально-психологічна зрілість, уміння ефективно вирішувати важливі питання, долати життєві кризи [199; 237].

Традиційно структуру Я-концепції розглядають у сукупності таких компонентів (рис. 1.2) [106, с. 43]:

- *когнітивний* – уявлення про себе, свої навички, здібності, соціальну приналежність;
- *емоційно-оцінний* – основою є самооцінка як афективна оцінка уявлень людини про власну особистість; самооцінка передбачає такі підструктурні компоненти: позитивне чи негативне самоствавлення людини; самоповага чи самозневага, почуття власної цінності або комплекс неповноцінності тощо.
- *поведінковий* – характерні поведінкові дії, тобто певна реакція, яка виникає через Я-образ та самооцінку.



Рис. 1.2. Структурні компоненти Я-концепції

Основою створення Я-концепції є самооцінка, яка слугує одним із важливих її структурних компонентів [97].

Будь-яке уявлення особистості щодо себе не виникає без оціночного емоційного забарвлення. Навіть такі характеристики, які не належать до особистості людини (місце проживання, стать тощо), мають приховану оціночну характеристику [149, с. 23]. Джерелом виникнення цих оцінок є сама особистість, яка додає власну суб'єктивну інтерпретацію реакцій суспільства на її власні особливості, що виникли в результаті засвоєння протягом життя суспільних, групових та індивідуальних цінностей. Отже, власна оцінка людиною самої себе та судження про особистість з боку суспільства є основою виникнення самооцінки [69, с. 15].

Також для самооцінки характерна наявність емоційного компонента, оскільки під час самооцінювання особистість постійно проявляє емоційне ставлення до власного «Я» [246].

Відповідно, на виникнення адекватної самооцінки впливає рівень відповідності раціональної та емоційної складових, а саме: на реальну самооцінку впливає перевага раціонального компонента; якщо перевагу має оціночний – формується розбіжність між власним оціночним ставленням до себе і реальним індивідом [131, с. 24].

Отже, важливою характеристикою самооцінки, як компонента структури Я-концепції, є відповідність Я-реального та Я-ідеального. Іншими словами, цей компонент також характеризується оцінкою особистості щодо рівня наявності в неї певних якостей, відповідно до певних еталонів.

До вимірів, які характеризують самооцінку, належать рівень адекватності та ступінь її стійкості [46, с. 59]. Рівень адекватності самооцінки проявляється у відповідності або розбіжності із фактичною мірою вираженості певної якості у суб'єкта самооцінки.

Неадекватний рівень самооцінки проявляється у завищеній чи заниженій самооцінці [188]. Занижена самооцінка проявляється у безперервній тривозі, у страхові виникнення негативної думки про себе, в загостреній чутливості, що спонукає індивіда зменшувати рівень контактування з суспільством. Дуже завищена самооцінка проявляється у самовпевненості особи, визнанні лише

власної думки, ігноруванні думки інших людей. Адекватна самооцінка сприяє хорошему самопочуттю, самоставленню та стійкості до критики (рис. 1.3) [225].

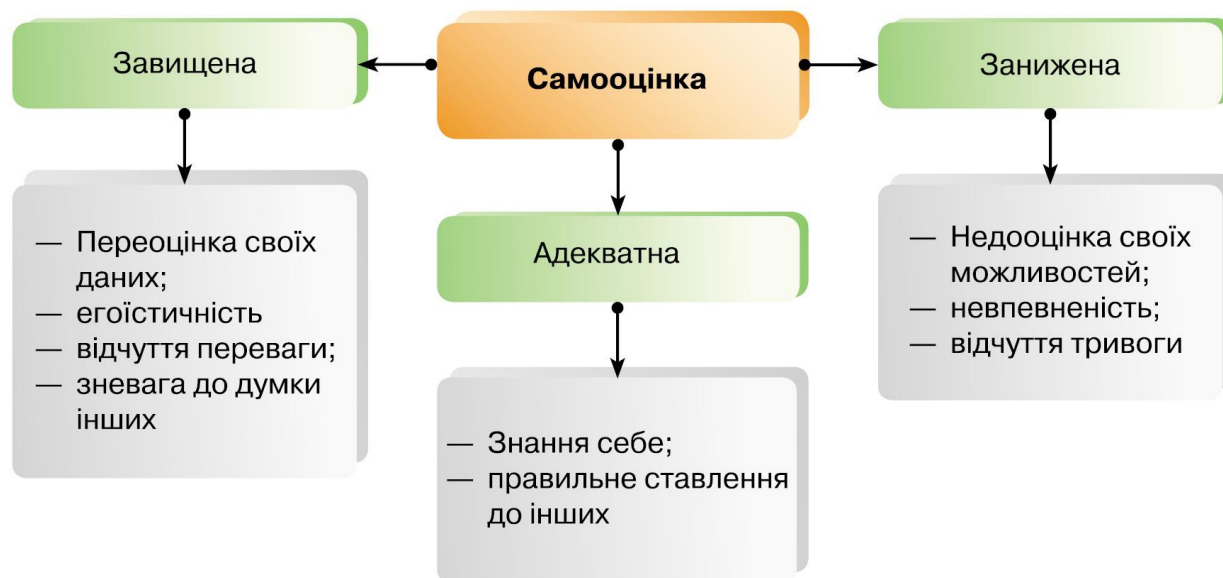


Рис. 1.3. Види самооцінки особистості

Отже, адекватна самооцінка впливає на розвиток позитивної Я-концепції, а неадекватна самооцінка формує негативну Я-концепцію особистості [8].

Будь-яка психічно здорова особистість проявляє схильність до адекватної самооцінки, самовизнання, самоповаги. Самоповага – це власне ціннісне судження, що проявляється в концепції людини щодо себе [34, с. 95]. Це означає, що поняття «самоповага» характеризується самозадоволенням, самосприйняттям, почуттям власної гідності, узгодженістю між Я-реальним та Я-ідеальним. Висока самоповага сприяє вірі у себе, тобто людина адекватно сприймає себе як особистість [181]. Низький рівень самоповаги можна розглядати з двох боків. З одного боку, низька самоповага може формувати комплекс меншовартості, незадоволення будь-якими власними діями, невпевненість у собі, що, зрештою, негативно позначиться на емоційному стані та поведінці людини. З іншого боку, низька самоповага може бути внутрішньою умовою для саморозвитку людини, самовиховання та цілеспрямованої діяльності [20].

Також самооцінка є важливою рушійною силою саморегуляції поведінки та діяльності особистості [29, с. 115]. Включаючи самооцінку до складової мотивації діяльності, людина постійно співвідносить власні можливості, потенційні психологічні резерви з метою та способами діяльності. Самосвідомість впливає на саморегуляцію поведінки, безперервно співвідносячи реальну поведінку з Я-концепцією [141; 191; 215]. Саморегуляцією називають процес управління індивіда власною поведінкою завдяки використанню результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення, на всіх етапах поведінки – від виникнення мотивації до інтерпретації її результатів [250].

Відповідно до трактування поняття саморегуляції, яке входить у структуру поведінкового компонента Я-концепції, вирізняють два етапи саморегулювання [16]. Під час першого етапу саморегулювання відбувається організація індивідом власної поведінки, починаючи від мотиваційних чинників і завершуючи результатом та його оцінкою. Другий етап саморегулювання характеризується початком складної дії самоконтролю, тобто індивід аналізує усі етапи регуляції поведінки, виявляє логічне поєднання між ними, безперервне «звітування» перед собою щодо відповідності мети, мотиву дії та перебігу самої дії, а також прогнозування дії відповідно до певної мети поведінки [57].

Самоконтролем називають усвідомлення та оцінювання особистістю своїх дій, психічних станів та процесів, наявності еталону (зразка) і способів отримання даних щодо дій і процесів, які контролюють [42].

На результат самоконтролю впливають зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх чинників ефективності самоконтролю належить: керівництво і вимоги наставників, перевірка умінь і знань, заохочування студентів до самоконтролю [200, с. 46]. З-поміж внутрішніх умов ефективності самоконтролю вирізняють [95]:

- 1) рівень усвідомлення індивідом співвіднесення особистісної поведінки з певними вимогами та можливість керувати власною поведінку відповідно до конкретних вимог;

- 2) наявність еталонів поведінки (соціальні правила, норми, зразки, певні особистості та ін.);
- 3) наявність конкретного мотиву, який сприяє виникненню позитивного ставлення індивіда до тієї поведінки, в результаті якої йому необхідно виконати самоконтроль.

Людина сприймає себе, відносини з оточуючими і ставлення до інших людей так, щоб це відповідало її Я-концепції [248]. Саме внаслідок такого сприйняття, у людини може виникати несприйняття чи спотворене переживання, яке не відповідатиме її теперішньому Я-образу, адже вона відчуватиме тривогу, страх, небезпеку. Оскільки «Я» – це наслідок віддзеркалення власної особистості, в результаті якого в людини виникає свій (для себе) Я-образ, автори А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс визначають пріоритетом власної особистості варіант вчинків та дій, самоконтроль та саморозвиток [7]. Вони зосереджують увагу на усвідомленні та розвиткові людиною власних сил, емоційних станів, відносин, установок та ціннісних орієнтацій, переконань. Ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно ухвалювати важливі рішення, впевнено виконувати відповідальні дії залежать від власного уявлення людини про себе. Саме тому одним із найважливіших чинників формування гармонійної особистості професіонала вважають Я-образ [43].

Аналізуючи Я-образ як важливий чинник саморегуляції поведінки людини, М. Й. Боришевський підкреслює його роль у забезпеченні виникнення фундаментального почуття самототожності особистості [31, с. 125]. Тільки невіддільне від власних уявлень почуття, протягом більш чи менш тривалих етапів життєдіяльності дає змогу людині усвідомити необхідні межі між «Я» і не-«Я», що є важливим фактом, із котрим пов'язані такі чинники саморегуляції особи, як почуття власної відповідальності, обов'язку, соціальної приналежності, співвіднесення своїх інтересів із бажаннями інших. Окрім того, Я-образ імпліцитно потенціює з усвідомленням індивідом змін, які з ним відбуваються, виражаючи поєднання протилежних станів, таких як мінливість і сталість [111, с. 183].

Досліджуючи Я-концепцію як поєднання всіх уявлень людини про себе Р. Бернс, вважав, що її не можна розглядати як одновимірне утворення, тобто Я-концепцію не можна зводити до суми певних уявлень людини про себе (рис. 1.4) [18, с. 241]. Відповідно до цього, вчений пропонує виокремити в структурі «Я» універсалії вищого порядку, поруч з елементами нижчого рівня. Як універсальні аспекти Я-концепції Р. Бернс виокремлює «владу» та «цінність». «Влада Я» Р. Бернс операціоналізує як відчуття особистої ерудованості, компетентності і власної значущості, а «цінність Я» – як відчуття своєї моральної цінності. Елементи «влада Я» і «самоцінність Я» у особистості формують високий рівень свого психологічного «Я».

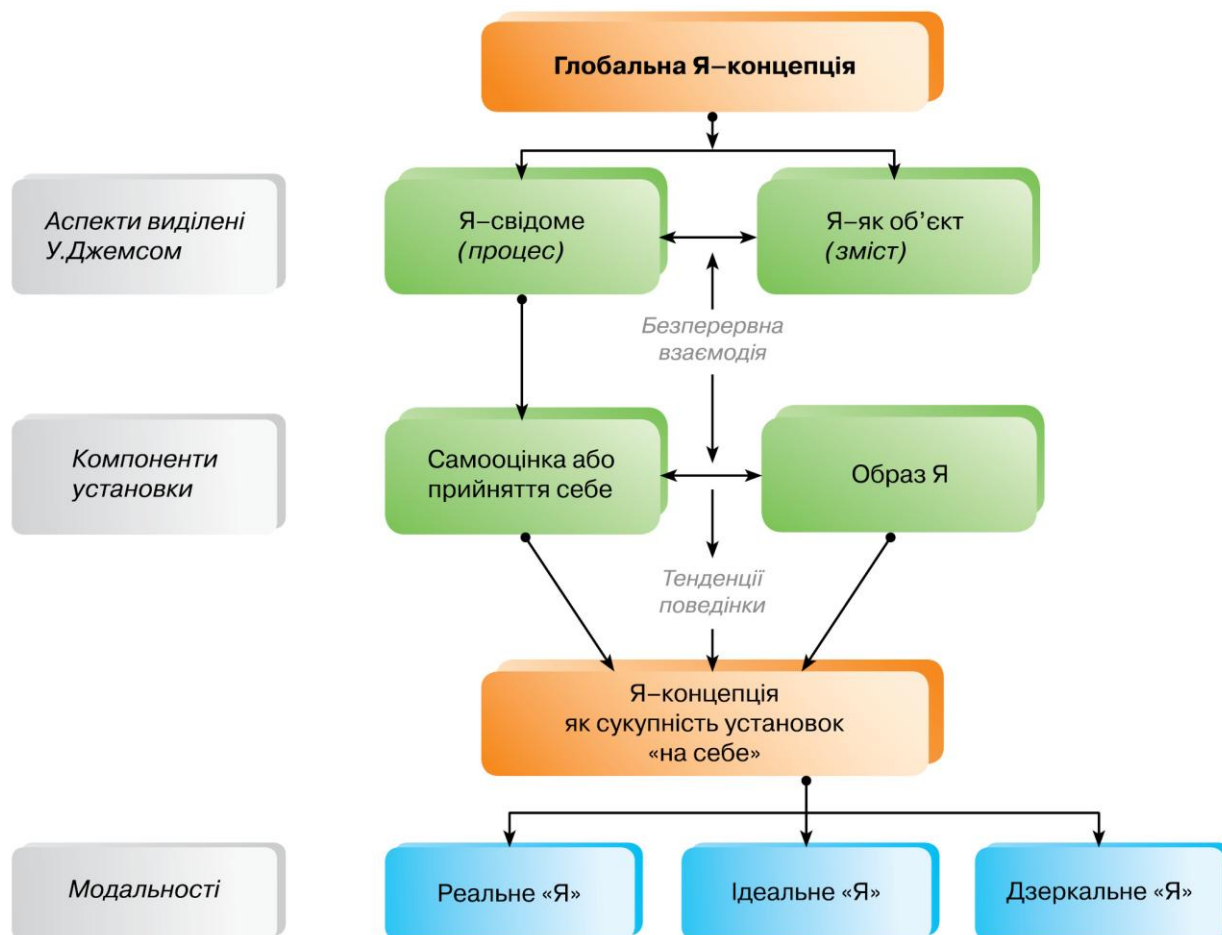


Рис. 1.4. Я-концепція за Р. Бернсом

У результаті дослідження, виконаного Г. Уайттом, зафіксовано співвідношення двох взаємодоповнюючих чинників Я-концепції – самоефективності і самоцінності Я [63]. Також Г. Уайтт досліджував вплив

Я-концепції на прийняття рішень людиною у стресових ситуаціях. Завдяки інтерпретації результатів досліджень виявлено концептуальну відмінність між поняттями «самоефективність» та «самоцінність». Самоефективність автор розглядає як принципову змінну, яка впливає на схильність до ризику під час прийняття рішень [3]. Дещо вищу самоефективність пов'язана з підвищеною схильністю до ризику, оскільки суб'єкт вважає, він самостійно може вплинути на ситуацією. Зростання самоцінності Я знижує схильність до ризику, тому що люди з високим рівнем самоцінності мотивовані підтримувати цей рівень, уникаючи занадто ризикованих ситуацій. Особи з низьким рівнем самоцінності можуть більше ризикувати або з метою самоствердження, або через відсутність щось втратити [240].

Представники системного підходу зазначають, що особистість повинна бути унікальною, неповторною і водночас виступати як гомогенна, уніфікована частка соціуму [51, с. 84]. У зв'язку з цим важливою є проблема співвіднесення у свідомості психологічних, індивідуальних і групових особливостей людини [32]. Одним із підходів до її розв'язання є виокремлення «Я-соціального», поряд з індивідуальним та психологічним «Я». Рівень Я-соціального можливо визначити з позицій теорії індивідуалізму/колективізму Х. Тріандіса, згідно з якою відмінності залежать від елементів, самокатегоризації – індивідуальних чи групових, які переважають у Я-концепції [179]. У випадку переваги індивідуалістичних конструктів у самосвідомості, сприйняття соціального оточення відбувається в категоріях «індивідів», тобто власне «Я» порівнюють з окремими особистостями, незважаючи на їхню причетність до групи. За переваги «групових» конструктів у самосвідомості особистість сприймає соціум як набір «своїх» і «чужих» груп, порівнюючи себе з іншими людьми, які представляють ін.-групи або аут-групи; себе ж вважають часткою ін.-групи. Якщо людина сприймає соціум в одиницях «індивідів», у складі соціального «Я» переважно наявні конструкти «незалежності» та «унікальності». Якщо ж індивід сприймає соціум в одиницях «груп», у соціальному «Я» переважають, відповідно, конструкти «взаємозалежності» та «схожості».

Зазначимо, що вирішення питання про взаємовідношення «індивідуалістичних» і «колективістичних» елементів Я-концепції не стосується етичної площини («добре–погано»). Йдеться лише про тип когнітивного самосприймання та соціального порівняння, про переважання у когнітивному компоненті певних «одиниць» соціального «Я» [33].

Я-концепція в процесі становлення та формування обумовлена низкою таких чинників, як соціальне середовище, процес соціалізації особистості, соціальна взаємодія та ін. [107, с. 57].

Вперше становлення Я-концепції починає визначатися з соціальними досягненнями дитини, продуктами діяльності, насамперед навчальної, пов'язаної зі змінами особистості учня; сприйманням та оцінкою дитини дорослими, сприйманням та інтерпретацією дитиною поведінки інших осіб (дорослих та однолітків) у контексті провідної діяльності [52, с. 76].

Соціальний статус дитини змінюється внаслідок вступу до школи і долучення її до навчальної діяльності що значно розширює коло соціальних контактів дитини, сприяє зростанню її самостійності та емансипації від батьків [50, с. 231]. Важливого значення щодо цього набувають власні дії, відповідальність за себе, а, в житті з'являється ще один значущий дорослий – учитель, якій, змінює систему життєвих цінностей і актуальних потреб дитини, що, безперечно, впливає на її Я-концепцію.

У процесі соціалізації фундаментальний вплив на формування Я-концепції чинить сім'я [138]. Причому цей вплив є значним не тільки в період ранньої соціалізації, коли сім'я слугує єдиним (або абсолютно домінуючим) соціальним середовищем дитини, й надалі. З віком щораз вагомішим у розвитку Я-концепції стає значення досвіду соціальної взаємодії у школі і в неформальних групах. Водночас сім'я як інститут соціалізації особи продовжує відігравати найважливішу роль і в підлітковому, і в юнацькому віці.

На думку П. Л. Бергера і Т. Лукмана, соціалізація – це всебічне і послідовне входження індивідів у об'єктивний світ суспільства чи окрему його частину [27, с. 34].

Як стверджує І. С. Кон стверджує соціалізація – це результат взаємодії людей у відповідній групі [107, с. 145]. Водночас Б. Д. Паригін тлумачить соціалізацію як входження у соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які, слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування та розвитку [174, с. 169].

Роль соціального аспекту у формуванні самоставлення відзначає вітчизняний дослідник Г. В. Католик [102, с. 83]. Вона пише, що головні причини психологічних конфліктів, пов'язаних з нестійким, суперечливим ставленням до себе, які спричиняють прояви дезадаптації, знаходяться в площині відносин «дитина–оточення».

Предметом нашого дослідження є психологічні умови формування професійної Я-концепції, отож проаналізуємо підходи до її вивчення (табл. 1.1). Професійна Я-концепція є частиною загальної Я-концепції особистості отож, виникає питання щодо їхнього співвідношення.

Таблиця 1.1

Дослідницькі аспекти вивчення професійної Я-концепції

	<i>Дослідницькі аспекти</i>	<i>Вчені-дослідники</i>
<i>Професійна Я-концепція</i>	Професіоналізм	В. В. Буткевич, Є. О. Климов, А. К. Маркова, Н. І. Жигайло
	професійна компетентність	М. Н. Карпетова, Н. Є. Костилева, І. Ф. Кривчанський
	професійна майстерність	Н. Г. Бакланова, О. О. Деркач
	професійне становлення	А. Р. Фонарьов, Р. В. Каламаж, Е. Ф. Зеєр
	професійне самовизначення	Л. Є. Галаганов, Т. В. Кудрявцев
	професійні здібності	В. Г. Кузнецов, М. О. Паламарчук, С. Ф. Ступніцька
	професійне мислення	М. М. Кашапов, І. Д. Пасічник
	професійна придатність	М. О. Калашников

Очевидно, чим більший сенс для людини має професія, тим більшою мірою професійна Я-концепція визначає її загальну Я-концепцію (К. О. Абульханова-Славська; Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегуров; З. І. Рябікіна; О. Р. Фонарьов) [137].

Розглядають такі варіанти співвідношення загальної та професійної Я-концепцій [91]:

1. Професійна Я-концепція наближається до загальної Я-концепції. Вона є відображенням різноманітних відносин особистості, що виходять за межі її професійної діяльності.
2. Загальна Я-концепція звужена до професійної Я-концепції. Такий феномен описаний низкою авторів (Г. С. Абрамова; Г. Б. Горянська; Є. Фромм). У цьому випадку професію сприймають як єдину сферу докладання сил, реалізації себе як особистості.
3. У професійній Я-концепції не представлено ставлення до професії в усьому його різноманітті. Загальна й професійна Я-концепція звужені до уявлень про себе, що відображають лише окремі сторони професії. У цьому випадку людина сприймається «вужче» від своєї професії.

Деякі дослідники зазначають, що професійна Я-концепція – це уявлення про себе як особистість через призму професійної діяльності.

Наприклад, згідно з А. О. Реаном, професійна Я-концепція – це уявлення особистості про себе як професіонала, що складається з ідеального образу «Я-професіонал», реального образу «Я», дзеркального «Я» та професійної самооцінки фахівця [173, с. 279].

Схожої думки дотримується І. Н. Торгаєва, зазначаючи, що особистісно професійна Я-концепція є сформованою, відносно стійкою, узагальненою системою функціонування знань та уявлень індивіда про себе як про особистість та суб'єкта професійної діяльності на підставі самооцінки.

Як наголошує Л. А. Онуфрієва, зміст професійної Я-концепції становлять уявлення про себе щодо різних сторін професії та кар'єри, професійного оточення, характеристик самої людини, близьких їй людей, членів родини, життєвих і сімейних подій, життєвих ситуацій [155].

Згідно з теорією професійної Я-концепції Д. Сьюпера, люди прагнуть обрати професію, яка відповідає сформованим у них уявленням про себе [194, с. 63]. Стверджуючи себе у професії, вони досягають самоактуалізації, роблять те, що, на їхню думку, може принести найбільше задоволення та максимально сприяти особистісному зростанню.

Автор П. О. Шавір характеризує професійну Я-концепцію як вибіркочу активність самосвідомості, що підпорядковується завданню професійного самовизначення і проявляється в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності [216, с. 97].

Водночас Р. В. Каламаж розглядає професійну Я-концепцію як змістову сферу Я-концепції особистості, що відображає усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності, характеризується професійно-діяльнісним змістом Я-образів, забезпечує інтеріоризацію професійної діяльності та умов її здійснення в систему значень і особистісних смислів фахівця, інтегрує психічні компоненти особистості та *професійно важливі якості* (ПВЯ), здійснює саморегуляцію поведінки і відношень у професійній сфері, забезпечує планування саморозвитку себе як професіонала та самореалізації у професії [96].

Автори Л. М. Романишина та В. О. Дундюк зазначили, що професійна Я-концепція дає змогу студенту (курсанту) вибудовувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання [182, с. 36]. Іншим етапом є формування у курсантів позитивного образу обраної професії: історія і значення професії сьогодні; предмет, умови, засоби праці, вимоги професії людини, перспективи розвитку професії. Курсант повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні образи для наслідування у професійній діяльності.

В акмеологічному словнику професійне «Я» визначають як вибудоване особистістю узагальнення із сукупності оцінок своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтацій, стилю та ефективності своєї роботи, кар'єри, способів взаємодії з партнерами, а також власного професійного досвіду, аналізу

та узагальнення помилок і труднощів, і, водночас – бачення свого професійного становлення [21 ;67].

Здебільшого автори розглядають професійний розвиток особистості як інтеграцію двох процесів: розвитку особистості в онтогенезі, тобто на всьому життєвому шляху, і професіоналізації особистості з початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності [120]. Саме з цих позицій варто сприймати модель професійного розвитку Д. Сьюпера, що налічує такі стадії [160]:

- 1) пробудження (від народження до 15 років) – розвиток Я-концепції через фази інтересів (11–12 років) і здібностей (13–14 років);
- 2) дослідження (15–24 роки) – пошук індивідом себе в різних ролях з урахуванням своїх реальних професійних можливостей;
- 3) консолідація (25–44 роки) – прагнення забезпечити в знайденому полі стійку особистісну позицію;
- 4) збереження (45–64 роки) – розвиток у межах знайденого професійного поля;
- 5) спад (після 65 років) – часткове зниження активності професійного життя, спостереження за життям інших людей.

З метою, дослідження особливостей професійної Я-концепції необхідно виявити її характеристики [171, с. 16].

С. Т. Джанерьян запропонувала такі характеристики професійної Я-концепції: повнота, форма опису, несуперечність, суб'єктивність, прийняття себе [64].

1. Повнота професійної Я-концепції обумовлюється наявністю або відсутністю компонентів її структури. Психологи визнають цінність повної структури професійної самосвідомості. Здебвдшылгл дослідники вважає, що різноманіття (однобічність) форм відносин особистості, наявність (відсутність) структурних компонентів професійної Я-концепції (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) характеризує повну (неповну) професійну Я-концепцію.

2. Основна форма опису – перевага того або іншого компонента у структурі Я-концепції – є характеристикою, на яку вказує багато авторів. Вони зазначають, що перевага у структурі як повної, так і неповної професійної Я-концепції певного компонента (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) засвідчує, що відповідна форма відносин є для людини провідною.
3. Несуперечливість, узгодженість різних психічних структур низка дослідників вважає необхідною умовою нормального функціонування то найважливішою характеристикою Я-концепції (Н. В. Антонова, О. П. Белінська, Р. Бернс, М. Р. Гінзбург, Т. Є. Карцева, Є. О. Клімов, І. С. Кон, Л. М. Мітіна, З. І. Рябікіна, В. В. Столін, В. О. Отрут та ін.).
4. Широта професійної Я-концепції, тобто кількість об'єктів, що становлять інтерес людини, або різних аспектів об'єкта, на які поширюється її відношення.
5. Цілісною характеристикою активності людини вважають її суб'єктність, що розкривається в сукупності її діяльності та продуктивності цієї діяльності (Б. Г. Ананьєв); у сукупності відносин, реалізованих нею у діяльності (О. М. Леонт'єв); в організації своєї поведінки, перетворенні її в усвідомлений і довільний акт (Л. С. Виготський); у здатності погоджувати задум і реалізацію, ідеальну та реальну дію в процесі опосередкування (Д. Б. Ельконін). Отже, суб'єктність розглядають як стійку, цілісну характеристику активності людини, що проявляється в її поведінці, психічних процесах і практичній діяльності та є важливою характеристикою професійної Я-концепції особистості.

До складу професійного «Я» належить декілька підсистем – професійна самоефективність, система уявлень про свою професійну спільноту (професійні ауто-стереотипи) та система уявлень про інші («чужі») професійні спільноти (професійні гетеростереотипи) [90].

Підсистема професійної самоефективності слугує сприйняттям власного «Я» як компетентного та ефективного в тій чи іншій сфері професійної діяльності. Про різницю між очікуванням ефективності в процесі діяльності та очікуванням її

результату говорить А. М. Бандурка [13, с. 129]. У зв'язку з цим слід порівняти принципову відмінність загальної самоефективності у кар'єрі – як уявлення щодо своїх можливостей у досягненні значущого результату діяльності – від професійної самоефективності як суб'єктивного сприйняття своїх можливостей щодо ефективного виконання певних професійних функцій.

Американський психолог Р. Руней виконав дослідження щодо професійної самоефективності порівняно з загальною само ефективністю і виявив принципову різницю між цими конструктами в ділянці кар'єри [168, с. 104].

Поряд із суб'єктивною оцінкою своєї спроможності досягти успіху в певних сферах професійної діяльності, в Я-концепції присутня оцінка своєї спроможності ефективно виконувати конкретні функції, що необхідні для досягнення такого результату [62]. Коли суб'єкт оцінює свою потенційну успішність у кар'єрі, він базується на суб'єктивному розумінні вимог до тієї чи іншої професійної діяльності, а також оцінює власні результати діяльності [2, с. 75].

Останніми роками прихильниками теорії самоефективності виконано численні дослідження, що демонструють визначальну роль механізму сприйняття власної ефективності в процесі діяльності особистості, у тім числі й у виборі професійної кар'єри. В результаті досліджень загальної та специфічної самоефективності М. Іден і Дж. Кіннар дійшли висновку, що самоефективність є головним механізмом в очікуванні успіху і в мотивації діяльності. Автори П. Іллен, В. Бірден вважають, що самоефективність є вагомим чинником прийняття рішень щодо інновацій [238].

Ще одним важливим компонентом професійного «Я» вважають систему ауто-стереотипних уявлень щодо своєї реальної або потенційної професійної спільноти, щодо місця власного професійного «Я» в ній, поруч з системою гетеро-стереотипних уявлень про інші професійні сукупності. Процес професійної ауто- і гетеростереотипізації є важливим механізмом професіоналізації особистості, формування її професійної ідентичності, оскільки саме під час цього процесу особистість виробляє уявлення про психологічні, мотиваційно-ціннісні, моральні характеристики тих чи інших професійних спільнот [4, с. 142].

За дослідженнями В. С. Агеєва та О. О. Тенькова з'ясовано, що професійні стереотипи засвоюються у ранньому віці, ще до початку професійної діяльності [11]. Автори стверджують, що відповідні стереотипи починають засвоюватися одночасно з початком ідентифікації себе з групою, з процесом усвідомлення себе її членом, причому ці процеси йдуть паралельно і взаємозумовлюються як – групова ідентифікація та засвоєння групових стереотипів.

Раннє формування професійних ауто- і гетеростереотипів, пов'язаних зі сприйняттям «своїї» та «чужої» професійної спільноти, а також засвоєння етико-смыслових, ціннісних структур професійного етосу, що суб'єктивно сприймається як «свій», до початку професійної діяльності, тобто до об'єктивного підключення до неї, дають підставу зробити таке припущення: оволодіння цими цінностями і стереотипами тісно пов'язане з успішністю адаптації до професії та розвитком професійної ідентичності людини [143, с. 32].

Професійна Я-концепція виникає із загальної Я-концепції у процесі професійного самовизначення особистості, її входження до професійного середовища [28].

Формування професійної Я-концепції відбувається під час фахового навчання [6; 56]. У цей період відбувається засвоєння спеціальних навичок і умінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного досвіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця [123; 125].

Професор Н. І. Жигайло зазначає певні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їхнього вирішення [82]. Під адаптацією слід розуміти, на думку З. Н. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім спеціалістам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії [113, с. 46]. А особливістю майбутніх рятівників у процесі адаптації є проходження *курсу молодого бійця* (КМБ) та перший рік навчання. Адже КМБ є початковим етапом випробування готовності особистості до професійної діяльності в екстремальних умовах.

Паралельно з цим важливе спілкування у мікросередовищі (відносини у колективі, спілкування з друзями), тощо. Особливість курсантського життя полягає у тому, що курсанти перебувають цілодобово в одному колективі (навчання, проживання, харчування). Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості, нерозривно пов'язаний з міжособистісними відносинами [220].

Головна суть професійних міжособистісних відносин полягає у тому, як викладач-професіонал організовуватиме взаємодію з майбутнім фахівцем [98]. У цьому випадку на рівні «Я-реального» відбувається:

- стійке засвоєння професійних знань, формування реального образу «Я-професіонала»;
- оцінка реального образу «професіонала» з погляду відповідності його ідеальному образу «Я-професіонал»; професійне самовдосконалення, що є останньою сходинкою в ієрархії потреб майбутнього фахівця (міжособистісні відносини відображаються у спілкуванні у вигляді замкненого кола: майбутній спеціаліст–викладач–професіонал).

Саме на рівні «Я-дзеркального» відбувається відображення у свідомості майбутнього фахівця ставлення до його особистості інших професіоналів, причому в деяких випадках професійна самооцінка особистості значною мірою залежить від оцінки інших професіоналів. Звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значущих професіоналів. У цьому випадку професійні міжособистісні відносини відіграють роль стимулювання до вдосконалення особистості майбутнього фахівця (рис. 1.5) [241].

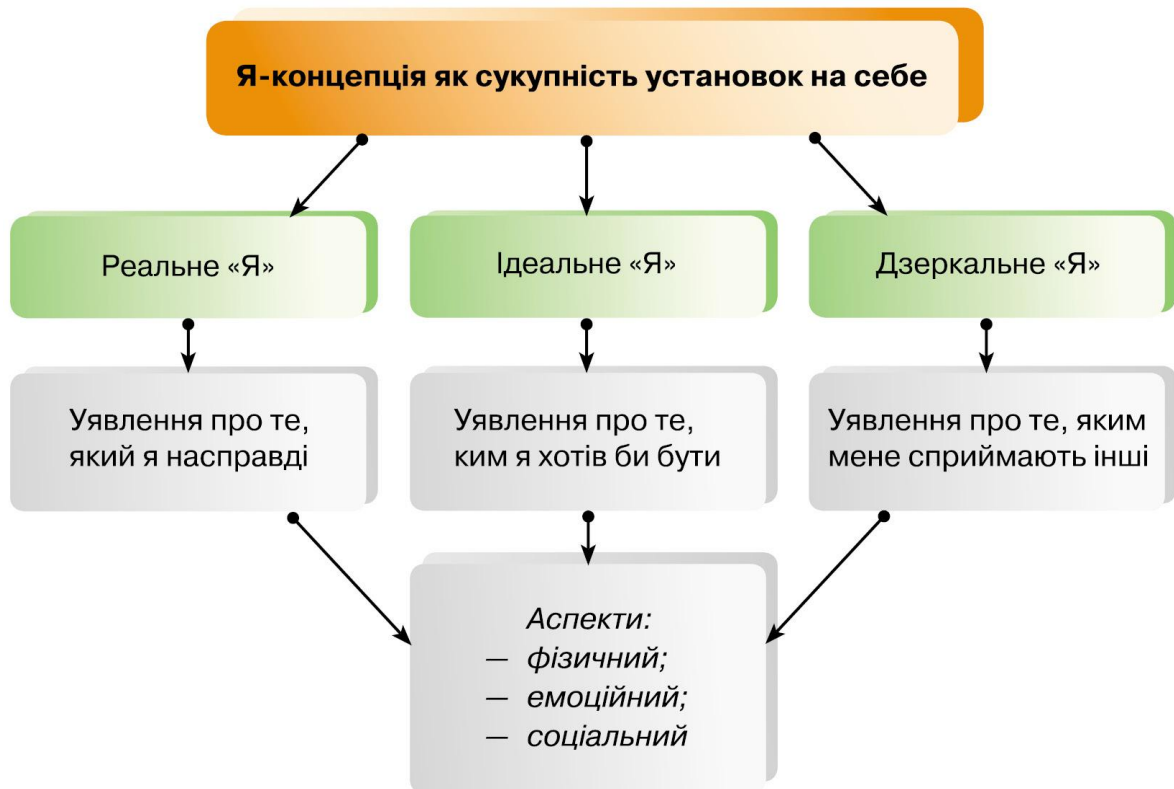


Рис. 1.5. Я-концепція як сукупність установок та очікувань

Зазначимо, що Т. В. Кудрявцев виокремив такі стадії професійного становлення особистості [126]:

- виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, попереднього орієнтування та залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі;
- професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка до професійної діяльності;
- процес входження у професію, що характеризується активним її оволодінням і знаходженням свого місця в колективі;
- повна або часткова реалізація особистості в професійній праці.

Автор З. Становських дослідила динаміку уявлень про себе та образ «Я-професіонал» у процесі професійного становлення [192, с. 32]. Вона з'ясувала, що образ професіонала з часом навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим.

Проблему формування позитивної Я-концепції у процесі професійної підготовки досліджувала І. П. Андрійчук [8]. Поняття позитивної Я-концепції

містить показники адекватності та сталості самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій локусу контролю за відсутності суттєвих внутрішньо особистісних проблем та особистої тривожності.

Відповідно до досліджень Є. В. Чорного, істинна професійна ідентичність характеризується автентичною заглибленістю у професійну самореалізацію [210]. Звідси головне завдання професійної підготовки фахівців він вбачає в актуалізації професійної рефлексії на професійну ідентичність.

Аналізуючи етапи освоєння професії, Н. І. Жигайло вирізняє такі рівні професіоналізму [87, с. 126]:

1. Допрофесіоналізм – людина вже працює, проте не володіє повним набором якостей справжнього професіонала.
2. Професіоналізм – людина-професіонал, тобто стабільно працює та виконує все, що від нього потрібно, з високою якістю.
3. Суперпрофесіоналізм – творчість, особистісний розвиток, те, що називають «акме» – вершина професійних досягнень.
4. Псевдопрофесіоналізм – зовні доволі активна діяльність, однак при цьому робота людини неякісна, або ж вона деградує як особистість.
5. Постпрофесіоналізм – людина може бути «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а також може виявитися порадником, наставником для інших фахівців.

На певному новому етапі розвитку соціально-економічних відносин у суспільстві соціальне середовище містить притаманну саме сучасному часу інформацію, яка є відображенням ціннісних орієнтацій кожного з поколінь. На думку І. К. Безменової, кожне з поколінь має своє неповторне соціальне середовище, у якому відображається «Я – як об'єкт» [88]. Система ціннісних орієнтацій, як наголошує О. Ю. Столик, відіграє роль гаранта формування і розвитку особистості, що є підставою до подальшого самостійного життя [85].

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгоджені з загальними ціннісними орієнтаціями особистості, потребами, рівнем домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста [92]. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців – це ті потреби, які вони

спроможні втілити у свою професійну діяльність, всі ті домагання, яких майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов'язує свою професійну діяльність.

Доцільно нагадати, що потреба – стан людини, який слугує джерелом її активності, організовує та спрямовує особистісні процеси, уяву і поведінку [128, с.132]. Отже, потребу можна задовольнити тільки цілеспрямованими діями. Ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає так [129, с. 286]:

1. Потреба у виборі професії за фахом.
2. Потреба в оволодінні професією за обраним фахом.
3. Потреба у реалізації професійних якостей особистості.
4. Потреба у професійному самовдосконаленні.

Для того, щоб сформуванню позитивну професійну Я-концепцію, недостатньо тільки декларувати ієрархію потреб, важливе їхнє усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію професійного шляху особистості. Це відбувається тому, що процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) – доволі тривалий процес, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу [150]. Професійна Я-концепція є складовою професійної самосвідомості, яка, своєю чергою, є втіленням у життя потреб майбутнього фахівця [162].

Під час становлення професійної Я-концепції на рівні «Я-ідеального» відбувається становлення ідеального образу «Я-професіонал». Важливим процесом у цьому випадку є інтеграція знань у єдину картину (об'єднання особистісних рис відомих професіоналів). Емоційне сприйняття такого образу та виникнення мотивації спрямують особистість на досягнення цього образу, тобто спрямують майбутнього фахівця на професійну самореалізацію.

Отже, наукові підходи до розуміння професійної Я-концепції вирізняються багатогранністю. На основі їхнього аналізу та узагальнення ми розглядаємо професійну Я-концепцією майбутніх рятівників як складне особистісне утворення, що інтегрує в собі професіоналізм діяльності та особистісні цінності

працівників служби порятунку, забезпечує професійне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню професійно значущих якостей.

1.2. Психологічний аналіз особливостей професійної діяльності та підготовки фахівця служби порятунку

Професійна самосвідомість конкретизується, набуває специфіки відповідно до особливостей професійної діяльності. Отож постає завдання аналізу загальних особливостей професійної діяльності рятівників, завдяки яким диференціюється їхня професійна Я-концепція [221].

Вивчення психологічних особливостей професійної діяльності передбачає здійснення психологічного аналізу її змісту, мети, засобів, умов та організації діяльності, побудову її професіограм та психограм, а також дослідження взаємозв'язку характеристик людини і діяльності, що втілюється в поняттях *професійно важливі якості (ПВЯ), професійна придатність* тощо [222].

Специфіка професійної діяльності полягає не в абсолютній вираженості окремих її особливостей, а в сполученні цих характеристик в єдину структуру, що формує симптомокомплекс рис.

Екстремальна діяльність – це своєрідний вид корисної для суспільства, проте загрозливої для здоров'я і життя діяльності, виконання якої відбувається у *надзвичайних ситуаціях (НС)* [77, с. 84].

Виконання рятівниками професійного завдання відбувається в екстремальних умовах, пов'язаних із загрозою для здоров'я та життя: шкідливого впливу фізичних і хімічних чинників – задимленого приміщення, високої температури та вологості, зниження концентрації кисню в повітрі, виділення токсичних продуктів горіння, сильних шумів [214, с. 11]; висока «ціна» роботи, прийнятих рішень, висока відповідальність за рятування потерпілих, їхніх матеріальних цінностей, локалізацію та ліквідацію надзвичайної ситуації; нестача часу на усвідомлення та переробку отриманої інформації, прийняття рішення і виконання конкретних дій; важка динаміка змін функціональних станів, високі фізичні навантаження; робота в засобах захисту органів дихання та шкіри, які

обмежують огляд, рухи рятівника; виникнення у потерпілих та інших людей тривоги, неспокою, відчаю; створення аварійних випадків, загроза вибуху та руйнування приміщень палаючих будівель тощо.

Вищезазначені умови виконання екстремальної діяльності вимагають від професіонала не лише відповідного стану здоров'я, високого рівня фізичної підготовки рятівника, а й наявності специфічних індивідуально-психологічних особливостей.

Здійснюючи діяльність у надзвичайних ситуаціях, кожен рятівник виконує значну кількість завдань – спостереження, оцінювання, усвідомлювання, прийняття рішень, приймання та передавання інформації, співпраця з колегами і взаємодопомога, контроль своїх сил та перебігу екстремальних ситуацій тощо [104, с. 143]. Виконання перелічених завдань буде ефективним за наявності необхідних знань та умінь, формування яких відбувається в період підготовки фахівців до екстремальної діяльності.

Ефективне виконання діяльності передбачає наявність навичок, формування яких унеможливить допущення помилок у плануванні, техніці виконання. Адже у надзвичайних ситуаціях, коли увага прикута до багатьох чинників, помилка може виникнути в 7–9-ти випадках із 10-ти й відіграти фатальну роль. Якщо немає належного автоматизму (навичка сформована частково), необхідно розробляти різні варіанти умов та труднощів, формуючи якість техніки здійснення кожного кроку [76, с. 29].

Під час засвоєння спеціальних навчальних дисциплін формуються професійні навички і вміння майбутніх фахівців. Курсанти в процесі навчання вивчають курс «Спеціальної психологічної підготовки», мета якого полягає в опануванні психологічних знань щодо особливостей власної поведінки та виконання діяльності у надзвичайних ситуаціях, у формуванні вмінь та здібностей керування особистісним станом, емоціями та почуттями [104].

Спеціальна психологічна підготовка курсантів передбачає виконання таких завдань: вироблення вміння самовладання у надзвичайних умовах; розвиток здатності об'єктивно оцінювати усі психологічні особливості поведінки людей у

НС; розвиток психомоторики з високим ступенем точності під час екстремально-професійної діяльності, мінімальним відступом від оптимальної норми; безпомилкового прийняття адекватних рішень та їхнього негайного втілення у випадках межового психологічного та фізичного навантаження; формування нервово-психічної стійкості до впливу шкідливих чинників різних НС, які періодично викликають розбіжність функцій (прояв високої психічної надійності); формування емоційно-вольової сфери, вміння мобілізувати власні можливості, які допомагають вирішенню поставлених завдань, повною мірою застосовуючи отриману підготовку; розвиток уміння самостійно регулювати власні психічні стани, забезпечуючи фахівцю з ліквідації НС внутрішню готовність до діяльності у надзвичайних ситуаціях [38].

Проведення спеціальної екстремально-психологічної підготовки відбувається на базі навчальних кабінетів, на смугах екстремальних перешкод, у спортивних залах та майданчиках, майданчиках-моделях тощо.

За допомогою сукупності різних організаційних форм, методів та технологій здійснюється реалізація завдань базової спеціальної екстремально-професійної підготовки.

Найефективніше засвоюються вправи за умови осмисленого, свідомого, регулярного повторення конкретних прийомів та дій, що поступово ускладнюються, для формування, розвитку, закріплення й удосконалення професійних навичок і вмінь.

Значний вплив на формування професійної Я-концепції майбутнього рятувальника має виробнича практика, метою якої є закріплення навичок, вмінь та знань, базової екстремальної підготовки. Практика проходить в різних пожежних частинах та підрозділах *Державної служби з надзвичайних ситуацій (ДСНС)*.

Важливу роль відіграє навчальний полігон екстремально-психологічної підготовки фахівців з ліквідації НС. Такий полігон може мати розміри від 1000 квадратних метрів до десятків кілометрів. Зазвичай, полігон містить навчальне містечко, майданчик для виконання емоційно-вольових вправ, смуги перешкод, майданчики змодельованих екстремальних ситуацій тощо [104]. Одним

із варіантів можуть бути зруйновані конструкції, ділянки доріг і мости, макети пошкодженої техніки, житлові та промислові будівлі, муляжі загиблих, завали, аудіозаписи з імітацією звуків, які виникають при НС, водоймища, змодельовані зони зараження радіоактивними відходами. Так зване навчальне містечко – це модель реального масштабу з конструкціями, що імітують надзвичайні події, характерні для певного виду екстремально-професійної діяльності, для підготовки майбутніх фахівців тієї чи іншої категорії з ліквідації НС.

Також навчальний полігон містить смугу перешкод, тобто їхню послідовну сукупність, розташованих на певній відстані одна від іншої. Перешкодами можуть бути ями з водою і перекинута через них колодою, руїни, місток, який хитається, лабіринт, палаючий будиночок, димовогнева позиція, карниз на висоті 3–4 м, підземний лаз, підвал, канава, зони зараження. Курсантам необхідно у найкоротший термін успішно подолати всі перешкоди. Завдання на смузі ускладнюються тим, що її треба пройти без відпочинку кілька разів у прямому і зворотному напрямках, з перенесенням «пораненого», з імітацією диму, різких запахів, газів, вогню, шумових ефектів, крику, вибухів, яскравого світла в обличчя, руйнувань, «загиблих» людей, в ускладнених умовах: у сутінках, темряві, за контрастів світла й темряви, під час дощу, снігу, ожеледі, за сильного вітру, надаючи «потерпілому» і самому собі першу медичну допомогу, долаючи вогонь та інші перешкоди.

Тактичне навчання особового складу підрозділів ДСНС є найвищою формою підготовки фахівців [35]. Саме тактичне навчання наймасштабніше за формою та максимально наближене до виконання діяльності у реальних умовах. Таке навчання подібне до гри, хоча відрізняється тим, що саме тут всі дії необхідно виконувати реально, адже його проводять не у навчальній аудиторії, а на місцевості – на полігонах і реальних об'єктах. Під час навчання курсанти виконують конкретні ролі, які розподіляють за місцями (з дотриманням власних посадових функцій); взаємодію один з одним здійснюють, як і в реальних ситуаціях, з використанням засобів зв'язку, сигналів, посилюючих тощо. Також під

час виконання таких навчань відбуваються реальні дії, часто з імітацією різних перешкод, спецзасобів.

Усе вищезазначене вказує на особливу роль морально-психологічної підготовки курсантів у процесі формування у них вмінь попереджати необґрунтовані власні кризи та ризики, долати труднощі, зберігати здоров'я і саме життя.

Аналогічний висновок можна зробити, виходячи з аналізу екстремально-професійної підготовки у зарубіжних країнах [104; 243].

Це пояснює значну активізацію педагогічних та психологічних досліджень, спрямованих на покращення підготовки особового складу служб, підрозділів, частин, загонів, міністерства із надзвичайних ситуацій. Можна говорити про виникнення особливого напрямку екстремальної підготовки з власними завданнями, формами, змістом та методами роботи – підготовка фахівців до забезпечення особистої професійної безпеки.

Доволі поширений вид підготовки фахівців з екстремальної діяльності до боротьби з вогнем. Порятунк потерпілих від пожежі, за умов високої температури, задимленого повітря, що спалює легені, отруйних газів, шуму, паніки і тривоги, а також на значній висоті, за поганої видимості чи загрози обвалу палаючих об'єктів – дуже небезпечна ситуація. Створено чимало методик для підготовки пожежних, що засновані на практичному досвіді, обґрунтування яких почав О. П. Самонов [36]. Сьогодні найкраще розробленою є екстремально-професійна підготовка пожежників. Значна кількість психологів та педагогів працює над проблемою фахового оволодіння майбутніми рятувальниками специфікою основних екстремальних ситуацій. Водночас спостерігається певне тяжіння до розробки загальних проблем, що мають теоретичне значення, проте мало стосуються питань практики конкретного відомства. Отож, працівники системи ДСНС такі розробки дуже часто сприймають як малопрактичні, не придатні до реалізації. Саме тому існує проблема належної підготовки педагогів та психологів, що працюють в означеній сфері, щодо специфіки, умов, завдань, труднощів, способів дій фахівців цього відомства.

У практичному аспекті необхідністю є професійно-прикладна фізична підготовка рятувальників, яка надійно і максимально впливатиме на виховання фізичних та психологічних якостей, забезпечуватиме хорошу працездатність в умовах дефіциту часу, наприклад, під час екстремальних ситуацій та стихійних лих.

Здебільшого рятувальники працюють у дуже високому темпі, в умовах задимленості чи різноманітних видів загазованості в респіраторах, часто на завалах, у ямах, на крутих сходах, ухилах тощо [230]. Пошуково-рятувальні дії можуть відбуватися й у місцях, куди неможливо проїхати машиною чи застосувати авіаційну техніку. В таких випадках рятувальники здійснюють піші переходи, використовуючи речмішки та необхідне аварійно-рятувальне оснащення. Від характеру та масштабу надзвичайної ситуації залежить час проведення рятувальних робіт, який може тривати від декількох хвилин до декількох годин або днів. Очевидно, що успішне виконання такої діяльності вимагає як високої фізичної, так і якісної психологічної підготовки.

Психологічний аналіз професійної діяльності фахівців-рятувальників неможливо здійснювати поза розглядом системи їхніх ПВЯ.

У психологічній літературі існує доволі значна кількість праць, в яких ґрунтовно розкривають проблему формування та розвитку ПВЯ (А. О. Деркач, Є. О. Клімов, В. М. Крайнюк, М. С. Корольчук, А. К. Маркова, К. К. Платонов, М. С. Пряжников, О. П. Санникова, В. Д. Шадриков та ін.) у представників різних професій. Результати численних досліджень переконливо доводять залежність професіоналізації від рівня розвитку якостей особистості, що відповідають вимогам виконуваної діяльності. Професійно важливі якості вважають як передумовою, так і новоутворенням професійної діяльності (А. К. Маркова).

Зазначимо, що важливими також є висновки дослідників щодо можливості та доцільності формування ПВЯ саме під час професійного навчання.

Дослідники професіоналізації особистості наголошують, що найважливішою умовою формування професійно важливих якостей є адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань, високий рівень соціальної зрілості.

Згідно з аналізом, здійсненим Р. В. Каламаж, професійно важливі якості вивчають як комплекс індивідуально-психологічних властивостей особистості, які можуть розглядати як здібності (сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні, емоційно-вольові тощо), різні особистісні та інтегральні характеристики (професійна спрямованість, предметна компетентність, комунікативна компетентність, спрямованість на особистісний саморозвиток, загальний рівень культури тощо) [99].

Відомо, що будь-який вид професійної діяльності здійснюють на основі системи ПВЯ, яка організовує систему професійної спрямованості. ПВЯ – це конкретна сукупність суб'єктних особливостей, характерних для того чи іншого виду діяльності [45, с. 93]. Цю сукупність формують під час засвоєння професійної діяльності, тобто готового її вигляду не існує. Водночас зазначимо, що постійно підвищуються вимоги до якості професійної підготовки рятувальників, до рівня формування їхніх професійно важливих якостей, оскільки саме від рівня сформованості професійно значущих якостей пожежників та від ефективності їхньої діяльності залежать кількість врятованих людей та розмір загальних збитків від катастроф та аварій.

ПВЯ є окремими динамічними рисами людини, психічними та психомоторними властивостями (проявляються у вигляді рівня розвитку певних психомоторних та психічних процесів). Це водночас і фізичні якості, що відповідають вимогам особистості будь-якої певної діяльності та сприяють успішному оволодінню цією діяльністю [74].

На думку вчених, ПВЯ проявляються у певних внутрішніх умовах, через які переломлюються вимоги діяльності та зовнішні впливи, що є важливим моментом формування психологічної системи професійної діяльності [161].

Процес формування підсистеми ПВЯ проявляється у таких даних [158]:

- 1) людина вже володіє певними якостями, під час оволодіння професією, враховуючи її специфіку, відбувається перебудова професійних якостей;
- 2) поява нових навичок і здібностей та їхнє вдосконалення;

- 3) розвиток нового індивідуального стилю професійної діяльності, виокремлюють такі головні складові системи професійно важливих якостей [84]:
- 1) соціальні якості – ідейно-моральний вигляд особистості як учасника кооперації, суспільства;
 - 2) ставлення до своєї діяльності, здібностей, захоплення та схильності до певного виду праці;
 - 3) працездатність, котра виникає завдяки якостям, важливим у різноманітних ділянках праці (широта розуму, його глибина, гнучкість та ін.);
 - 4) спеціальні, індивідуальні професійні здібності, тобто такі особистісні якості, які є головними у певній діяльності, професії або у певному вузькому їхньому колі;
 - 5) здібності, навички, вміння та досвід.

Відповідно до цього зазначимо, що під час проведення конкретного аналізу професійної придатності особистості необхідно пам'ятати, що професійно важливі якості у будь-якій ситуації є єдиною системою.

За результатами опитування рятувників, командирів відділень, начальників чергових частин Республіки Білорусь щодо професійно важливих якостей з'ясовано, що найважливішими у професійній діяльності рятувальника є [212]:

- фізичні: загальна і силова витривалість, спритність, швидкість рухів, гнучкість;
- психологічні: швидкість реакцій, розподіл та перемикання уваги;
- додаткові: динамічна рівновага, швидкість мислення.

Дослідники Д. А. Білан, Д. С. Белкин зазначають, що впевненість є однією з важливих професійних якостей курсантів [42]. Важливою складовою впевненості є впевненість у собі. Коли у людини немає впевненості у собі, виникає психологічна проблема. Впевненість у собі можна охарактеризувати як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості. Впевненість у собі пов'язана з адекватністю самооцінки, вірою у власний успіх, постановкою цілей та обранням об'єктивних засобів для їхнього досягнення. Впевненість та віра в успіх дає змогу

не зациклюватися на тимчасових невдачах і помилках, не звинувачувати обставини чи інших людей за результати діяльності.

Впевненість у собі формується в процесі набуття особистісного досвіду людини, виховання, самовиховання [54]. Цей психічний стан може з'явитися у людини і поза контролем свідомості, під впливом навіювання. Стан впевненості може виникати шляхом самонавіювання (наприклад, аутогенного тренування). Курсанти здебільшого свідомо проявляють впевнену поведінку, реалізуючи власні здібності з метою досягнення особистісно важливих цілей, задоволення власних бажань, самовизначення, самоствердження, досягнення успіхів, отримання поваги від навколишніх. Виникнення труднощів у курсантів можуть спричинити: зниження потреби в інтелектуальній роботі, невдоволення нею; незадовільне спілкування, уникнення взаємодії з людьми; схильність до монотонної роботи; здатність «заразитись» настроєм навколишніх. Позитивні емоції, що супроводжують прояви впевненості, допомагають її розвитку як особистої якості, залежно від різноманітності форм діяльності, величини кола спілкування та захопленості ним, прагнення до вирішення інтелектуальних завдань з вірою в успіх і сприйняття курсантами себе як людей «живих, веселих, успішних».

Рішучість, завзятість та впевненість під час досягнення поставлених цілей – доволі важливі якості особистості [72]. Проте завзятість не варто плутати з упертістю, яка може стати безперечним недоліком характеру особистості. Важливими професійними якостями рятувальників є комунікабельність, вміння взаємодіяти як у міжособистісних, так і в екстремальних ситуаціях, підтримувати думку співробітників про те, що робота кожного вносить у спільну діяльність неоціненний вклад. Важливу роль відіграє інтерпретація курсантами різних подій, що також безпосередньо впливає на рівень самоповаги та організованість. За допомогою своєї впевненості виникає вміння долати психологічні бар'єри, включаючи нові види діяльності, які раніше здавалися недоступними, та виконувати покладені на них складні і відповідальні завдання.

Досліджуючи психологічні чинники ефективності професійної діяльності рятувальників, Ю. О. Приходько зазначає, що пожежникам-рятувальникам необхідна наявність таких професійно важливих якостей [217, с. 34]: ПВЯ, які обумовлюють психічні процеси: можливість зберігати працездатність в умовах надзвичайної ситуації під впливом стресогенних чинників; витривалість та фізична сила, які необхідні й достатні для здійснення операцій, професійних дій, нормативів в особливих умовах діяльності; хороша координація рухів рук і ніг, здатність до виконання складних рухових дій, спритність; висока швидкість моторного реагування на сигнали; здатність швидко переключати увагу від однієї операції до іншої, або від одного об'єкта діяльності до іншого; стійкість уваги під час виконання особливих умов діяльності; здатність до просторової орієнтації; хороша оперативна зорова пам'ять; високий рівень розвитку практичного та оперативного мислення; виразна, чітка розбірлива мова; добре розвинене наочно-образне мислення.

Т. Е. Пирштук вирізняє такі психологічні якості рятувальників [152]:

- сміливість;
- впевненість у собі;
- вміння брати на себе відповідальність у складних ситуаціях;
- здатність приймати правильне рішення в умовах дефіциту потрібної інформації, обмаль часу на її усвідомлення;
- уміння адекватно оцінювати власні сили та можливості;
- здатність до високого рівня активності;
- уміння розподіляти увагу за виконання кількох функцій, дій, завдань;
- врівноваженість, самовладання у конфліктах;
- здатність швидко встановлювати контакти з новими людьми;
- здатність налаштовувати до себе людей, викликати у них довіру;
- здатність знайти потрібний тон, доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника;
- схильність до ризику.

Перелічені професійні якості проявляються залежно від специфіки завдань та від успішності професійної діяльності.

Якщо рятувальник не володіє такими якостями або їх розвинуто на низькому рівні, то це може спричинити зниження ефективності професійної діяльності пожежника, а також вплинути на успішність виконання поставлених завдань.

Аналізуючи результати досліджень зарубіжних та вітчизняних наукових вчених, виявлено, що ефективне виконання завдань з ліквідації надзвичайних ситуацій різноманітного характеру та порятунку людей, безперечно, залежить від рівня фізичної та психологічної підготовки рятувальників.

Зважаючи на важливу роль фізичної підготовки у процесі навчання майбутніх рятувальників [60], можна виокремити значення образу фізичного «Я» в професійній Я-концепції курсантів. Низький рівень фізичної підготовки курсантів може спровокувати ризик виникнення травм під час виконання поставлених завдань, а отже, вплинути на створення небезпечної ситуації як для здоров'я, так і для життя людини. Низький рівень фізичної підготовки значно знижує загальну ефективність роботи працівників пожежно-рятувальних підрозділів.

Досвід екстремально-професійної підготовки майбутніх фахівців, що накопичено за кордоном (зокрема, в Німеччині), засвідчує важливе значення практики, тренувань та вправ, що сприяють виробленню практичних навичок боротьби з пожежею та іншими катастрофами [165, с. 51]. На думку німецьких фахівців, практика повинна входити «у кров і плоть», щоб у серйозних ситуаціях офіцер пожежно-рятувальної служби зміг професійно надати практичну допомогу [104].

Під час вступу до вищих закладів пожежної підготовки, поряд зі складанням фізичних нормативів, тестів з математики і письма тощо, значну увагу приділяють духовним цінностям абітурієнтів. З цією метою проводять певні психологічні тести.

До завдань пожежної охорони Німеччини входять гасіння пожеж, пожежна профілактика, рятування людей, технічна допомога та запобігання катастрофам.

Крім того, пожежна охорона цієї країни бере участь у різноманітних рятувальних операціях. До підрозділів пожежної охорони, поряд з іншими фахівцями, зачислено водолазів, 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. Водночас функціональним обов'язком пожежної служби Німеччини є боротьба із забрудненням довкілля. Проблемам пожежної профілактики приділяють таку ж значну увагу, як і питанням гасіння пожежі.

Згідно з законами щодо пожежної безпеки різних земель Німеччини, всі офіційні, суспільні й приватні установи, а також відповідні посадові особи зобов'язані брати участь у захисних і рятувальних операціях або сприяти їхньому проведенню і підкорятися вимогам єдиного керівництва пожежної охорони [251].

У Польщі засади й систему підготовки рятувальників і менеджерів у кризових ситуаціях розробляють відповідно до місця, умов і рівня складності кризової ситуації [212]. Велике значення мають також моральні та правові аспекти, 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 несе моральну відповідальність перед усіма. 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) приватного та громадського сектора. Менеджери в умовах потенційної загрози повинні бути добре ознайомлені з планами дій, щоб доцільно та ефективно реагувати, пропонувати раціональний вихід з кризової ситуації; вони також повинні мати досвід рятування. Менеджер кризових програм забезпечує підготовку необхідного рівня координації дій у конкретній ситуації, що сприятиме забезпеченню високої надійності, ефективності та раціональності дій під час рятувальних операцій.

Підготовкою особового складу рятувальної служби у Франції опікується Управління цивільної безпеки [76], яке постійно розвиває освіту в нових напрямках, таких як: боротьба із забрудненням, транспортування небезпечних речовин, вуглеводневі пожежі та ін.

У США існує два типи вогнеборців [243]: вогнеборці, яких готують для гасіння лісових пожеж, і ті, що займаються гасінням пожеж у межах міста. Деякі коледжі пропонують курси з пожежної науки, техніки пожежного захисту або пожежного контролю. У деяких штатах проводять тренування майбутніх вогнеборців за сертифікованими 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 вивчають місцеві будівельні кодекси, медичну справу, вчать контролювати небезпечні матеріали та домішки, студіюють правила користування пожежним і рятувальним обладнанням.

Отже, пожежники постійно навчаються і тренуються для того, щоб підтримувати набуту майстерність, а також вивчають нове обладнання та опановують нові навички і вміння, що створює додаткову фізичну та психологічну напругу представників означеної професії.

Українські військові психологи зазначають, що важливим чинником, який впливає на формування особистості майбутніх офіцерів є єдність домінуючих функцій навчання і виховання [38; 76; 104]. Зокрема, навчання передбачає формування знань, умінь, навичок, наукових теорій, уявлень, понять, законів. Мета виховання курсантів – сформувані переконання, норми, ціннісні орієнтації, установки, правила, соціально-значимі відносини, мотиви, ідеали, способи та правила поведінки.

Відповідно до теоретико-методологічних положень Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, формування майбутнього професіонала під час оволодіння екстремально-професійною діяльністю передбачає не тільки розвиток його операційної сфери у вигляді накопичення вмінь, знань та навичок, а

й формування соціальної поведінки, зокрема, складних психічних систем її регуляції. Важливим чинником також є розвиток уявлень про ті явища, котрі пов'язані з певними закономірностями професійного становлення [110]. Вони допомагають виявити чинники регуляції динаміки професійного становлення та, відповідно, усвідомити себе суб'єктом власної професійної діяльності, зрозуміти її соціальну важливість. Все вищезазначене становить комплекс важливих умов ефективного формування та професійного становлення особистості й досягнення рівня розвитку професійно важливих психічних якостей, механізмів та структур регуляції поведінки, котрі є головним чинником для досягнення високого рівня професійної діяльності.

У своїх дослідженнях Є. О. Клімов значну увагу приділив деяким загальним закономірностям у процесі розвитку особистості [101]. Вчений зазначає, що впродовж життя спостерігається деякий ступінь сталості індивідуальних рис особистості, хоча вони не абсолютні, адже, залежно від умов життя та діяльності людини, процес її розвитку може змінюватися.

Автор М. Й. Варій значну увагу приділяє навчанню і вихованню курсантів. Вчений вважає, що ці процеси водночас впливають як на свідомість, волю, емоційний стан, так і на діяльність та відносини курсантів [39, с. 195].

Виховання–освіта–навчання курсанта зумовлюються його психологічно-духовною Я-концепцією [226]. На рівні педагогічної психології важливо знати, що «форми й способи учіння значною мірою визначаються його концептуально-психологічним базисом. Звернемо увагу на два основні принципи розробки, організації та реалізації професійної підготовки»: особистість здатна до продуктивного учіння там і тоді, де й коли їй надана можливість творчого самоудосконалення, творчо-вольової конструктивної трансгресії. Адже саме тут (за цих умов) здійснюється осмислення досягнутого результату, самостійно вибираються нові задачі і цілі; учіння продуктивне лише тоді, коли розкривається взаємозв'язок між його змістом і способами реалізації, з одного боку, та смислами й цілями особистості – з іншого. Психологія навчання і виховання у курсантів переростає в ноологічну трансгресивну стратегію компетентного вибору свого

життєвого шляху. При цьому формуються індивідуальні способи організації цілісної життєвої перспективи. Навчально-виховне середовище забезпечує можливість для пошуку адекватних шляхів і способів смисло- і цілеутворення та формування відповідної готовності особистості до творчо-вольової трансгресії [227].

Значну виховну роль у формуванні майбутніх фахівців відіграє особистий приклад офіцера, керівника [223]. Особливості взаємодії суб'єктів та об'єктів полягають у тому, що вихованці специфічно сприймають та реагують на впливи вихователів. Під впливом своїх потреб, мотивів, переконань, звичок та інших внутрішніх чинників вони ніби «просіюють» їх, вибираючи в їхньому розумінні найдоцільніше [41]. Проте ці впливи діють не лише на свідомий, й на підсвідомий рівень, незалежно від бажання курсанта, вносячи зміни, які у новому контексті знову впливають на їхню свідомість.

Відповідно, офіцеру, як організатору військово-педагогічного процесу, потрібно звертати увагу і на такі закономірності формування особистості майбутнього фахівця, як: відповідність індивідуальних та вікових характеристик курсанта; соціальні умови; характер взаємовідносин між курсантами, морально-духовна атмосфера серед курсантів; взаємозалежність зовнішніх чинників курсанта та внутрішніх психічних чинників; характер та зміст службової діяльності, що впливають на розвиток курсанта; особливості та якість навчально-виховного процесу у навчальному закладі [119]. Курсант у військовому ВНЗ постійно перебуває у колективі, котрий відіграє важливу роль у його формуванні. Як важливий чинник виховання, курсантський колектив водночас є складним організмом, призначеним для виконання службових обов'язків [25, с. 42].

Вітчизняний вчений М. М. Козяр наголошує на значенні спеціальної психологічної підготовки у навчально-виховному процесі, коли формуються та закріплюються потрібні професійні якості для виконання службових обов'язків у нових екстремальних ситуаціях; здійснюється накопичення уявлень курсанта щодо екстремальних ситуацій та, відповідно, відбувається адаптація до неї;

накопичується досвід саморегуляції в небезпечних умовах – навички аутогенного й ідеомоторного тренування [104, с. 84].

Також потрібно приділити увагу самовихованню як чиннику, що впливає на особистісний розвиток майбутніх рятувальників [224]. До найважливіших внутрішніх передумов, котрі виявляють ефективність самовиховання курсантів, варто зачислити: мотиви та потреби, які є рушійною силою роботи курсантів над собою; розвинуту самосвідомість і самокритичність, які дають змогу адекватно проаналізувати власні досягнення та недоліки; почуття самоповаги, яке надихає і не дозволяє відставати від інших; відповідний рівень розвитку волі; свідому установку на різнобічне самовиховання; психологічну готовність до активної, цілеспрямованої та систематичної роботи над собою.

Курсанту необхідно безперервно саморозвиватися, викорінювати свої недоліки і щораз більше розвивати якості, притаманні справжньому офіцеру. Важливо аналізувати й продумувати все до дрібниць, розуміти усі тонкощі, швидко вирішувати питання, що виникають, незважаючи на зайнятість у інших справах. Перебуваючи на посаді, потрібно вміти плідно працювати не лише особисто, а й організувати на належному рівні діяльність своїх підлеглих [121]. Якщо курсант матиме перелічені якості, це даватиме змогу ефективно займатися організаторською та керівною діяльністю, щоб стати справжнім лідером.

Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України підготовка кваліфікованих фахівців безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах ДСНС України підпорядкована досягненню конкретної мети – підготовці фахівців БЖД із заздалегідь заданим кваліфікаційним рівнем професійної компетентності. У процесі вивчення дисциплін практичної та професійної підготовки здійснюється формування головного блоку умінь, навичок та знань на основі моделювання майбутньої професійної діяльності випускника військового навчального закладу. Системно-діяльнісний підхід є змістовим чинником вивчення дисциплін цього циклу та методологічною основою викладання навчальних дисциплін. Реалізацією зазначеної методології навчання є перехід від репродуктивного характеру оволодіння знаннями, уміннями та навичками,

націленого на запам'ятовування та відтворення курсантами знань, до продуктивно-творчого характеру навчання, метою якого є діяльність самого курсанта зі здобуття та оволодіння знаннями [40, с. 239].

У своїх дослідженнях А. А. Деркач акцентує увагу на важливій ролі ділової гри у професійній підготовці курсантів, яка забезпечує водночас вирішення багатьох завдань [68, с. 26]:

- ділова гра є методом повного, глибокого засвоєння навчального матеріалу, вирішення професійних та навчальних проблемних питань;
- ділова гра впливає на формування та забезпечення оволодіння досвідом виконання професійних функцій і методологією подолання різноманітних проблем;
- ділова гра дає змогу проаналізувати професійні ситуації, сприяє пошуку нестандартних способів вирішення проблем, інтенсифікації навчальної діяльності курсантів.

Застосування ділової гри дає змогу курсантам отримати важливий досвід майбутньої професійної діяльності [247]. Під час розробки гри потрібно враховувати системний підхід, звертати увагу на вплив інших видів роботи з курсантами. Ділова гра під час навчання підвищує зацікавленість до навчальних занять і до проблеми, яку моделюють і розігрують; формує реальну самооцінку учасників; в результаті гри накопичується досвід об'єктивної оцінки виникнення певних реальних ситуацій і навичок прийняття рішень, що сприяє отриманню інформації, заснованої на конкретних прикладах.

Досліджуючи технологію моделювання професійної підготовки курсантів, білоруський вчений М. І. Дронь зазначив, що смислова організація навчального матеріалу, перекодування професійно важливої інформації та представлення її у вигляді інформаційних моделей є однією з найважливіших дидактичних умов професійної підготовки курсантів [73]. Інформаційна модель є представленням об'єкта, що характеризує його істотні властивості, формалізовані з погляду мети представлення, і фіксується за допомогою символів, знаків, образів на матеріальному носії. Інформаційне моделювання дає змогу оперативно та якісно

працювати з новою інформацією, що має практичний характер, а також активізувати процес професійної підготовки за допомогою наочної діяльності. Основними класами інформаційних моделей є: наочні (картинні) моделі, абстрактні знакові моделі (друкований текст, кодування), графічні моделі (графік, діаграма, схема) і комбіновані моделі. Технологія моделювання визначає чітко позначену, контрольовану та відтворюючу послідовність дій з дослідження об'єкта в конкретній предметній області із застосуванням моделювання (визначення мети моделі, засобів та об'єкта моделювання).

Застосування технології моделювання у ролі форм і засобів професійної підготовки полягає в постановці та вирішенні навчально-професійних завдань, побудованих у логіці майбутньої професійної діяльності, засобами їхнього моделювання, проектування, що, своєю чергою, характеризує навчально-виховний процес контекстного типу. Сьогодні використання комп'ютерних інформаційних технологій дає змогу застосовувати технології моделювання у навчальному процесі, які стають практично необмеженими. Поєднання технологій комп'ютерного імітаційного моделювання із традиційними ігровими технологіями навчання не лише слугує основою навчальної інформації та засобом наочної ілюстрації представлених процесів, розв'язання численних професійних завдань, оперативного контролю знань, й дає змогу відчувати ті чи інші форми професійної діяльності в небезпечних умовах з точки зору витрат, санкцій та ризиків, у випадках неоптимальної поведінки [65, с. 152].

Специфіка майбутньої професійної діяльності курсантів та умови організації освітнього процесу зумовлюють необхідність розробки та використання інформаційних технологій моделювання під час професійної підготовки майбутніх рятувальників.

Періодичне виконання бойових завдань пожежника-рятувальника в особливих умовах є головною особливістю професійної діяльності.

Військові фахівці, аналізуючи бойові дії збройних сил Великобританії на Фолклендських островах, радянських військ в Афганістані, США у В'єтнамі, Афганістані та в Перській затоці, пересвідчилися в необхідності

цілеспрямованого загартування психіки курсантів і офіцерів у ситуаціях, що найбільше наближені до екстремальної. Отож під час повсякденного навчання відбувається психологічна підготовка особового складу за допомогою відпрацювання на заняттях з психології характерних елементів психологічної стійкості майбутніх фахівців [104, с. 91].

Як зазначає А. К. Маклаков, якість проведеної психологічної підготовки серед особового складу здебільшого залежатиме від того, наскільки якісно дотримуватимуться принципів психологічного моделювання протиборства з супротивником, а також професійної тактики виконання, сутності психологічних занять, забезпечення правил безпеки під час здійснення тренувань та виконання вправ [76, с. 182]. Окрім того, важливим моментом є дотримання психологічної відповідності службових та навчальних завдань, створення екстремальних ситуацій, максимально наближених до реальних, які допоможуть формувати адекватність психічних станів у стресогенних ситуаціях.

Психологічну модель екстремальної ситуації створюють з використанням таких методів [61]:

1. Засоби імітації: навчальні імітатори ядерного вибуху, навчальні імітаційні гранати, вибухові пакети, димові шашки, сигнальні ракети, вогнесуміші, холості патрони.

2. Створення пожеж, макетів пошкодженої техніки, всіляких інженерних загороджень і перешкод: імітаційні мінні поля, дротяні і малопомітні огорожі, рови, пастки, завали, барикади, зруйновані ділянки доріг і мостів.

Здійснюючи різні композиції вищеперелічених засобів, залежно від поставлених завдань, практичний психолог, разом із офіцерами служби цивільного захисту, командирами і штабами, може спеціально поступово долучити до процесу навчально-бойової діяльності різноманітні психологічні чинники, здатні викликати як високу активність курсанта, так і негативні психічні явища. Під час формування психологічної витривалості до чинників, які зумовлені екстремальною ситуацією, головні дії спрямовують на те, щоб будь-які несподіванки для рятувальника стали звичними [245, с. 38].

Під час навчально-виховного процесу курсант постійно перебуває у певних умовах (правила, статут, проблемна ситуація, педагогічна мета тощо), які обмежують свободу його дій, виконання намірів та бажань. Важливими чинниками педагогічного процесу є педагогічна мета та методи її реалізації, педагогічна ситуація та методи її вирішення. Виникнення проблемної ситуації впливає на поєднання в собі необхідного результату та поля можливостей його досягнення [195].

Відомо, що у процесі засвоєння юнаками соціального досвіду значну роль відіграють імітація та ідентифікація, а саме – повторення характерної поведінки авторитетних для нього інших особистостей, що зумовлює прийняття їх установок, правил, цінностей [81, с. 23]. Якщо курсант перебуватиме у несприятливому середовищі, то доволі швидко він зможе засвоїти всі недоліки такого оточення. Джерело цих недоліків – дефіцит справжніх людських цінностей. Якщо ж курсант потрапить у негативний колектив, то це стане несприятливим чинником для становлення його особистості.

Особливою проблемою є формування у курсантів ставлення до трагічної ситуації, жорстокості, насильства тощо. З одного боку реалізовується завдання формування психологічної витривалості в екстремальній ситуації, а з іншого боку неприпустимо, щоб розвивалась байдужість, черствість до учасників, жертв надзвичайних ситуацій.

Поряд з чинниками, що пов'язані власне з процесом та організацією діяльності в екстремальних ситуаціях, значну роль відіграє значима група емоціогенних чинників, які пов'язані з міжособистісними стосунками, що можуть стати основою виникнення негативних психічних станів, постійного стресу у курсантів [244, с. 27]. Отож курсантові служби цивільного захисту необхідно розвивати здатність стримувати власні емоції, регулювати свій настрій та поведінку. Це має значення не лише для зниження несприятливого впливу емоційного стану на поведінку курсанта, а й для якості соціально-психологічного клімату колективу, в якому він постійно перебуває. Саме тому будь-який негативний емоційний стан (невпевненість, пригніченість, нервозність, паніка)

сприймають інші курсанти, що позначиться на їхній діяльності. Процес навчально-професійної діяльності курсантів потребує максимального включення вольових процесів, саморегуляції. Усе вище зазначене засвідчує, що і емоції, і психічні стани, і весь спектр вольових якостей та процесів особистості у зазначеній сфері професійної діяльності проявляються дуже виразно [235].

Складна сутність професійної діяльності рятувальників, наявність важких, здебільшого екстремальних ситуацій поєднуються з високим рівнем відповідальності за наслідки професійних рішень і дій, тим самим створюючи симптомокомплекс особливостей зазначеної професії.

У психологічній діяльності особистості курсанта зазвичай проявляється перелік найтипівіших складових емоційно-вольової регуляції, які значною мірою впливають на процес її організації. До них належать: феномен фрустрації, поняття «готовність до екстремальних ситуацій», поняття стресу, феномен емоційної резистентності курсанта, особливості експресивних процесів, закономірності регуляції дисфункціональних станів.

Узагальнюючи наведене, можна зробити висновок, що професійна діяльність в екстремальних ситуаціях, умовах невизначеності та обмеженості в часі вимагає від рятувальників високої відповідальності за свої дії та рішення. Такий підвищений фон відповідальності, поряд з екстремальним, стресовим характером професійної діяльності, вимагає від особистості рятувальника володіння відповідними морально-характерологічними якостями, високим рівнем професійної свідомості та самосвідомості.

1.3. Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальника

Відповідно до моделі професійної Я-концепції майбутніх юристів, розробленої Р. В. Каламаж [100], цілісне вивчення процесу формування професійної Я-концепції в навчально-професійній діяльності майбутніх юристів, розкриття її сутності як специфічного особистісного утворення, передбачає чітке уявлення про структурні компоненти, механізми її розвитку та реалізації,

функціональне призначення, етапи становлення у ВНЗ, під час яких активізуються завдання професійного самовизначення, рівні розвитку на основі системи критеріїв та відповідних показників. Відповідно до основних принципів дослідження професійної Я-концепції, теоретична модель включає також психолого-педагогічні умови, в яких відбувається її становлення та цілеспрямоване формування під час навчання майбутніх юристів у ВНЗ.

Професійна Я-концепція є результатом взаємодії інформації, що надходить із внутрішнього, суб'єктивного світу та зовнішнього середовища, репрезентованого насамперед професією та професійною спільнотою, а також виступає основою професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців [96].

У плані структури дослідника розглядає професійну Я-концепцію майбутніх фахівців як системний взаємозв'язок і взаємодію трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового. В об'єктивному плані показником їхньої реалізації є професійна майстерність, у суб'єктивному – професійний образ «Я», самооцінка та самоствавлення, основні новоутворення вузівської професіоналізації: професійна ідентичність, професійна готовність, професійна позиція, професійне самовизначення [100].

Соціальна сутність будь-якої професії конкретизується в її змісті, тобто сукупності трудових функцій, обумовлених специфікою трудової діяльності людини, засобів та умов праці [198].

Характер праці відповідає на питання: якою є праця – творчою чи механічною, складною чи простою, важкою чи легкою, розумовою чи фізичною, управлінською чи виконавчою тощо.

Дослідники неодноразово підкреслювали регулююче значення образу професії в процесах професійного самовизначення. На основі певного образу професії, образу своєї професійної діяльності особина планує своє професійне майбутнє. Уявлення про професію впливають на характер професійних намірів, емоційну привабливість та стійкість професійних намірів [204; 206; 209].

Як зазначає Р. В. Каламаж, оскільки студенти переважно ще не мають досвіду професійної діяльності поза організацією вузівської практики, то їхні самопізнання й самовдосконалення задаватимуться насамперед сформованими у них під час вузівського навчання уявленнями про зміст, вимоги, специфіку, психологічну структуру професії, розходженням між еталонним образом професіонала та образом Я-професіонал [97].

Цілком природним є переважання у світогляді абітурієнтів чи студентів молодших курсів навчання імпліцитних уявлень, що доволі часто є стереотипними, невідрефлексованими, запозиченими зі свого соціального оточення, засобів масової інформації тощо. Про це можна зробити висновок, провівши аналіз мотивації вибору професії [156].

Зазначимо, що Г. С. Абрамова розробила модель професійної діяльності ідеального фахівця як систему компонентів, серед яких вкажемо на такі [1, с. 149]:

- цілі професійної діяльності;
- реакції фахівця в ситуації професійної діяльності;
- світогляд (концепція) фахівця;
- культурна продуктивність фахівця;
- обмеження в професійній діяльності;
- міжособистісний вплив;
- людська гідність.

Таку модель дослідниця створила на основі методу протиставлення діяльності кваліфікованого і некваліфікованого фахівця. Зокрема, відмінність між ними в аспекті цілей професійної діяльності авторка вбачає в особливостях їхнього визначення на основі лише власних потреб, інтересів, реалізації своїх схильностей, особистої Я-концепції чи врахуванні потреб, інтересів, цінностей іншої людини (клієнта).

Реакції кваліфікованого фахівця на ситуації професійної діяльності відрізняються широтою, варіативністю, різноманітністю, адекватністю. Водночас некваліфікований фахівець демонструє типовий стиль поведінки, не має

адекватності в ситуації реагування, проявляє шаблонні оцінки дій інших людей (клієнтів).

Світогляд кваліфікованого фахівця відображається у розумінні складності предмета своєї праці, врахуванні індивідуальності іншої людини, розумінні неможливості її дослідження в рамках однієї концепції тощо. Некваліфікований фахівець не рефлексує предмет своєї практичної діяльності [47, с. 93].

Культурна продуктивність кваліфікованого фахівця проявляється у його здібності до висловлення різноманітних думок, виробленні гнучких, толерантних моделей поведінки в своїй культурі й у рамках інших культур на основі свого ставлення до професії.

Міжособистісний вплив в роботі представників професій, що містять суб'єктні відношення, є доволі вагомим компонентом психологічної структури професійної діяльності. На нашу думку, усвідомлення можливих наслідків такого взаємовпливу, бар'єрів, конфліктних смислів, його індивідуально-психологічних та ціннісних засад є важливою характеристикою кваліфікованого фахівця.

Людська гідність у будь-якій професії є самоцінністю. Самоповага та повага до гідності інших людей є аксіомою, яка визначає основні засади особистісного та професійного спілкування. Для некваліфікованого фахівця притаманне неухажне, навіть образливе, ставлення до інших людей, яке не стає предметом професійної рефлексії, схильність приписувати собі надмірну значимість, щоб зверхньо ставитись до інших людей.

Отож М. С. Пряжников запропонував таку змістово-процесуальну модель професійного самовизначення [166]:

1. Усвідомлення цінності суспільно-корисної праці та необхідності професійної підготовки (ціннісно-моральна основа самовизначення).
2. Орієнтування в соціально-економічній ситуації та прогнозування престижності обраної праці.
3. Загальне орієнтування у світі професійної праці та визначення професійної мети – мрії.

4. Визначення ближніх професійних цілей як етапів і шляхів до віддаленої мети.
5. Інформування про професії та спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування.
6. Уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх переваг, що сприятимуть реалізації намічених планів і перспектив.
7. Наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом самовизначення.
8. Початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв'язку.

Автор запропонував сім типів самовизначення особистості [132]:

1. Самовизначення в конкретній трудовій функції. Для цього типу самовизначення характерна реалізація себе в рамках виконуваної діяльності. Працівник знаходить сенс своєї діяльності в якісному виконанні окремих трудових функцій чи операцій. Воля вибору та діапазон дій людини мінімальні. Для багатьох працівників така одноманітна та монотонна праця майже нестерпна. Отож організатори виробництва намагаються збагатити таку працю додатковими функціями за рахунок зміни характеру виконуваних операцій, підсилюють кооперативний початок у діяльності, розширюючи тим самим можливості самореалізації працівників. Водночас, деякі люди отримують задоволення й від такої одноманітної праці.

2. Самовизначення на певному трудовому посту передбачає виконання доволі різноманітних функцій (наприклад, праця токаря). Трудовий пост характеризується визначеними правами і виробничими завданнями, обмеженим виробничим середовищем, що включає засоби праці. Можливість самореалізації в рамках виконуваної діяльності значно вища, ніж у першому випадку. Зміна конкретного трудового посту негативно позначається на якості і продуктивності праці та спричиняє незадоволеність працівника.

3. Самовизначення на рівні конкретної спеціальності передбачає порівняно безболісну зміну різних трудових постів і в цьому сенсі розширює можливості самореалізації особистості (наприклад, водій автотранспорту може вільно керувати різними видами автомобілів).

4. Самовизначення у конкретній професії означає, що працівник здатен виконувати близькі суміжні види трудової діяльності (як відомо, професія поєднує групу родинних спеціальностей). Отож, порівняно з попереднім типом самовизначення, працівник обирає вже спеціальності, а не тільки трудові пости.

5. Життєве самовизначення. До цього типу самовизначення, крім професійної діяльності, належать навчання, дозвілля, вимушене безробіття тощо. Тут йдеться про вибір способу життя людини. Зазначимо, що чимало людей вбачає сенс свого життя у позапрофесійній діяльності. Життєве самовизначення передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей, й вибір стилю життя і самого способу життя. У цьому випадку професія може стати засобом реалізації певного способу життя.

6. Особистісне самовизначення. Розглядається як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації та усього свого життя. Особистість у цьому випадку ніби піднімається і над професією, і над соціальними ролями та стереотипами. Людина не лише опановує соціальну роль, а й створює нові ролі, коли навколишні люди говорять про неї не як про гарного інженера, лікаря, педагога, а як про шановану людину – унікальну і неповторну особистість. Це знаходження самобутнього «образу Я», постійний розвиток цього образу і ствердження його серед навколишніх людей.

7. Самовизначення особистості в культурі – вищий прояв особистісного самовизначення. Тут обов'язковою є внутрішня активність, спрямована на «продовження себе в інших людях», що в певному сенсі дає підставу говорити про соціальне безсмертя людини. Цей тип самовизначення проявляється у значному внеску особистості в розвиток культури у найширшому змісті (виробництво, мистецтво, наука, релігія тощо).

У досліджуваному контексті варто згадати підхід до виокремлення різних рівнів смислової сфери особистості Б. С. Братуся. Виходячи з домінуючого способу ставлення до себе та іншої людини, розрізняють такі рівні у структурі особистості: егоцентричний, групоцентричний, просоціальний, духовний. Егоцентричний рівень характеризується переважно прагненням лише до власного престижу, вигоди, ставлення до інших виключно споживацьке, лише залежно від того, допомагає інша людина особистому успіху чи ні, вигідна вона чи ні, тобто інша людину сприймають об'єктно, як річ. Групоцентричний рівень пов'язаний з тісною ідентифікацією з певною групою, ставлення до іншої людини залежить від того, входить вона в цю ж групу чи ні [183, с. 121]. Тобто світ ділиться на «своїх» та «чужих». Просоціальний рівень передбачає власну цінність і визнання цінності інших людей.

Досліджуючи психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників Г. С. Грибинюк розробив психологічну модель саморегуляції, у якій вихідними є змістові суб'єктні характеристики та індивідуально-психологічні особливості реальної людини-фахівця [59]. У зазначеній моделі запропоновано підструктури (комплексні параметри) у сферах: самосвідомості, мотивації, спрямованості ціннісно-смислових утворень.

У кожній з підструктур моделі умовно виокремлено функції, які деталізують зміст і можуть бути використані з метою діагностики під час складання кваліфікаційних характеристик, професіограм та ін. Отже, алгоритм моделювання передбачає такий шлях: суб'єкт – роль для себе, роль для інших – психологічна структура – психологічна підструктура-функції-функціональні ланки.

У цій моделі розгорнуто представлені два аспекти або виміри психіки: самосвідомість та потребово-мотиваційний, значеннєвий, однак лише позначено аспект засобів саморегуляції. У моделі представлено низку розгалужених мотиваційно-емоційних структур, які у психологічному сенсі починаються з потребового стану [133]. У процесі їхньої взаємодії спрацьовують психологічні механізми самореалізації.

Дослідниця О. В. Бикова, відповідно до авторської методики формування готовності до професійної діяльності курсантів профільних вищих навчальних закладів, майбутню професійну діяльність фахівців у сфері пожежної безпеки розглядала як чотиривекторну таксономію [35]: командирська бойова підготовка, командирська підготовка інспекторського нагляду, професорсько-викладацька та пожежно-прикладна спортивна підготовки. Крім орієнтації підготовки за цими векторами, дослідниця наполягає на приділенні значної уваги і розвитку соціокультурного напрямку виховання курсантів. Отож, О. В. Бикова запропонувала впровадження у підготовці інноваційних технологій, які спрямовані на розвиток здібностей, творчого мислення, потреб і вмінь самовдосконалення за напрямками, що найбільше відповідають особистісним якостям і властивостям курсантів.

Аналізуючи зазначені вище моделі сучасних вчених, ми запропонували власну теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, що покладена в основу розробки «Програми формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників» (рис. 1.6).

Виходячи з проаналізованих особливостей професійної діяльності рятувальника, її вимог до особистості професіонала та структури його професійної придатності, у теоретичній моделі Я-концепції рятувальника нами виокремлено такі структурно-змістові компоненти: *когнітивний* (уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятувальника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості); *емоційно-оцінний* (самооцінка, самоствавлення), *поведінковий* (стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічна стійкість), *мотиваційний* (мотивація вибору професії, професійна мотивація на службу) та *духовно-ціннісний* (моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віра в Бога).

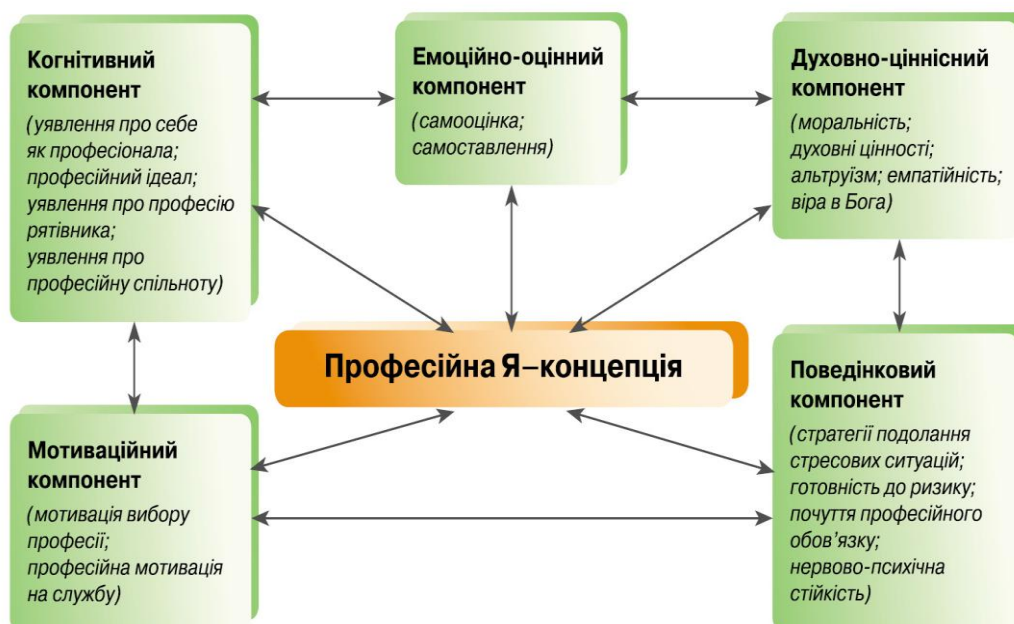


Рис. 1.6. Теоретична модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятівника

Когнітивний компонент професійної Я-концепції полягає у змісті (знанні про себе, про свою професію, професійну спільноту тощо) та структурі образу Я (те, що виділяється як Я-об'єкт). У когнітивному аспекті професійної Я-концепції майбутніх рятівників відображаються їхні особистісні особливості, психічні властивості, фізичні якості тощо, які мають значення для професійної діяльності.

Відповідно, когнітивний компонент професійної Я-концепції майбутніх рятівників ми розуміємо як взаємопроникнення різномодальних образів Я-професійного (реальне, ідеальне; минуле, майбутнє тощо), образу ідеального професіонала-рятівника, образу професії та образу професійної спільноти.

Під час професійного навчання майбутніх рятівників змістові складники когнітивного компонента професійної Я-концепції формуються в результаті усвідомлення та аналізу власних особистісних ресурсів, професійно важливих якостей, їхнього співставлення з вимогами професії, усвідомлення невідповідностей між ними, оцінки можливості чи неможливості усунення цих розбіжностей. Означене відповідає методологічному положенню особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким основною рушійною силою процесу професійного самовизначення студентів у ВНЗ є певні суперечності, розбіжності,

у тому числі між уявленнями про себе як майбутнього професіонала та своїми реальними можливостями, між уявленнями про професію та її реальною сутністю, між реальним та ідеальним образом «Я», між вимогами професійного співтовариства та індивідуальними еталонами тощо.

Знання, представлені в когнітивному компоненті професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, можуть стимулювати у них прагнення до самовдосконалення, самовиховання необхідних якостей.

Головними зовнішніми критеріями сформованості образу професії у студентів можуть слугувати: уявлення та знання про суспільну значущість, мету, зміст, основні особливості професійної діяльності рятувальника; знання про вимоги до якостей професіонала; уявлення про операціонально-технічний бік професії.

Емоційно-оцінний компонент професійної Я-концепції найчастіше позначається як самооцінка, самоствавлення. Саме в них виражаються різні емоційні стани та переживання стосовно самого себе. Ми схилиємось до поглядів, згідно з якими у структурі емоційно-оцінного компонента Я-концепції самооцінка та самоствавлення розмежовуються як утворення, що мають власну специфіку (А. О. Деркач, С. Т. Джанер'ян, Р. В. Каламаж та ін.).

Під час дослідження самооцінки завжди в центрі уваги наявність певного еталона оцінювання (Л. В. Бороздіна, В. В. Столін та ін.). Самооцінка слугує джерелом поповнення Я-концепції знаннями дещо вищого порядку, тобто тими знаннями, що пройшли оцінку. Самооцінка впливає на ефективність особистості загалом, вона є важливою складовою механізму саморегуляції поведінки. Без самооцінки неможливий процес самовдосконалення та самореалізації.

Конструкт самоствавлення відображає рівень самоповаги та прийняття себе як професіонала, що відображається у стилях поведінки, у спілкуванні та взаєминах з іншими.

Поведінковий компонент професійної Я-концепції ми розуміємо як потенційні поведінкові реакції в ситуаціях професійної діяльності, у постановленні та досягненні цілей практичної діяльності. Прийняття професійних рішень рятувальниками характеризується такими умовами [93]:

- високою невизначеністю та поганою прогнозованістю результатів;
- дефіцитом інформації;
- жорсткою обмеженістю в часі;
- високим рівнем ризику;
- високою стресогенністю умов праці;
- підвищеною відповідальністю за прийняте рішення і високою ціною помилок;
- жорсткою регламентованістю дій рятувника вимогами відповідних нормативних документів та інструкцій;
- необхідністю генерувати нестандартні рішення в надзвичайних ситуаціях;
- необхідністю працювати в команді та вмінням узгоджено діяти.

Серед кваліфікаційних характеристик рятувників – вимоги володіння, поряд з відповідними знаннями та уміннями, такими основними професійними якостями, як витримка, сміливість, комунікабельність, здатність до співчуття, почуття професійного обов'язку, відчуття відповідальності у будь-яких ситуаціях тощо.

Емпіричними референтами поведінкового компонента професійної Я-концепції рятувника, з огляду на вищезазначене, є стресостійкість особистості, стратегії подолання стресових ситуацій, готовність до ризику, почуття професійного обов'язку.

Відомою є теза про те, що особи зі сформованою Я-концепцією характеризуються наявністю постійного самоконтролю та низькою імпульсивністю у вчинках. Я-концепція визначається як основа побудови саморегуляції, формування оптимального індивідуального стилю діяльності. У цьому плані ми опираємося на дослідження (В. І. Моросанова, О. О. Аронова, Н. Г. Кондратюк) щодо взаємозв'язку індивідуальних особливостей саморегуляції та базових змістових компонентів самосвідомості, а також щодо взаємозв'язку професійної надійності в професійних ситуаціях з різним рівнем напруги та особистісних особливостей саморегуляції [109].

Виокремлюючи *мотиваційний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників, ми опирались на положення про те, що мотиваційна спрямованість особистості є головним джерелом закономірного взаємозв'язку її змістових аспектів і надає професійній самосвідомості, як системі, ознак динамічності [97].

Відповідно до найпоширеніших підходів до розуміння професійної спрямованості, мотиваційний компонент доцільно розглядати як: динамічну систему потреб і мотивів, інтересів та ідеалів; розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності; інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю; наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації.

Завдяки спрямованості, стійким мотивам у процесі професійного навчання у студентів формуються відповідні здібності, успішність навчання залежить не тільки від особистісних особливостей, й від мотиваційної структури [58].

Духовні цінності в житті рятівників виконують важливу ціннісно-регулятивну функцію; духовно-ціннісне ставлення до людей, предметів і явищ формує духовну сутність досліджуваних. Зазначені цінності не тільки допомагають жити, й зробити їхнє життя моральнішим, оскільки пробуджують у них почуття співпереживання, співдопомоги, породжують віру у себе та виконання своєї місії рятівника. Отож вважаємо за необхідне виокремити *духовно-ціннісний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників.

Під час визначення змістових аспектів цього компонента звернемося до досліджень Н. І. Жигайло, які стосуються психологічних закономірностей і механізмів духовного становлення особистості студента. Науковець створила авторську модель духовного становлення особистості в юнацькому віці (рис. 1.7) [78; 79]. У запропонованій авторській моделі виокремлено інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові. Показники до кожного з компонентів обрано такі, що мають загальний характер: їх можна зачислити як до кожної конкретної особистості студентської молоді в контексті її духовного становлення, так і до будь-якої особистості в юнацькому віці загалом.



Рис. 1.7. Модель духовного становлення особистості в юнацькому віці, за Н. І. Жигайло

Духовне становлення особистості – це надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток провідних характеристик людини, її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу її життя, виступати на передній план усього процесу її соціалізації. Акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка. Суспільство покликане забезпечити широкий спектр вибору свободи волі людини через культурно-освітні, наукові та інші заклади.

Також автор зазначає, що духовне становлення передбачає саморозвиток особи, що є багатовимірним процесом, який виявляє себе на всіх етапах онтогенезу [80]. Саморозвиток у своїй життєвій реалізації є нарощуванням міри безпосередності контакту особи зі щораз більшими надособистісними цінностями, приблизно в такій послідовності нарощення надособистісності: життя, самість, Я-ідентичність, соціальна ідентичність у буттєвому потоці

психіки; сума звичок і навичок, адаптація, корисність; картина світу, істинність і консонанс знань; статус, влада, володіння; Я-концепція, вибір, воля в рефлексивному потоці психіки; свобода, відповідальність; істина, краса і творчість; людина, добро, любов; віра, мудрість, Бог у духовному потоці психіки. Саморозвиток особистості є її свідомим пошуком і творенням самої себе через породження просоціальних і нададаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли [116, с. 63].

У кінцевому результаті були визначені динаміка та структура ціннісних орієнтацій студентів як еталона майбутньої діяльності та визначального чинника розвитку особистості. Враховуючи, що формування особистості зумовлюється не тільки генетично, й соціальними умовами розвитку, необхідно зазначити, що результативність соціального розвитку особистості, передусім етапу її становлення (юності), значною мірою визначається рівнем компетентності і професіоналізму педагогічних колективів навчально-виховних закладів. Отримані в дослідженні результати надають дослідженню методичного характеру, оскільки дають змогу викладачам та кураторам студентських груп більш цілеспрямовано створювати організаційно-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молоді.

Як зазначає М. В. Савчин: «Доктрина всезагальної матеріальної та соціальної детермінації у психології (включаючи і найскладніші явища – рівні особистості і свідомості) – неадекватна природі людини. Природничо-наукова, матеріалістична парадигма має обмеження у певних сферах використання, зокрема у вивченні сутності та глибинних механізмів життєздійснення особистості. Психологія, яка дотримується позитивістської та деякою мірою гуманістичної парадигм, редукує головну суть людини, її психіку, особистість до сукупності реальностей – фізичної, фізіологічної, психофізіологічної, психологічної та соціально-психологічної. Це вочевидь неповне, спрощене, а відтак і неадекватне бачення людини, спонукальних сил її поведінки, головних переживань і проблем, особливостей її самоставлень та уявлень про світ і своє життя, його перспективи і траєкторії завершення» [184].

Проблема полягає в тому, що «процес духовного становлення, самореалізації людини не обмежується причинно-наслідковими зв'язками, але може розглядатися через смислові зв'язки. Водночас вихід з простору причинно-наслідкових зв'язків неодмінно призводить до сакрального погляду на психіку людини, визнання духовних феноменів трансцендентними, що не піддаються науковому дослідженню та поясненню» [137]. Отож, на думку Марцинковської, важливою є позиція, згідно з якою психічне життя людини вводиться в русло культурної детермінації, що управляє продуктивною діяльністю людини. Саме у контексті певної культури можна говорити про причини, про смисл того чи іншого вчинку людини, про його значення для навколишніх.

Наприклад, М. В. Савчин вважає духовність істинним еством людини, вищим моментом людської індивідуальності, яка виявляється, зокрема, в цілісній Я-концепції (внутрішня гармонія, відсутність напруженості та внутрішніх конфліктів, актуалізованості особистісного та інтелектуального потенціалів, прийнятті Я-реального, впевненості в собі, високому рівні самооцінки, внутрішньому спокої, впевненості в своїх силах, можливостях; здатності до переорієнтації настанов, відкритості власного досвіду; відсутності тривожності, фрустрації, агресивних тенденцій, ригідності; зацікавленості собою, перетворенні себе на об'єкт самодослідження, здатність до конструктивного самозахисту, самопізнання, врівноваженості, витриманості тощо) [185, с. 125].

Доводиться констатувати, що духовну детермінацію у дослідженнях професійної самосвідомості, за зазначеними вище причинами, емпірично вивчають шляхом дослідження морально-ціннісної складової, уявлень про сенс життя, світогляд тощо, однак духовність трансцендентної природи не розглядають.

У вітчизняній психологічній літературі представлений погляд на духовність як істинну природу людини, вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі, що впливає на зниження рівнів егоцентрації, залежності від матеріальних і тілесних потреб, сприяє виробленню домінанти на особу іншої людини тощо [30].

У дослідженні О. Р. Фонарьова доведено, що тільки модус служіння відкриває перспективи цілісного бачення людиною власної професійної діяльності. Ні модус володіння, ні модус досягнення не дають такої можливості. Реалізація модусу служіння автором розуміє як вираження духовності людини в матеріальному світі й описує такими параметрами, як свобода, відповідальність, моральність, любов, творчість [207].

Виходячи з поглядів на духовність, представлених у вітчизняній психологічній літературі (С. Д. Максименко, М. В. Савчин, Н. І. Жигайло, В. Ф. Моргун, В. М. Жуковський, О. В. Матласевич, Н. М. Савелюк та ін.), значення «Я-духовного», на наш погляд, полягає в обумовленні неперервного професійного розвитку особистості, оскільки передбачає суб'єкт–суб'єктне спілкування, поглиблену рефлексію, зміну ставлення до іншої людини, розуміння потенційної незавершеності, відкритості процесу реалізації себе; пробуджує співпереживання, співдопомогу, віру в себе та виконання своєї місії як рятівника.

Висновки до першого розділу

1. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства проблема дослідження психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників набуває особливої актуальності. Усвідомлення цієї проблематики може стати рушійною силою для поглибленого дослідження особливостей та принципів становлення професійної Я-концепції, компонентів структури Я-концепції, їхньої взаємозалежності, ціннісних орієнтацій молодого покоління, вирішення проблем їхнього професійного розвитку та становлення, а також покращення умов розвитку майбутніх рятівників.

Теоретичний аналіз засвідчив, що дослідники здебільшого розглядають професійну Я-концепцію як сукупність установок усіх уявлень індивіда про себе як професіонала. З'ясовано, що професійна Я-концепція виникає із загальної Я-концепції у процесі професійного самовизначення особистості, її входження до професійного середовища.

2. Становлення фахівця розпочинається від здобуття освіти у навчальному закладі та залежить від об'єктивних (соціальних, організаційних та інших) і суб'єктивних (індивідуальних характеристик людини, професійних здібностей, самоактуалізації) чинників. Лише поєднання цих взаємозалежних чинників забезпечує ефективну професійну діяльність.

Під час професійної діяльності у надзвичайних ситуаціях кожен рятувальник виконує чимало завдань – спостереження, оцінювання, усвідомлювання, прийняття рішень, приймання та передавання інформації, співпраця і взаємодопомога колегам, контроль своїх сил та перебіг екстремальних ситуацій. Для того, щоб виконання перелічених завдань було ефективним, потрібно мати необхідні знання та вміння, формування яких відбувається в період підготовки фахівців до екстремальної діяльності.

На основі теоретичного аналізу запропоновано теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальника. У моделі нами виокремлено когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий та духовно-ціннісний компоненти, які взаємозалежні між собою. Зокрема, когнітивний компонент включає: уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятувальника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості. Емоційно-оцінний компонент вміщає в себе самооцінку та самоствавлення. До поведінкового компонента належать: стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, стресостійкість. Мотиваційний компонент включає мотивацію вибору професії та професійну мотивацію на службу. Духовно-ціннісний компонент передбачає моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віру в Бога.

Психологічними механізмами формування професійної Я-концепції курсантів є: наслідування поведінки офіцерів, рефлексія, самоствавлення, саморегуляція нормативно-ціннісного ставлення до інших та самооцінювання. Зокрема, механізм наслідування, як прийняття моральних норм, полягає у відтворенні суб'єктом у більш чи менш перетвореному вигляді певних

професійних рис, манер, дій, учинків, позицій офіцерів та викладачів. Рефлексія полягає в осмисленні та переосмисленні різних аспектів Я-реального, Я-дзеркального, Я-ідеального, що відображають нові ціннісні знання про самого себе з точки зору належного й ціннісного власних особистісних змістів. Самоставлення курсанта виражається в тому, як він розуміє себе в порівнянні з іншою людиною, яка має протилежний набір професійних якостей: сумлінний чи несумлінний, відповідальний чи безвідповідальний, доброзичливий чи недоброзичливий. Саморегуляція – це здатність доволно, за внутрішніми спонуками керувати власними діями і вчинками, організовувати професійну діяльність.

Основні матеріалу розділу представлені у публікаціях автора:

1. Шибрук О. В. Теоретичний аналіз проблеми «Я-концепції» рятівника / О. В. Шибрук // Особистість в екстремальних умовах : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Львів : ЛДУБЖД, 2013 р. – Ч. I. – 324 с. – С. 316–319.
2. Шибрук О. В. Проблема феномену та структури Я-концепції особистості в контексті поглядів вітчизняних та зарубіжних дослідників / Н. І. Жигайло, О. В. Шибрук // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Острозька академія, 2014 р. – Вип. 26. – 168 с. – С. 70–74.
3. Шибрук О. В. Ноологічний компонент структури професійної Я-концепції / О. В. Шибрук // Особистість у сучасному світі : III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2014. – 680 с. – С. 493–496.
4. Шибрук О. В. Духовний компонент у розвитку та становленні професіонала / О. В. Шибрук // Філософсько-психологічні аспекти духовності : соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної

конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького – Львів : СПОЛОМ, 2015. – 252 с. – С. 222–223.

5. Стельмах О. В. Роль позитивної та негативної Я-концепції у формуванні особистості майбутнього рятівника / О. В. Стельмах // Філософсько-психологічні аспекти духовності : довіра як основа змін в економіці та суспільстві : збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю – Львів : СПОЛОМ, 2016. – 360 с. – С. 291–293.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ

2.1. Психологічний аналіз динамічних аспектів професійної Я-концепції майбутніх рятівників

Як уже зазначено вище, зрозуміти сутність феномену професійної Я-концепції майбутніх рятівників можливо тільки із використанням відповідного методологічного арсеналу психологічної науки як до побудови відповідного теоретичного конструкту, так і до обґрунтування програми та конкретних методів емпіричного дослідження.

Реалізуючи один із основоположних принципів психології – принцип розвитку у вивченні професійної Я-концепції майбутніх рятівників, вкажемо на необхідність проаналізувати динамічні аспекти досліджуваного феномена.

Я-концепцію можна адекватно пізнати тільки в динаміці, це також виділення етапності, фазовості в розвитку професійної самосвідомості. Потрібно пам'ятати і про певні суперечності, розбіжності у розвитку різних компонентів професійної самосвідомості.

Як зазначає Р. В. Каламаж, застосування теоретико-методологічного положення про те, що професійна Я-концепція є умовою і закономірним результатом особистісного та професійного розвитку, вимагає насамперед розмежування понять «розвиток», «закономірні зміни», «становлення», «формування».

У той час як зміни – це перетворення під впливом дії різних чинників, які не є незворотними та не приводять до стійких якісних перетворень явища, розвиток розуміють як процес послідовних, закономірних і незворотніх якісних і кількісних змін, що характеризуються появою новоутворень. Будь-які зміни професійної самосвідомості фіксуються як перетворення її змісту (усвідомленості, деталізованості, диференційованості тощо її вимірів) та структури (перетворення

характеру й числа зв'язків між компонентами) під впливом різних умов та чинників. Становлення і формування розглядають як специфічні способи розвитку психічних явищ [97].

Відповідно до принципу єдності особистості, свідомості та діяльності, Я-концепція формується в діяльності і в ній же й проявляється. Конкретна поведінка і діяльність людини завжди особистісно означені, оскільки залежать від її психологічних особливостей, ієрархії мотивів та Я-концепції [186, с. 183]. Результати поведінки і діяльності містять в собі інформацію про свого суб'єкта, яка може суперечити уже наявній системі знань про себе, самооцінці й самоствавленню. При цьому в людини з'являється вибір: або змінити інформацію, що поступає, або змінити себе. В першому випадку включаються механізми психологічного захисту, що дозволяють уникнути інформації, що не узгоджується з наявною Я-концепцією. В другому випадку запускаються механізми саморозвитку і самовдосконалення [98].

Низка психологічних та соціологічних досліджень показують, що далеко не всі студенти цивільних вузів, а також курсанти вищих військових закладів свідомо обирають ту спеціальність, на якій навчаються. Їх кількість є доволі значною на першому курсі. На старших курсах відбувається «відсів» випадкових людей, які не мають належної мотивації до здобуття обраної професії. У процесі навчання число курсантів, які стверджують, що обрали спеціальність випадково, зменшується, а в кінці четвертого – на початку п'ятого курсу залишається дві-три людини на студентську групу, які мають помітне емоційно-негативне ставлення до обраної спеціальності і до майбутньої роботи [49, с. 182]. Водночас, у правильності обраного шляху, чітко впевнені лише декілька людей з усієї групи. Таким чином, варто диференціювати курсантів за особливостями ставлення до своєї майбутньої роботи, відповідно розмежовуючи й психолого-педагогічні методи впливу на них. Якщо професія обиралася компромісно, не за власним бажанням, становлення такої особистості у обраній професійній ділянці ускладнюється. Е. Ф. Зеєр та Е. Е. Симанюк стверджують, що розчарування в обраній професії переживають чимало студентів [15, с. 208]. Частіше за все

незадоволення стосується тільки окремих навчальних предметів, однак це породжує сумніви у правильності професійного вибору. Таке явище прийнято називати кризою професійного вибору. Як правило, вона окреслює два окремих періоди – перший та останні роки навчання у вузі. Завданням вищої школи виступає допомога у подоланні цієї кризи. Саме тому питання особистісного розвитку професійної самосвідомості кожного курсанта, його готовності до подальшої професійної діяльності постають як ключові в теорії та практиці вдосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Тому під час організації навчально-виховного процесу потрібно оптимально враховувати особливості й закономірності розвитку змістово-структурних компонентів професійної самосвідомості курсантів [249].

Виокремлюють чотири рівні професійної спрямованості курсантів.

Високий рівень характеризується тим, що професія рятувальника стає їх покликанням, спостерігається внутрішній потяг до військової професії, стійкий інтерес до неї з дитинства, виразна потреба допомагати людям, прояв лідерських здібностей, позитивна мотивація навчання з усіх предметів тощо. Середній рівень характеризується захопленістю даною професією. Низький рівень характеризується тим, що курсантів приваблює у військовому закладі різноманіття предметів або відсутність тих, які були в школі непривабливими, сюди ж належать і поради родичів та друзів. Відсутність професійної спрямованості – рівень, коли людину зацікавила зовнішня оболонка, в цьому випадку – форма, що стала рушійною силою при вступі [38, с. 13].

У курсантському віці завершується становлення позитивної Я-концепції як ядра особистості, зокрема формування її соціально-професійного аспекту [196]. Практика свідчить, що недооцінка її ролі і значення як важливого особистісного ресурсу призводить до істотних прорахунків у навчально- професійній діяльності. Я-концепція майбутнього рятувальника – це складна динамічна система уявлень курсанта про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти:

1) «Образ – Я» – розкриває унікальність самосприйняття через фіксацію курсантом певної соціально-рольової позиції і особистісних настанов (когнітивна складова);

2) «Ставлення – Я» – визначається самооцінкою професійно важливих здібностей, якостей (емоційно-оцінна складова);

3) «Вчинок – Я» – спрямований на виявлення власного «Я», або прояв певної захисної дії, коли є «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе (поведінкова складова).

Низка психологів (Р. Бернс, І. Бех, В. Юрченко) вважають, що формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця є одним з важливих завдань вищої школи порівняно із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціалізованої підготовки, поглибленням фахових знань тощо [140, с. 129]. Отже позитивна Я-концепція курсантів може бути охарактеризована наступними емпіричними показниками: високий рівень когнітивної складності та диференційованості «Я-образу»; професійна ідентифікація («Я – майбутній рятувальник», «Я – рятувальник-практикант» тощо); внутрішня відповідність модальностей: «Я – реального», «Я – ідеального», «Я – дзеркального»; відносна стабільність, стійкість уявлень про себе як особистості та майбутнього фахівця; переважання моральних суджень. Позитивна Я-концепція курсантів характеризуються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою, високим рівнем самоповаги та аутосимпатії, здоровою та адекватною самокритичністю. Такі курсанти переважно очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем тривожності. Для них характерна наявність позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення, здатність до вольових дій (подолання вад власного «Я»).

Особистість із позитивною Я-концепцією усвідомлює та приймає свої потреби, й здатна до їх реалізації, відчуваючи при цьому внутрішню свободу, оскільки робить це за власним бажанням [144, с. 340]. Професійно-рольова ідентифікація («Я – майбутній рятувальник», «Я – рятувальник-практикант») має

вплив на поведінковий компонент структури Я-концепції (Я – рятувальник!). Це допомагає курсанту отримати підґрунтя і орієнтує його до підтвердження уявлення про професійно-орієнтоване особистісне «Я». Такі курсанти активніші у навчанні (на навчальних заняттях вони часто цікавляться додатковим матеріалом, ставлять запитання, беруть активну участь у діалогах, ініціативні), успішно займаються самоосвітою, намагаються оволодіти рисами особистості, які притаманні професійному ідеалу. В результаті проведених досліджень встановлено, що курсанти із позитивною Я-концепцією проявляють самокеровану поведінку – вони долають труднощі, контролюють себе в стресових ситуаціях, проявляють високий рівень адаптації у нових ситуаціях [187, с. 62]. Відповідно до вищезазначеного, позитивна Я-концепція впливає на розкриття та реалізацію внутрішніх можливостей курсанта, що допомагає успішній професійній діяльності. Якщо професійна діяльність відбувається у гармонії з особистісними цінностями, сенсом та метою діяльності, з Я-концепцією особистості, то вона буде для неї не тільки престижною, але й суспільно значимою [24, с. 161].

Якщо у курсанта переважає негативна Я-концепція, то вона проявляється у недостатній диференціації елементів «Образу – Я»; нестачі аспектів, які вказують на професійно-рольові настанови, обмеженістю лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); критичній суперечливості між «Я – ідеальним» та «Я – реальним», частими змінами та ситуативністю Я-образу; переважанні поверхових суджень, часто з негативно забарвленими емоціями; швидше за все заниженій самооцінці та низькій успішності навчально-професійної діяльності; низькому рівні самоповаги, емоційній нестійкості, «почутті меншовартості»; постійному очікуванні негативізму з боку інших; високому рівні тривожності; почутті незахищеності. Курсантам із негативною Я-концепцією постійно не вистачає інтересу до професійного аспекту «Я», бажання до самопізнання, спостерігається незацікавленість в самореалізації, безпорадність у розв'язанні суперечностей «Я-образу»; переважання зовнішніх (екстернальних) тенденцій локусу-контролю тощо.

Негативна Я-концепція може супроводжуватися проявами самоприниження та самозаперечення, тривоги, невпевненості у собі, постійному очікуванні нездоланих та професійних труднощів в майбутньому. Такі курсанти замкнені, скуті, ригідні, неактивні у досягненні власних цілей у навчанні. У такій ситуації, курсант як особистість відчуває певні труднощі в реалізації свого «Я», у саморегуляції власної поведінки, особливо у випадках, які вимагають мобілізації своїх внутрішніх та фізичних сил.

Я-концепція є вагомим чинником самовиховання особистості курсанта, оскільки дає певну інформацію про те, що необхідно зробити для самовдосконалення [103]. Функціональний механізм Я-концепції полягає у стимулюванні курсантів до самовиховання, переживанні внутрішніх розбіжностей між бажаним рівнем розвитку та досягнутим, що викликає потребу у роботі над власним самовдосконаленням. Антиципаційна функція професійної Я-концепції полягає у випереджувальному відображенні у свідомості людини певних дій і вчинків, які вона прагне виконати під час соціалізації та професійного становлення, визначенні тих рис і якостей, котрі вона прагне виробити у собі для успішної професійної діяльності. Якщо схожа «уявна програма» формується, вона створює стимули для виявлення вольових зусиль та спрямовує особистість до виконання практичних дій щодо їх втілення. Професійне самовиховання передбачає активне усвідомлення людиною власного «Я», свого життєвого досвіду, власної поведінки; позитивні стосунки із навколишнім середовищем, самостійну роботу над собою; керування собою, внутрішнім станом. Для процесу самовиховання необхідними є планування та організація власної діяльності, контролювання та оцінювання процесу роботи й результатів, а при можливості – стимулювання або виправлення своєї поведінки [180, с. 132]. Самовиховання певним чином впливає на адекватність самооцінки – складне особистісне утворення, яке належить до фундаментальних властивостей особистості. За допомогою самооцінки людина отримує інформацію від інших та пізнає себе, усвідомлює власні дії та особистісні характеристики. Самооцінка пов'язана з однією із головних потреб людини – потребою у самоствердженні, що

проявляється у ставленні до конкретних досягнень, до того, на що вона претендує, яку мету перед собою ставить. Особистість у власній практичній діяльності намагається досягнути таких результатів, які співпадають з рівнем її самооцінки, сприяють її підкріпленню, стабілізації. Значні зміни у самооцінці виникають лише тоді, коли досягнення пов'язуються суб'єктом діяльності з наявністю або відсутністю у нього певних здібностей. За допомогою включення самооцінки до структури мотивації діяльності людина безперервно співвідносить власні можливості, психічні ресурси з метою та засобами діяльності [236].

Для формування самооцінки важливими є наступні чинники: по-перше, зіставлення реального «Я-образу» з ідеальним «Я-образом», тобто з уявленням людини про те, якою вона хотіла би бути. Інший важливий чинник – це те, що людина схильна оцінювати себе так, як її оцінюють інші [157].

Л. А. Кандибович та М. І. Дьяченко визначили напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця [9, с. 16]:

- у процесі зміцнення професійної спрямованості розвиваються потрібні якості;
- удосконалюються психічні стани, процеси, досвід;
- підвищується почуття відповідальності, обов'язку, професійної самостійності, більш конкретно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;
- зростають домагання студента в області своєї майбутньої професії;
- підвищується моральна, соціальна та духовна зрілість в результаті інтенсивної передачі професійного та соціального досвіду і формування потрібних якостей;
- підвищується важливість самовиховання курсанта у формуванні якостей, здібностей, які необхідні йому для майбутньої професії;
- зростає готовність до самостійного виконання професійної майбутньої практичної діяльності.

Також, окрім вищезазначених, важливими чинниками професійного становлення особистості як майбутнього фахівця, виділяють наступні [55, с. 27]:

- під час навчання відбуваються значні зміни у структурі самосвідомості курсанта: закінчується період професійного самовизначення, який відображається у змісті його «Я-образу»;
- соціалізація курсанта як майбутнього професіонала є багатofакторним явищем та детермінована різними соціокультурними чинниками: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного простору; особливості доуніверситетського навчально-виховного та професійного середовища; особливості навчального процесу у військовому навчальному закладі [83];
- чинником визначення ефективності навчального процесу у військовому навчальному закладі є духовна, соціальна, та професійна зрілість особистості курсанта, єдність та стійкість його «Я», психологічна готовність курсанта до виконання професійних обов'язків [86].

Під час вивчення суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті у вищому навчальному закладі, в курсантів формується та розвивається професійна спрямованість, тобто виникає бажання використовувати власні вміння, досвід, здібності у галузі обраної професії. Професійна спрямованість особистості проявляється у позитивному ставленні до професії, схильності та зацікавленості нею, прагненні задовольняти матеріальні й духовні потреби, вдосконалювати особистісну підготовку, займаючись діяльністю в галузі своєї професії. Професійна спрямованість вимагає розуміння і внутрішнього сприйняття мети та задач професійної діяльності. Усі перелічені характеристики професійної спрямованості є показниками рівня її розвитку і сформованості у курсантів, характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), переважанням суспільних чи особистісних мотивів. Впливати на формування професійної спрямованості курсантів – це означає підвищувати у них позитивне ставлення до обраної професії, зацікавленість, нахили та здібності до неї, бажання удосконалювати власний рівень професіоналізму після завершення вищого навчального закладу, розвивати погляди, ідеали, переконання. У процесі професійної спрямованості позитивні зміни проявляються в тому, що зміцнюються мотиви, які пов'язані з майбутньою професією, виникає бажання

відмінно виконувати свої службові обов'язки, підвищується відчуття відповідальності, прагнення проявити себе кваліфікованим фахівцем та досягти успіху в роботі, підвищується рівень домагань успішніше вирішувати важкі навчальні проблеми чи завдання [136]. Виховання зацікавленості та захоплення обраною професією у навчальному закладі досягається через вироблення у курсантів професійного уявлення про зміст роботи та суспільне значення в майбутній галузі діяльності, про закономірності її розвитку.

У більшості випадків це відбувається наступним чином:

- формування впевненості курсанта у власній професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння усіма навчальними дисциплінами, видами підготовки, які передбачені навчальним планом певного закладу;
- розвиток бажання спостерігати за прогресивною діяльністю провідних фахівців;
- здатність керувати результатом самовиховання на благо роботи, постійно вдосконалюючи свої знання.

Результати досліджень психологів (О. М. Леонт'єв [117, с. 142], Л. Божович [130] та ін.) показують, що досягнення ефективних результатів професійного розвитку особистості під час навчання у вищій школі, неможливе без достатньої позитивної мотивації. Позитивні мотиви пізнавальної діяльності В. Кутєєва називає: усвідомлення важливості оволодіння професією; почуття обов'язку; бажання навчатись та прояв зацікавленості певними дисциплінами; відчуття задоволення в результаті отримання нового матеріалу; розв'язання важких завдань [239]. Також на мотивацію має вплив зміст занять, метод викладання, авторитет викладача, відносини у колективі курсантів, досягнуті результати. Вищий навчальний заклад також повинен виконувати психологічну підготовку особистості до професійної діяльності, мета якої полягає насамперед у розвитку в курсанта окремих форм психічної діяльності, які дають можливість йому у подальшому ефективно вирішувати професійні питання [164, с. 142]. Найбільш важливою професійною здібністю, якою повинен володіти курсант

протягом навчання у військовому закладі, є здібність вчитися, яка кардинально впливає на його професійне становлення, адже саме здібність вчитися визначає можливості курсанта в післявузівській безперервній освіті. На сьогоднішній день, навчитися вчитися є важливішим чинником, ніж засвоєння конкретного набору знань, котрі швидко стають застарілими [167, с. 76]. У період навчання у вищому навчальному закладі відбувається розвиток спеціальних здібностей. Майбутній фахівець вперше зустрічається з різноманітними видами діяльності, що є структурними компонентами його майбутньої професії. Саме через це, викладачам та офіцерам на старших курсах потрібно особливу увагу приділяти діалоговим формам спілкування із курсантами, зокрема, під час виконання ними курсових та дипломних робіт, проходження виробничої практики тощо. У вищій школі необхідно розвивати творчі та активні методи навчального процесу, що сприяють розвитку самостійності курсантів в опануванні знаннями та навичками. До таких методів належать і активна участь у семінарах, творча участь в лабораторних роботах, участь в конференціях, конкурсах наукових робіт тощо.

Розвиток особистості в студентські роки О. М. Леонт'єв характеризував з боку ставлення до професії [115, с. 75]:

- юний курсант, який прийшов до вузу, вважає, що майбутня професія є бажана для нього, опираючись на ті чи інші мотиви;
- якщо в результаті закінчення вузу у курсанта виникатиме відчуття, що він потрібний для цієї діяльності, що вона стала для нього своєю, то це і буде означати його психологічну особистісну зрілість як фахівця.

Формування майбутнього компетентного фахівця служби порятунку передбачає, в першу чергу, розвиток тих особистісних якостей, котрі дають можливість офіцеру ефективно інтегруватися у військово-технічну діяльність, при цьому проявляючи вміння ефективної творчої діяльності, позитивну Я-концепцію, самовдосконалення, високий рівень вольової стійкості, певне мотиваційно-ціннісне підґрунтя майбутньої професійної діяльності та поведінки, високий рівень бойової готовності. У теперішній ситуації головним механізмом розвитку особистості як майбутнього фахівця є творча активність, яка, відповідно

до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, виявляє ефективність його реалізації та професійного становлення у галузі обраної діяльності.

Важливо, що процес розвитку та формування цілісної особистості курсанта як майбутнього професіонала передбачає формування не тільки якостей, котрі належать до актуалізації його військової професійної діяльності (соціально-рольові, емоційно-вольові, комунікативні, інтелектуальні навички, знання та вміння), але й тих індивідуальних якостей, котрі певним чином впливають на становлення його цілісної особистості (виявляючи потребу у формуванні емпатійних, афективно-перцептивних якостей).

2.2. Основні етапи, вибірка та інструментарій емпіричного дослідження

Як уже зазначено, професійна Я-концепція розглядається як уявлення особистості про себе як професіонала, що складається з ідеального образу «Я-професіонал», реального образу «Я», дзеркального «Я» та професійної самооцінки фахівця. Водночас, в даний період розвитку психологічної науки, досі не існує адекватної процедури емпіричного вивчення професійної Я-концепції як цілісного утворення, в усій сукупності її складових.

Я-концепція формується під впливом життєвого досвіду людини, передусім відносин батьків і дітей, однак достатньо рано вона сама набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію цього досвіду, на ті цілі, які індивід ставить перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів стосовно майбутнього, оцінку їх досягнень і тим самим на власну самооцінку [10, с. 32].

Зазначено, що З. Л. Становських проводила дослідження динаміки уявлень про себе та образу «Я-професіонал» у процесі професійного становлення психологів [23, с. 75]. В результаті вона з'ясувала, що образ професіонала з часом навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим. Згідно з її гіпотезою, «кожний процес професійного навчання повинен містити можливість актуалізації кризи ідентичності».

Для того, щоб на науково-обґрунтованому рівні сформувавши повноцінну особистість рятувальника-професіонала потрібно зважати на наявність у структурі особистості окремої інстанції, яка відповідає за реалізацію її професійного шляху. Процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) – це досить тривалий процес, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу. Н. В. Чепелева назвала цю інстанцію «професійною самосвідомістю» та визначила її структуру: наявність професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до людини, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [213, с. 19].

До складу професійної самосвідомості слід також включити і професійну Я-концепцію. Становлення професійної Я-концепції – це складний та тривалий процес. На рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу «Я-професіонал». Важливим процесом тут є інтеграція знань про моделі професійного рятувальника у єдину (причому можуть використовуватися або існуючі теоретичні моделі, або це може бути об'єднання особистісних рис відомих особистості професіоналів, або ця модель може відповідати особистості значущого професіонала тощо), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації, установки на досягнення цього образу, тобто спрямованості на професійну самореалізацію.

На рівні Я-реального відбувається: рефлексія професійних умінь, якостей та на цій основі формується реальний образ «Я-професіонал»; оцінка цього образу з точки зору відповідності його ідеальному образу «Я-професіонал» та професійне самовдосконалення.

На рівні Я-дзеркального відбувається рефлексія ставлення до особистості інших професіоналів, причому у деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів; звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значимих професіоналів.

У зв'язку з цим Т. П. Іванова виділяє такі етапи формування професійної Я-концепції [231]:

1. Формування у майбутніх фахівців ідеальної моделі «Я-професіонал».
2. Актуалізація особистісної рефлексії на порівняння реального та ідеального образів «Я-професіонал».
3. Стимуляція особистісного зростання майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу «Я-професіонал».

Процес формування професійної самосвідомості майбутніх рятівників відбувається в процесі фахового навчання. Тому завдання вищих навчальних закладів вбачається в тому, щоб забезпечити майбутніх фахівців необхідними умовами для активізації розвитку професійної Я-концепції.

Отже, розглядатимемо й досліджуватимемо усі ці компоненти у системному взаємозв'язку як між собою так і з іншими особистісними утвореннями.

Аналіз та узагальнення уже проведених емпіричних досліджень психологічних особливостей професійної Я-концепції особистості дають можливість виокремити деякі стратегії їх організації. Так, І. П. Андрійчук пропонує враховувати при аналізі досліджень такі важливі особистісні риси та якості, як адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій локусу контролю, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем та особистої тривожності [8].

На думку С. Т. Джанерьян, цілісне дослідження професійної Я-концепції потребує вивчення таких характеристик, як повнота професійної Я-концепції, провідна форма відносин, несуперечність, суб'єктивність та прийняття себе [70, с. 168].

Американські психологи зазначають, що головним є дослідження власне різниці між професійною та загальною самоефективністю [169, с. 325]. Оскільки, разом із суб'єктивною оцінкою досягнення свого успіху в певних сферах професійної діяльності, в Я-концепції присутня оцінка ефективного виконання конкретної функції, що необхідна для досягнення даного результату. Коли суб'єкт дає оцінку своїй потенційній успішності в кар'єрі, він ґрунтується на

суб'єктивному розумінні природи вимог до тієї чи іншої професійної діяльності та оцінює результат діяльності. Якщо ж суб'єкт оцінює свою спроможність виконувати конкретні професійні функції, незалежно від загальної результативності діяльності, він оцінює об'єктивну реальність професії, а також ефективність в процесі, а не в результаті діяльності [148, с. 63].

Отже, емпіричне дослідження професійної Я-концепції особистості передбачає, в першу чергу, вивчення особливостей її структурних компонентів, їх взаємодію між собою та з іншими структурами особистості, а також вплив професійної Я-концепції на життєве та професійне самовизначення, розвиток, життєдіяльності особистості в цілому.

Дослідження здійснювалось упродовж трьох основних етапів, у зв'язку з поставленими теоретичними та практичними завданнями. На першому етапі (2012–2013 р.р.) вивчалися наукові психологічні, педагогічні, філософські, соціологічні публікації з метою міждисциплінарного осмислення сутності феномену Я-концепції; аналізувались принципи та умови формування професійної Я-концепції у структурі особистості; були окреслені загальна концепція, мета, гіпотези та завдання дослідження.

На другому етапі (2013–2014) розроблялися організаційно-методичні засади емпіричного дослідження; здійснювались пілотажні розвідки з метою виявлення реального стану розвитку професійної Я-концепції курсантів – майбутніх рятувальників.

На третьому етапі (2014–2015) був здійснений формувальний експеримент; здійснювались первинна математична обробка та аналіз одержаних кількісних даних, інтерпретація результатів, які узагальнювались та оформлялися; формулювались загальні висновки.

Загалом, емпіричне дослідження виконано на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності упродовж 2012–2015 років. В експерименті брало участь 228 курсантів.

Проводячи у попередньому розділі теоретично обґрунтований аналіз формування професійної Я-концепції фахівця, ми розробили теоретичну модель

структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятівників, на основі якої спробуємо емпірично дослідити та описати психологічні особливості формування професійної Я-концепції у курсантів – майбутніх рятівників.

Результати теоретичного аналізу наукових досліджень дали змогу визначити провідні компоненти структури професійної Я-концепції та відповідні діагностичні критерії, згідно з якими розгортається загальна стратегія та конкретні шляхи емпіричного вивчення досліджуваної проблеми (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Методичний комплекс емпіричного дослідження професійної Я-концепції
майбутніх рятівників

<i>Компоненти формування професійної Я-концепції</i>	<i>Методики та методи дослідження</i>
Когнітивний компонент	Авторська анкета; Особистісний опитувальник Г. Ю. Айзенка;
Емоційно-оцінний компонент	Методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан); Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенка)
Мотиваційний компонент	Методика «Професійна мотивація на службу»; Авторська анкета;
Поведінковий компонент	Методика «Діагностика рівня готовності до ризику» (А. М. Шуберта); Методика «SACS» (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій С. Хоббфола); Методика «Прогноз» (оцінка нервово-психічної нестійкості)
Духовно-ціннісний компонент	Методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»; Методика діагностика рівня емпатійності В. В. Бойка; Бесіда

Отже, формування когнітивного компонента професійної Я-концепції передбачає уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятівника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості. Для

виявлення відповідних складових застосовано:

1. Особистісний опитувальник Г. Ю. Айзенка;
2. Авторську анкету;
3. Бесіду.

Основною складовою емоційно-оцінного компонента професійної Я-концепції виступає самооцінка як афективна оцінка уявлень особистості про себе саму, та самоствавлення. Для дослідження емоційно-оцінного компонента використано:

1. Методику «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан);
2. Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Азенка).

Мотиваційний компонент, до якого належить мотивація вибору професії та професійна мотивація на службу, досліджували за допомогою:

1. Методики «Професійна мотивація на службу»;
2. Авторської методики.

Поведінковий компонент, тобто ті конкретні дії, які зумовлюються Я-образом та самооцінкою (стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічна стійкість), ми визначали, за допомогою наступних методик:

1. Методика «Діагностика рівня готовності до ризику» (А. М. Шуберта);
2. Методика «SACS» (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій С. Хоббфола).
3. Методика «Прогноз» (оцінка нервово-психічної стійкості).

Духовно-ціннісний компонент, який включає моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віру в Бога, ми досліджували, використовуючи методи:

1. Методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»;
2. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко).
3. Бесіда.

2.3. Організація дослідження структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятівників

На початковому емпіричному рівні респондентам пропонувалась авторська анкета для виявлення попередньо сформованих уявлень щодо майбутньої професії та визначення професійних якостей рятівників. Водночас даний етап може розглядатись в якості пілотажного. Досліджувані курсанти повинні були дати відповіді на 11 професійно спрямованих запитань (додаток А).

Як відомо, метод емпіричного дослідження – анкетування, за допомогою структурно-організованих запитань, кожне з яких пов'язане з метою та завданнями дослідження – анкет. Анкета має давати отримані відповіді, які є правдивими стосовно опитуваного і проблеми, що становить предмет дослідження [154, с. 162]. Анкета будується на основі теоретичних уявлень про сутність предмета дослідження, відповідно до цього обираються шкали оцінок, різновиди запитань, визначається їх кількість та порядок, що мають ставитися. Також в кожному конкретному дослідженні вибирається найбільш адекватна процедура проходження анкетування з урахуванням усіх умов ситуації пізнавального процесу. Кожний тип анкетування окремо передбачає як ситуацію дослідження, так і структуру анкети, включаючи послідовність та емоційну насиченість запитань, засоби опрацювання та аналізу отриманих результатів [178, с. 143]. Вище зазначене ми враховували під час складання авторської анкети та інтерпретації отриманих даних.

За допомогою авторської анкети, насамперед, з'ясувався зміст когнітивного компонента професійної Я-концепції майбутніх рятівників.

Згідно з результатами анкетування, метою вступу у Львівський державний університет безпеки життєдіяльності для 16,8 % курсантів було продовження сімейних традицій, тобто вони продовжують династію, і в деякій мірі на їх вибір вплинули рідні.

На думку опитаних респондентів, для 43,6 % курсантське життя – спосіб перевірки витривалості та мужності (рис. 2.1). Адже саме в військовому закладі є спеціальна підготовка майбутніх рятівників. На самому початковому етапі, при

вступі в університет, обов'язковим для курсантів є проходження КМБ, де кожен має змогу перевірити свої сили, витривалість, стійкість та рішучість.

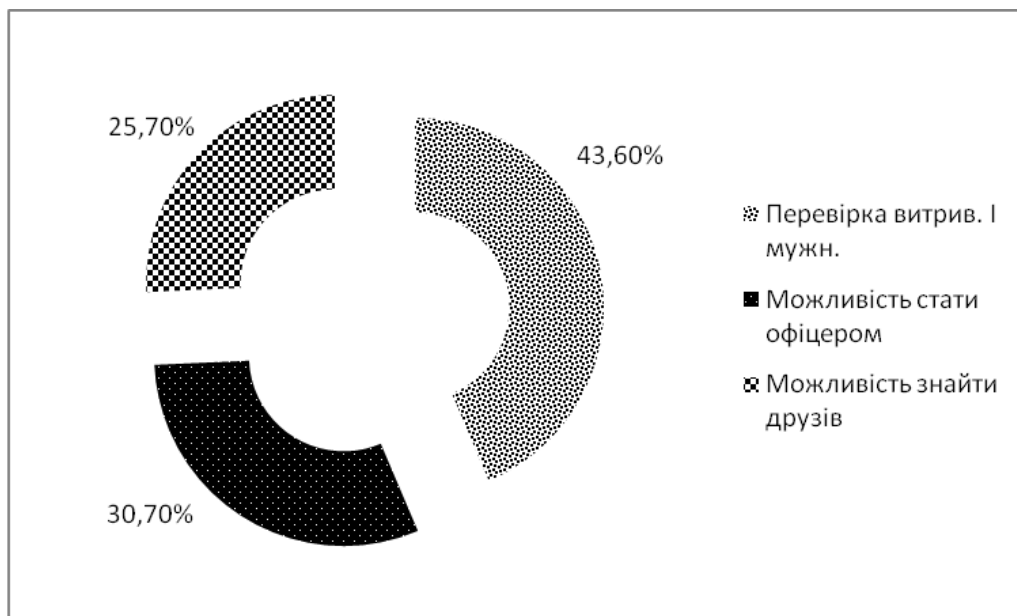


Рис. 2.1. Показники визначення мети навчання курсантів

Для 30,7 % осіб, курсантське життя дає можливість стати справжнім офіцером, пройти весь період випробувань від першокурсника до офіцера. Відчуття та пережити різноманітні випробування на шляху досягнення цілі.

На думку 25,7 % респондентів, казармений режим допомагає знайти справжніх вірних друзів. Тому що курсанти проживають та навчаються у навчальному закладі закритого типу, де цілодобово перебувають у одному колективі. Такий стиль навчання допомагає знайти друзів, які дійсно зрозуміють, підтримають та допоможуть у будь-якій ситуації.

Отож, 52,9 % опитаних вважає, що «Рятівник» – це покликання людини, тобто не кожна особа може стати справжнім рятівником, вона повинна бути впевненою в собі і в обраній професії, рішучою, стійкою, підготовленою до порятунку людей і можливих втрат (рис. 2.2). Саме впевнений рятівник зможе гідно виконувати роль рятівника і працювати із задоволенням.

Інша частина курсантів (25,7 %), стверджує, що «Рятівники» – це стиль життя, тобто такі люди повністю віддані своїй професії, рятування для них є звичайною справою.

Але 21,4 % досліджуваних у даній професії вбачає саме спосіб матеріального забезпечення. Такі люди на перше місце ставлять користь від здійсненої роботи і головним мотивом їхньої праці є саме матеріальна винагорода. Дані працівники швидко втрачають інтерес до виконання завдань, при найменшому розчаруванні у матеріальному забезпеченні.

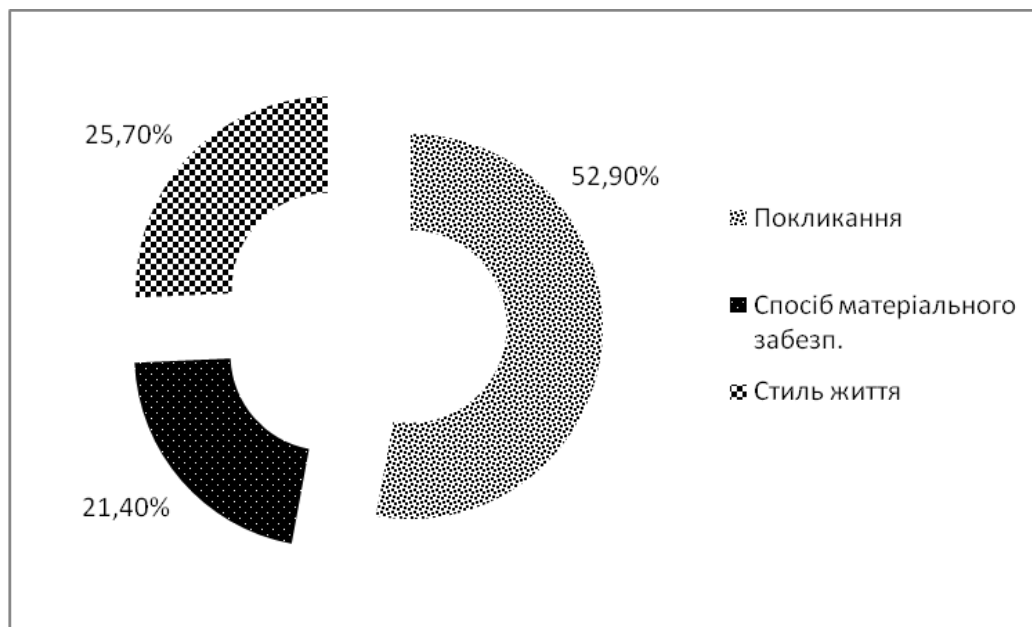


Рис. 2.2. Показники визначення цілей навчання у військовому закладі

При дослідженні важливих якостей рятівника, виявлено, що головною якістю майбутніх рятівників є саме рішучість (53,6 %). Дані курсанти вважають, що тільки рішуча людина зможе врятувати постраждалого, незалежно від обставин та перешкод. Професіоналом може стати лише рішучий рятівник (рис. 2.3).

Однак, 23,9 % респондентів вважають, що саме почуття обов'язку є головною якістю рятівника. Така думка може виникнути через їхнє становище у даній момент, тобто під час навчання перед курсантами поставлені певні завдання, і саме маючи почуття обов'язку вони виконують визначені завдання.

Решта осіб (22,5 %), надають перевагу лідерству. На їхню думку, лідер зможе як керувати особовим складом при виконанні завдань, так і сам зможе вчасно і рішуче здійснювати рятувальні роботи.

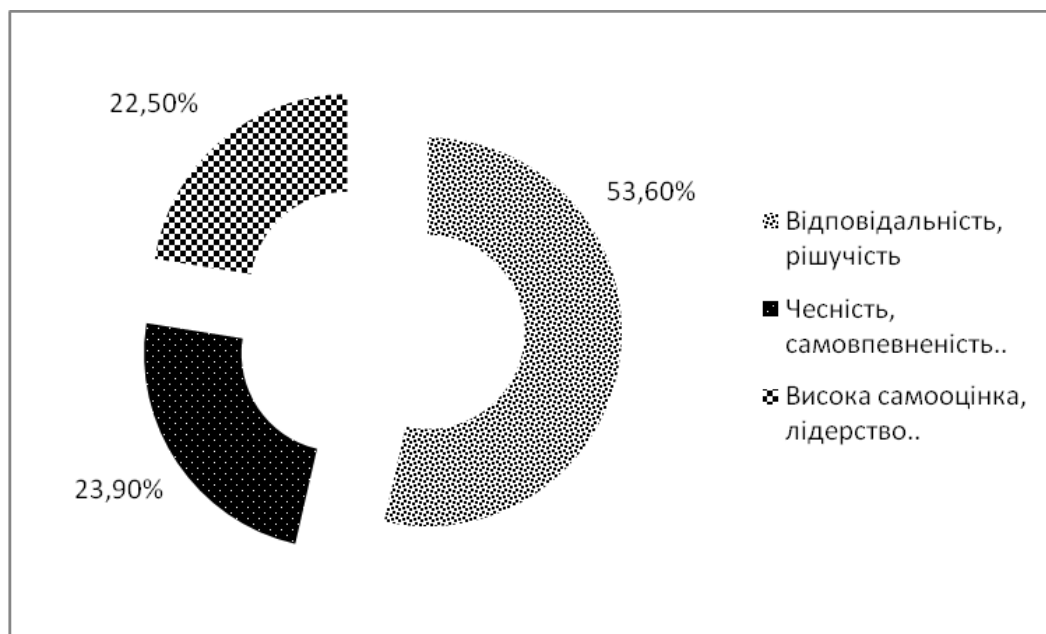


Рис. 2.3. Показники самооцінювання курсантами характерних рис рятувника

Перспективою для службового росту 41,1 % курсантів вважатимуть, коли їх переведуть на вищу посаду, тобто саме це стане для них «рушійною силою» та змогою реалізації.

Певна кількість курсантів (28,9 %) зазначають, що коли їм присвоять дострокове спеціальне звання – це буде для них перспективою.

А для значної кількості осіб (30,7 %) перспективою буде збільшення посадового окладу, тому що вони більше звертають увагу на матеріальне становище.

На питання «Від чого залежить результативність вашої фахової діяльності?», 26,1 % опитаних дали відповідь «підвищення у спеціальному званні», 32,1 % осіб вказали на «покращення матеріального становища», а решта курсантів 41,8% зазначили на «підвищення фахових знань».

Для 28,6 % респондентів, негативними чинниками, які впливають на низьку ефективність професійної діяльності є умови роботи та організації праці. Ці курсанти вважають, що правильно організована робота, хороший керівник значно може вплинути на ефективність та результативність роботи.

На думку 31,1 % опитуваних «погані можливості просування по службі» – є основним негативним чинником, що впливає на професійну діяльність. Однак, 40,3 % все-таки, вказують на значення розміру заробітної плати.

На поліпшення стану службової дисципліни у підрозділі, на думку 28,9 % осіб, сприятиме особиста дисципліна кожного; 24,3 % дають перевагу «заходам дисциплінарного впливу»; 32,5 % курсантів обрали «системи заохочень», та 14,3 % досліджуваних вказали на особисті якості.

Ефективною оцінкою успішної діяльності 30,0 % майбутніх рятівників визнають саме матеріальну винагороду; 30,7 % осіб оцінюють свою успішність авторитетом серед колег, для іншої кількості опитуваних (39,3 %), єдиним ефективним результатом буде вдалий порятунок людей.

Отже, аналіз відповідей курсантів демонструє той факт, що вони недостатньо володіють знаннями про майбутній фах та про професійні якості рятівника. Більшість респондентів обрали дану професію, через вплив інших людей, а не через власне покликання. Визначаючи професійні якості рятівника, половина опитуваних вказує на рішучість як основну рису професіонала, інша половина осіб розподілилась у відповідях, де одні вважають, що важливим є лідерські якості, а інші перевагу надають почуттю обов'язку.

Помітне розмаїття курсанти демонструють і в значенні «курсантського життя». Так, деяка кількість осіб (43,6 %), прагне перевірити власні сили та можливості; тоді як для 25,7 % опитуваних це можливість знайти друзів; і лише решта респондентів (30,7 %) мріють стати офіцерами. Відповідаючи на питання, чимала кількість осіб приділяє увагу саме матеріальній винагороді, це для них буде і стимулом до роботи, і вплине на результативність та ефективність діяльності. Якщо підвести підсумки, то можна зазначити той факт, що більша частина досліджуваних недостатньо підготовлена до професійної діяльності. Оскільки їхня спеціальність є специфічною, вони повинні, перш за все, бути психологічно готовими до виконання службових обов'язків, їхнім основним мотивом до роботи має бути покликання – рятувати людей.

У професійній діяльності рятівників велике значення має здатність до збереження рівня усвідомленої саморегуляції досягнення цілей у різних за напругою ситуаціях. Екстремальні ситуації можуть провокувати прояв темпера-

ментних якостей фахівців більшою мірою, ніж у ситуаціях з нижчою напругою, що може призводити до зниження успішності дій рятувальників.

Наступним кроком нашого дослідження було визначення типу темпераменту з урахуванням інтроверсії і екстраверсії особистості, за допомогою «Особистісного опитувальника» Г. Ю. Айзенка (додаток Б) [37]. Діагностика самооцінки за Г. Ю. Айзенком є класичною методикою для визначення темпераменту і однією з найбільш поширених в сучасній психології. За допомогою цього опитувальника можна краще пізнати своє Я. Важливим є знання темпераменту своїх близьких і друзів, адже це допоможе комфортно вживатися в сім'ї і в трудовому колективі. Узагальненні результати дослідження курсантів за особистісним опитувальником Г. Айзенка подані в таблиці 2.2 та на рисунку 2.4–2.6:

Таблиця 2.2

Характеристика курсантів за типом темпераменту

<i>Типи</i>	<i>Шкали</i>	<i>%</i>
Тип темпераменту	Сангвінік	47,8
	Флегматик	30,3
	Холерик	13,6
	Меланхолік	8,3
Екстраверсія-інтроверсія	Зверхінтроверт	0
	Інтроверт	0,9
	Потенційний інтроверт	12,2
	Амбіверт	51,8
	Потенційний екстраверт	30,3
	Екстраверт	4,8
Нейротизм	Зверхекстраверт	0
	Зверхконкордант	0,9
	Конкордант	29,4
	Потенційний конкордант	37,3
	Нормостенік	21,1
	Потенційний дискордант	9,6
	Дискордант	1,7
	Зверхдискордант	0

В результаті статистичного аналізу з'ясовано, що для 47,8 % респондентів характерний сангвінічний тип темпераменту, у 30,3 % – переважає флегматичний тип, 13,6 % є холериками, а решта (8,3 %) – меланхоліки.

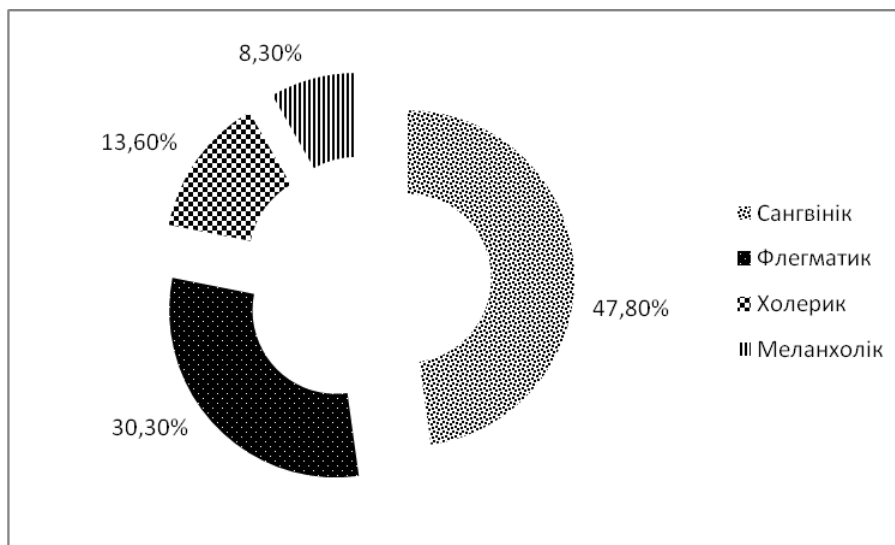


Рис. 2.4. Розподіл типів темпераменту за «Особистісним опитувальником» Г. Ю. Айзенка

Тобто, майже половина осіб є активними, товариськими, легко йдуть на контакт та швидко адаптуються. Разом з тим є запальні курсанти, які можуть конфліктувати, не завжди завершують свої справи, емоційні та нестабільні. Також серед досліджуваних спостерігаються особи, які люблять монотонну роботу, дещо замкнуті, повільно виконують завдання та надають перевагу спілкуванню у вузькому колі, для інших людей є досить закритими.

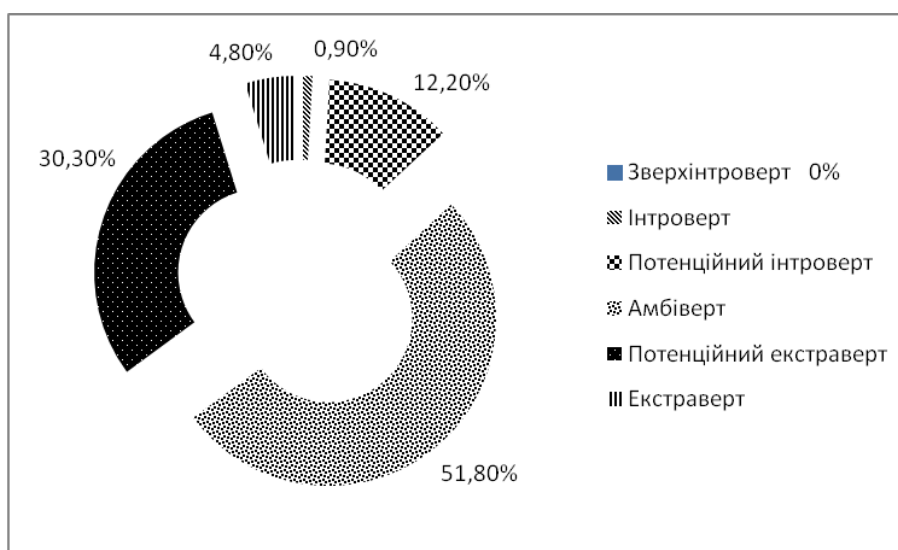


Рис. 2.5. Показники екстраверсії-інтроверсії за «Особистісним опитувальником» Г. Ю. Айзенка

Щодо шкали «інтроверсія-екстраверсія», потрібно вказати, що переважає кількість амбівертів, а саме 51,8 %, інша кількість осіб розподілилась між інтровертами (13,1 %) та екстравертами (35,1 %).

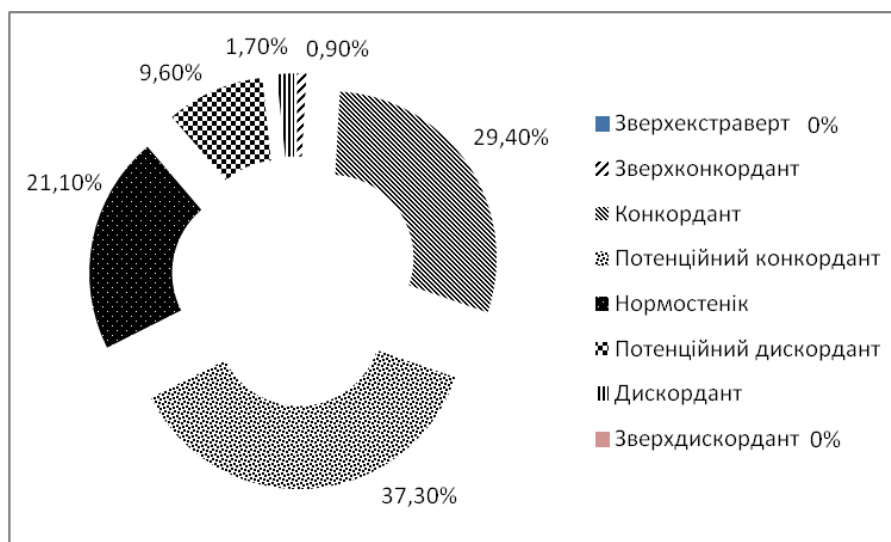


Рис. 2.6. Розподіл нейротизму за «Особистісним опитувальником» Г. Ю. Айзенка

Наступним кроком констатувального дослідження стало вивчення мотиваційного компонента професійної Я-концепції майбутніх рятівників із застосуванням методики «Професійна мотивація на службу» (додаток В) та авторської анкети. Отримані результати дослідження представлено в таблиці 2.3 та на рисунку 2.7.

За результатами авторської анкети встановлено, що матеріальне забезпечення у майбутньому – це стало метою вступу для 23,2 % осіб. Це значить, що на першому місці у даних курсантів є заробітна плата. Матеріальне становище – основний мотив до діяльності майбутніх фахівців.

Цікаво, що 26,1 % курсантам порадили друзі, знайомі, щодо обраної професії. Їх зацікавили розповіді про військову систему навчання, досвід працюючих рятівників та специфіка роботи.

А от для 33,9 % курсантів, метою вступу була мрія працювати рятівником. Ці курсанти свідомо обрали власну професію та навчальний заклад. Вони з цікавістю спостерігали за службою порятунку, мріючи отримати можливість стати рятівником. На даний момент впевнено йдуть до своєї мети, хоча визнають, що бувають різні труднощі на шляху досягнення цілі.

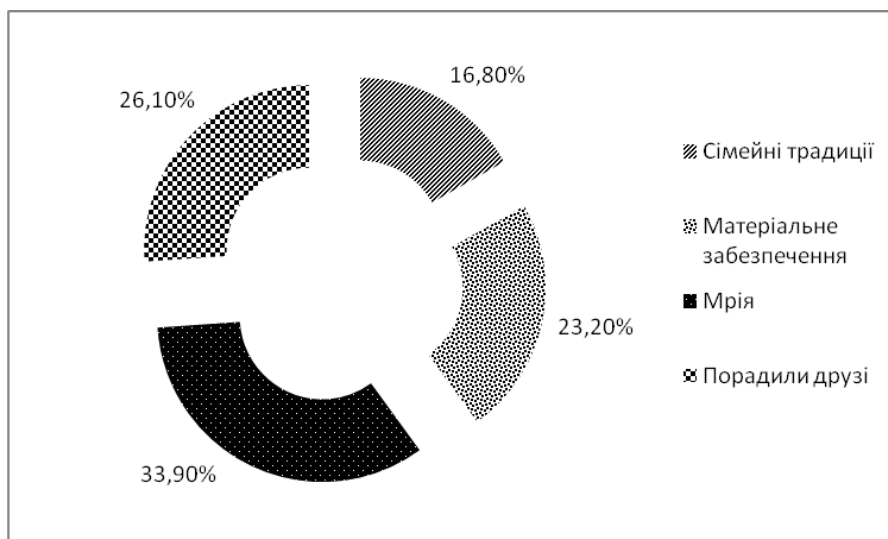


Рис. 2.7. Показники мотиву вступу курсантів до університету

Методика «Професійна мотивація на службу» призначена для виявлення ієрархії мотиваційної сфери, домінуючого типу професійної мотивації, провідних мотивів професійного вибору на службу. Розглянемо отримані дані за методикою «Професійна мотивація на службу».

Так, виявлено, що у курсантів переважає адекватний тип професійної мотивації (60,9 %). Тобто, це свідчить про те, що у досліджуваних є чіткі уявлення про майбутню професію, ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з реальною, суспільно значущою поведінкою особистості, яка відповідає професійним вимогам. Даний тип мотивації сприяє швидкій адаптації до умов навчання та безпосередньо професійної діяльності. Але слід зазначити, що коли ми перевіряли отримані за даною методикою результати за допомогою бесіди, то все-таки виявили деяку розбіжність між вербалізованою та написаною відповідями опитуваних, тобто у деяких бланках (близько 20 %) відповіді є соціально-бажаними.

Також у даній групі досліджуваних виявлено 12,3 % осіб, в яких переважає ситуативний тип мотивації, пов'язаний з престижем професії. При даному типі мотивації стимульними чинниками вибору професії є прагнення до престижного стану в суспільстві без вираженого інтересу до самої спеціальності, а також матеріальне забезпечення. Ситуаційний тип мотивації пов'язаний з тенденцією до розчарування в своїй діяльності, незадоволення нею і, як наслідок цього,

формальним відношенням до своїх обов'язків. У роботі люди з таким типом мотивації є прогностично несприятливими.

Проте, є курсанти, в яких переважає компенсаційний тип мотивації (9,3 %). Це свідчить про те, що для даної кількості осіб мотивом вибору професії рятувальника є можливість подолати в собі слабкі риси характеру завдяки оволодінню професією, що вимагає прояву рішучості, витривалості, впевненості. У людей з такою мотивацією можливо відбудеться гіперкомпенсація слабких рис особистості. Протилежним результатом може стати посилене переживання такою особою своєї неспроможності, що сприяє виникненню емоційних зривів. У зв'язку з цим компенсаційний тип прогностично несприятливий.

Цікаво, що під час дослідження виявлено 7,9 % респондентів, яким притаманна ситуаційна мотивація, пов'язана з романтичною привабливістю професії. Дані курсанти мають романтично сформований образ майбутньої професії. Через вплив фільмів та книг, в них дещо викривлене уявлення про роботу. Такі особи не співвідносять свої можливості з реальними умовами професії. Майбутні рятувальники можуть швидко розчаруватись у своїй професії. Тому цей тип мотивації є прогностично несприятливим.

Насторожили нас результати 5,7 % курсантів, у яких встановлено кримінальний тип мотивації. Адже, людина із даним типом мотивації характеризується недисциплінованістю із самого початку роботи, вони постійно думають лише про власні вигоди і зовсім незацікавлені у ефективності виконання завдань, їхні мотиви спрямовані у інше русло.

Також зафіксовано, що у 3,9 % осіб переважає конформістський тип мотивації. Це підтверджує той факт, що на вибір професії вплинули рідні, знайомі, прагнення не відстати від однолітків, що обрали дану спеціальність. Даний тип мотивації зустрічається у людей, що випадково опинилися на службі, а також у дітей які продовжують сімейні династії. До таких курсантів потрібен диференційований підхід, можливо у когось з них є професійні якості та бажання продовжити династію.

Таблиця 2.3

Типи професійної мотивації за методикою
«Професійна мотивація на службу»

№	Шкали типів професійної мотивації	%
1	Адекватний тип	60,9
2	Компенсаційний тип	9,3
3	Конформістський тип	3,9
4	Кримінальний тип	5,7
5	Ситуаційний 1, пов'язаний з романтичною привабливістю професії	7,9
6	Ситуаційний 2, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами	12,3

Як помітно з даних, наведених у таблиці 2.3, у досліджуваних переважає адекватний тип мотивації, що є позитивним моментом. Разом із тим є і менш сприятливі мотиви вибору професії. Варто звернути увагу, що деякі курсанти через професію хочуть отримати авторитет, визнання та матеріальні винагороди; інші прагнуть бути «героями» в очах інших, при цьому не враховують реальні можливості; є особи, які обрали професію через продовження сімейних традицій; дехто прагне перевірити себе, подолати свої недоліки та змінитися.

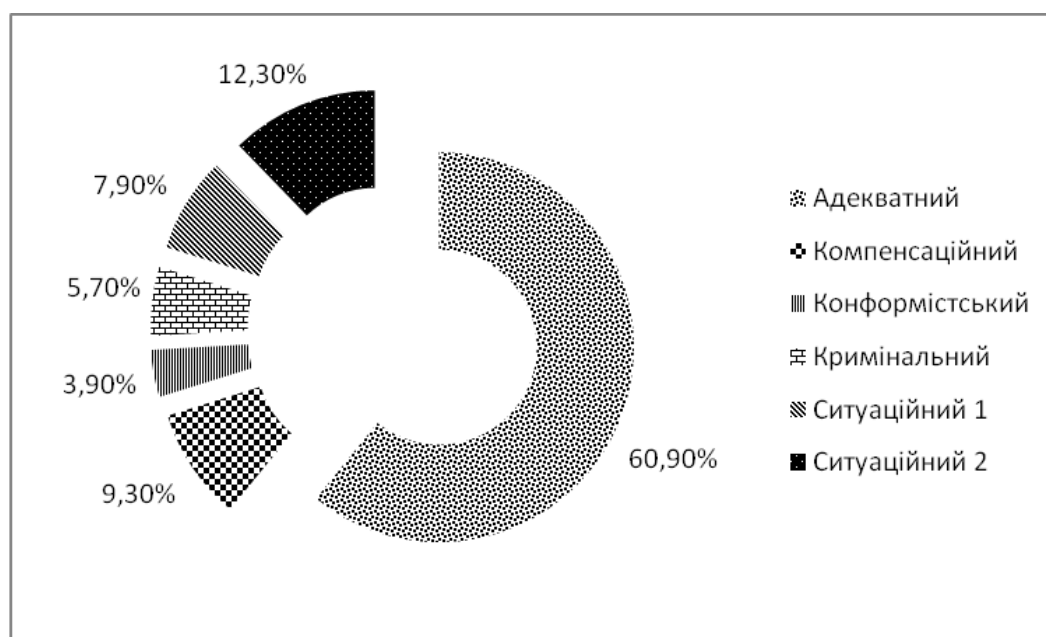


Рис. 2.8. Розподіл типів професійної мотивації курсантів за методикою «Професійна мотивація на службу»

Але найбільш насторожують особи саме із кримінальним типом мотивації. Загалом, можна стверджувати, що професійні мотиви до діяльності майже у половини курсантів не є сприятливими.

З метою дослідження емоційно-оцінного компонента професійної Я-концепції майбутніх рятівників нами було застосовано цілий комплекс методик, серед яких – «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан); особистісний опитувальник Г. Ю. Айзенка та «Самооцінка психічних станів» Г. Ю. Айзенка.

Методика А. М. Прихожан «Визначення самооцінки та рівня домагань», розроблена як варіант методики Дембо-Рубінштейна, для дослідження рівня домагань (додаток Д) [17]. Зауважимо, що при роботі ми вели спостереження, за курсантами, які виконували завдання, що давало додаткову інформацію при інтерпретації результатів. Наприклад, збудження, демонстративні висловлювання в процесі виконання завдань, небажання виконувати їх та інша поведінка свідчили про підвищену тривожність. Дуже повільне виконання роботи свідчило про те, що завдання виявилось для курсанта новим і в той же час значним. Повільне виконання і наявність численних поправок вказувало на значні труднощі в оцінці себе. Дуже швидке виконання свідчило про формальне відношення до роботи. В деяких випадках ми були змушені проводити додаткові дослідження в індивідуальному порядку.

Проаналізуємо результати дослідження самооцінки та рівня домагань у курсантів. Вони представлені у таблиці 2.4 та на рисунку 2.8. Так, у 58,4 % осіб (тобто більшій половині досліджуваних, зафіксовано дуже високу самооцінку та дуже високий рівень домагань, серед яких 28,4 % курсантів диференціюють свій рівень домагань, а решта 30 % не диференціюють. Особи, віднесені до цієї групи, вважають себе найдобрішими, найяскравішими, найрозумнішими. Прагнуть бути першими, дуже люблять похвалу, увагу з боку одногрупників і дорослих. Бувають неслухняні, несхильні до виконання нецікавих для них завдань, можуть конфліктувати з групою. Висока самооцінка і рівень домагань спостерігається у 11,9 % досліджуваних, з яких 5,3 % диференціюють рівень

домагань, інші – ні (6,6 %). Курсанти, віднесені до цієї групи, впевнені у собі, користуються авторитетом, симпатією у ровесників, товариські, комунікабельні, легко виконують завдання, досить кмітливі та розсудливі.

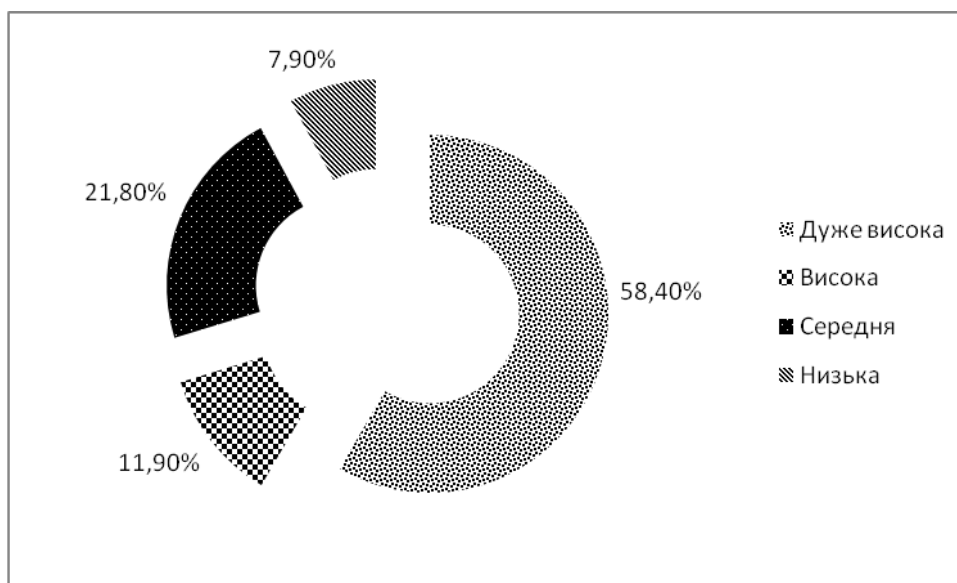


Рис. 2.9. Рівні самооцінки за методикою «Визначення самооцінки та рівня домагань»
(А. М. Прихожан)

Із середньою самооцінкою та високим рівнем домагань 21,8 % осіб. Такі курсанти поспішно дають відповіді на запитання. Вони схильні до навіювання, невпевнені в собі, досить скуті. У них немає самостійності, легко піддаються впливові інших у будь-яких життєвих ситуаціях. Щодо решти курсантів: 7,9 % – для них характерна низька самооцінка і дуже високий рівень домагань, з яких у 3,5 % осіб диференційований, а у 4,4% – ні. Вони не знають рис свого характеру, не виявляють інтересу до інших одногрупників. Невпевнені, тривожні, плаксиві, сором'язливі, ставлять високі вимоги до себе, ніколи не задоволені результатом. Повільні у відповідях, ймовірно, що до цієї групи увійшли ті курсанти, яким вдома мало приділяли уваги, негативно оцінювали їхні провини.

Отже, як ми бачимо з таблиці 2.3, у більшій половині респондентів завищена самооцінка, всі вони оцінюють себе як найкращих і досконалих. Але якщо у колективі всі себе переоцінюють, це може бути причиною конфліктів, образ та непорозумінь. Менша кількість осіб має високу самооцінку та декілька людей середню. Слід звернути увагу на курсантів із низькою самооцінкою, яких є 7,9 % осіб, серед значної кількості осіб вони себе відчивають некомфортно.

Таблиця 2.4

Самооцінка та рівень домагань курсантів за методикою «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан)

№	Шкала самооцінки	%
1	Самооцінка – дуже висока, диференційована, рівень домагань – дуже високий, диференційований	28,8
2	Самооцінка – дуже висока, диференційована, рівень домагань – дуже високий, недиференційований	30
3	Загальна к-сть дуже високої самооцінки	58,4
4	Самооцінка – висока, диференційована, рівень домагань – високий, диференційований	5,3
5	Самооцінка – висока, диференційована, рівень домагань – високий, недиференційований	6,6
6	Загальна к-сть високої самооцінки	11,9
7	Самооцінка – середня, диференційована, рівень домагань – високий, диференційований	21,8
8	Загальна к-сть середньої самооцінки	21,8
9	Самооцінка – низька, диференційована, рівень домагань – високий, диференційований	3,5
10	Самооцінка – низька, диференційована, рівень домагань – високий, недиференційований	4,4
11	Загальна к-сть низької самооцінки	7,9

Наступним кроком нашої роботи було дослідження самооцінки психічних станів, для цього ми використали методику Г. Ю. Айзенка «Самооцінка психічних станів» (додаток Е) [133]. Дана методика дозволяє виміряти показники таких емоційних станів: тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність. Основні результати досліджень подані в таблиці 2.5 та на рисунку 2.9.

Тривожність – переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може привести до розвитку тривожності [163].

Фрустрація (лат. Frustratio – обман, невдача, марне очікування, розлад, руйнування (планів, задумів)) – психічний стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби [134]. Виявляється в гнітючій напрузі, тривожності, відчутті безвихідності і відчаю. Виникає в ситуації, яка сприймається особистістю як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети, реалізації тієї або іншої її потреби.

Сила фрустрації залежить як від ступеня значущості дії, що блокується, так і від близькості її до наміченої мети. Реакцією на стан фрустрації можуть бути наступні основні типи дій: «відхід» від реальної ситуації в область фантазій, марень, мрій; виникнення внутрішньої тенденції до агресивності, яка або затримується, проступаючи у вигляді дратівливості, або відкрито проривається у вигляді гніву; загальний «регрес» поведінки, тобто перехід до легших і примітивніших способів дії. Як наслідок фрустрації нерідко спостерігається залишкова невпевненість в собі, а також фіксація способів дії, що застосовувалися в ситуації фрустрації [130].

Ригідність (від латин. *rigidus* – жорсткий, твердий) – складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини [135]. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у залякності, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності [48].

Агресивність (лат. *aggressio* – нападати) – стійка характеристика суб'єкта, схильність, що відображає його відношення до поведінки, метою якої є спричинення шкоди навколишнім [139, с. 51]. Причинами агресивності можуть виступати різного роду конфлікти, зокрема внутрішні, при цьому такі психологічні процеси як емпатія, ідентифікація, децентрація – стримують агресію, оскільки є ключем до розуміння інших і усвідомлення їх самостійної цінності [53].

Таблиця 2.5

Самооцінка психічних станів курсантів за методикою
«Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенк)

№	Психічний стан курсантів	Рівень прояву психічних станів		
		<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
		%	%	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	Тривожність	2,2	22,8	75

Продовження таблиці 2.5

1	2	3	4	5
2	Фрустрація	0,4	21,5	78,1
3	Агресивність	8,3	53,1	38,6
4	Ригідність	0,4	47,8	51,8

За результатами даної методики можна зробити наступні висновки: високий рівень тривожності характерний для 2,2 % досліджуваних; для 22,8 % притаманий середній рівень, а низький рівень переважає у 75 %.

За шкалою фрустрації більша кількість респондентів (78,1 %) мають високу самооцінку, стійкі до невдач, не бояться труднощів. 21,5 % курсантів, мають середній рівень фрустрації, високий рівень переважає у однієї особи. Що стосується агресивності, то для більшості осіб (53,1 %) притаманий середній рівень; менша кількість курсантів (38,6 %) неагресивні, вміють стримувати себе та контролювати. Проте, 8,3 % досліджуваних – агресивні, нестримані, різко реагують на конфліктні ситуації. Ригідність в 51,8 % курсантів на низькому рівні, тобто вони можуть легко переключати свою увагу. У 47,8 % осіб ригідність на середньому рівні, а високий рівень у 0,4 %.

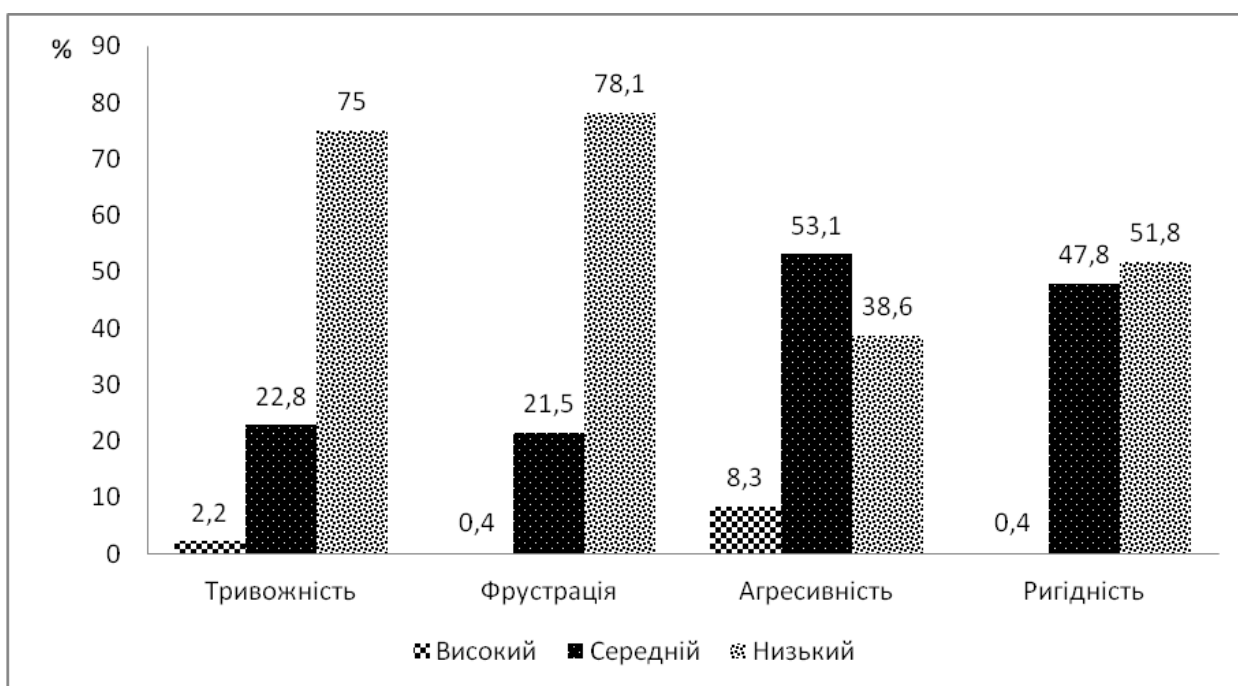


Рис. 2.10. Рівні самооцінки психічних станів за методикою «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенк)

Поведінковий компонент професійної Я-концепції майбутніх рятівників ми досліджували за допомогою наступних методик: методика діагностики рівня готовності до ризику («PSK», А. М. Шуберта), методика SACS (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій) та методику «Прогноз» (додаток Ж) [12].

Методика діагностики рівня готовності до ризику дозволяє оцінити особливості поведінкових реакцій людини в ситуаціях, зв'язаних з невизначеністю для життя, вимагаючих порушення встановлених норм, правил (додаток З) [66]. Рекомендується при підборі осіб, придатних для роботи в умовах, пов'язаних з ризиком, може бути використана з метою прогнозування діяльності керівника, працівників військових структур, служб надзвичайних ситуацій і т. п. Ризик розуміється як дія наугад, сподіваючись на щасливий результат, або як можлива небезпека, як дія, що здійснюється в умовах невизначеності [242].

В результаті численних досліджень було виявлено, що:

- з віком готовність до ризику знижується;
- у більш досвідчених працівників готовність до ризику нижча, ніж у недосвідчених;
- у військових командирів і керівників підприємств готовність до ризику вища, ніж у студентів;
- в умовах групи готовність до ризику проявляється сильніше, ніж при діях наодинці, і залежить від групових очікувань [71].

Згідно з отриманими нами результатами, які представлені в таблиці 2.6 та на рисунку 2.10, ми бачимо, що високий рівень готовності до ризику наявний тільки у 14,8 % майбутніх рятівників. Такі люди не уникають ризикованих, екстремальних ситуацій (можуть навіть шукати їх). Мотивація уникання невдач у них на низькому рівні, тому можуть часто допускати помилки у виконанні завдання.

Таблиця 2.6

Рівні готовності курсантів до ризику за методикою
«Діагностика рівня готовності до ризику» (А. Шуберт)

<i>Рівень готовності</i>	<i>%</i>
Високий	14,8
Середній	62,2
Низький	23

У значної кількості осіб (62,2 %) переважає середній рівень готовності до ризику. Поведінка курсантів характеризується середнім рівнем готовності до ризику, в екстремальних ситуаціях залежить від умов та особистої значимості. Мотивація уникання невдач у них на середньому рівні, рівень помилок при виконанні завдань перебуває у межах середньостатистичних.

Слід зазначити, що із низьким рівнем готовності виявлено 23 % осіб. Такі люди ризиковані ситуації взагалі намагаються завжди уникати, дуже обережно поведуться у екстремальних ситуаціях.

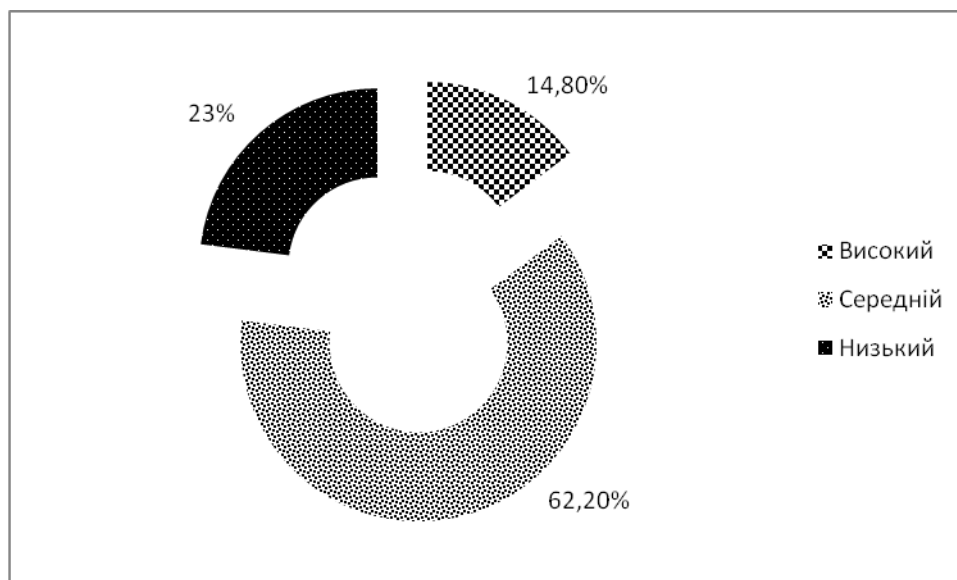


Рис. 2.11. Рівні готовності курсантів до ризику за методикою
«Діагностика рівня готовності до ризику» (А. Шуберт)

Наступним кроком константувального експерименту стало застосування опитувальника «SACS» С. Хоббфола (додаток И), який призначений для

виявлення стратегій, яким віддається перевага подолання стресогенних ситуацій [153]. Результати дослідження представлені в таблиці 2.7 та на рисунку 2.11.

Автор С. Хобфолл розглядає долаючу поведінку як сукупність когнітивно-поведінкових дій, що залежать від ситуаційного контексту [147]. Запропонована модель має 2 основні осі: просоціальна – асоціальна, активна – пасивна і одну додаткову вісь: пряма – непряма. Дані осі являють собою вимірювання загальних стратегій подолання. Введення просоціальної і асоціальної осі засновується на тому, що: а) багато які життєві стресори є міжособистісними або мають міжособовий компонент, б) навіть індивідуальні зусилля по подоланню мають потенційні соціальні наслідки, в) дія подолання часто вимагає взаємодії з іншими людьми, г) активні і пасивні копінг-стратегії можуть мати різний соціально-психологічний контекст. Звернення до соціального контексту подолання дає можливість більш збалансовано порівняти чоловіків і жінок по особливостях копінг-стратегій. Пряма – непряма вісь долаючої поведінки також збільшує міжкультурну застосовність опитувальника SACS.

Таблиця 2.7

Стратегії подолання курсантами стресових ситуацій за методикою «SACS»

(С. Хоббфола)

№	Стратегія подолання	Моделі поведінки курсантів	%
1	Активна	Асертивні дії	15,8
2	Просоціальна	Пошук соціальних контактів	25,9
		Пошук соціальної підтримки	33,3
3	Пасивна	Обережні дії	8,3
	Пасивна	Уникнення	0,4
4	Пряма	Імпульсивні дії	2,2
5	Непряма	Маніпулятивні дії	5,3
6	Асоціальна	Асоціальні дії	1,8
		Агресивні дії	7

Аналізуючи отримані результати, потрібно зазначити, що у респондентів переважає просоціальна стратегія подолання стресових ситуацій (59,2 %). У деяких курсантів поведінка (33,3 %) характеризується пошуком соціальної підтримки у кризових ситуаціях, прагнення поділитися своїми переживаннями з

іншими людьми, обговорити з ними ситуацію, знайти у них співчуття і розуміння. Інші ж особи (25,9 %) вступають у соціальні контакти для того, щоб спільними зусиллями з іншими більш ефективно долати критичну ситуацію.

Для 15,8 % осіб характерна активна стратегія. Перебуваючи у стресових ситуаціях такі люди активно і послідовно шукають шляхи вирішення ситуації, їх дії продумані. Вони вільно вступають в соціальний контакт, у разі потреби просять про допомогу, охоче приймають підтримку близьких людей. Здатні адекватно оцінити свої можливості в ситуації, що склалася, скорегувати як свою поведінку, так і поведінку навколишніх в інтересах кінцевого результату.

Поведінка 8,7 % курсантів, характеризується як пасивна. Для даних людей властиві нерішучість, обережність дій, запальність, нестриманість, спонтанність і імпульсивність поведінки. Ці якості тягнуть за собою нездатність рятівників вибудувати адекватну стратегію своєї поведінки і усунути існуючі розбіжності, як внутрішньогрупового характеру, так і внутрішньоособистісного.

Асоціальні стратегії характерні для 8,8 % осіб. Дії таких курсантів мають тенденцію виходити за соціально допустимі рамки і обмеження, вони егоцентричні, прагнуть до задоволення власних бажань не рахуючись з інтересами інших людей.

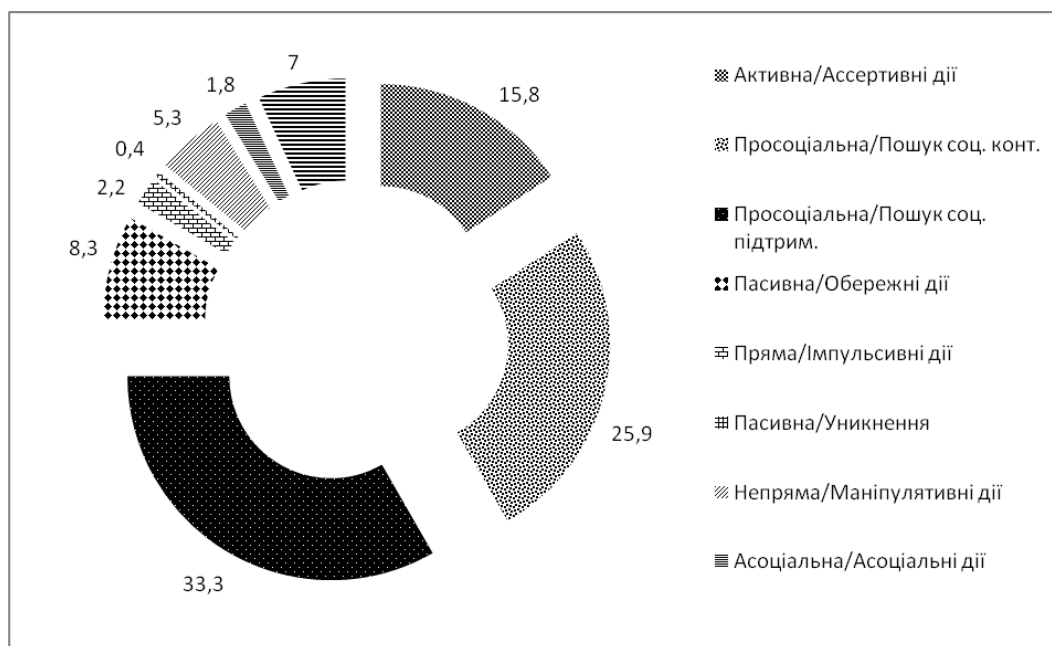


Рис. 2.12. Стратегії подолання курсантами стресових ситуацій за методикою «SACS» (С. Хоббфола), %

Отже, підсумовуючи вище зазначене потрібно сказати: найбільш продуктивна стратегія характерна для 15,8 % майбутніх рятівників. У них активна поведінка, спрямована на соціальну взаємодію. Негативна стратегія характерна для 8,8 % осіб, їх поведінка характеризується як асоціальна. Найбільша кількість курсантів мають просоціальну стратегію подолання стресових ситуацій (59,2 %). 8,7 % віддали перевагу пасивній поведінці, вони нерішучі та обережні. Імпульсивна поведінка характерна для 2,2 % курсантів, а маніпулятивні дії переважають у 5,3 % осіб.

Методика «Прогноз» дає можливість оцінити рівні нервово-психічної стійкості [127]. В ній виділяють 4 рівні нервово-психічної стійкості [145]:

1. Виражений високий рівень нервово-психічної стійкості – належить до групи високої адаптації. Легко адаптується до нових умов діяльності, швидко входить у новий колектив, досить легко і адекватно орієнтується у ситуації, швидко виробляє стратегію своєї поведінки. Не конфліктує, володіє високою емоційною стійкістю. Має виражений високий рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, високу адекватну самооцінку і реальне сприйняття дійсності. Прогноз сприятливий.

2. Нормальний рівень нервово-психічної стійкості – відноситься до групи нормальної адаптації. Досить легко адаптується до нових умов діяльності, швидко входить у новий колектив, адекватно орієнтується у ситуації. Як правило, не конфліктує. Має добрий рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, в цілому адекватну самооцінку, сприйняття дійсності реалістичне. Прогноз сприятливий.

3. Задовільний рівень нервово-психічної стійкості – відноситься до групи задовільної адаптації. Ознаки акцентуацій при звичайних умовах частково компенсовані і можуть виявлятися при зміні діяльності. Тому успіх адаптації залежить від зовнішніх умов середовища. Невисока емоційна стійкість. Можливі асоціальні зриви, поява агресії та конфліктності. Потребує індивідуального підходу, постійного спостереження та корекційних заходів. Має задовільний рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції,

переважно адекватну самооцінку, сприйняття дійсності реалістичне в неконфліктних, стресових ситуаціях. Прогноз в цілому сприятливий.

4. Низький рівень нервово-психічної стійкості – відноситься до групи низької адаптації. Є ознаки явної акцентуації та деякі ознаки психопатії, а психічні стани можна характеризувати як нестійкі. Можливі нервово-психічні зриви. Має низьку нервово-психічну стійкість, високу конфліктність, може допускати асоціальні вчинки. Потребує спостереження. Має низький рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, є схильність до нервово-психічних зривів, відсутня адекватна самооцінка і реальне сприйняття дійсності. Прогноз несприятливий [114].

Проаналізуємо результати дослідження. Вони представлені в таблиці 2.8 та на рисунку 2.12. Так, у 47,4 % респондентів переважає нормальний рівень нервово-психічної стійкості, тобто дані курсанти нормально адаптуються до нових умов, швидко пристосовуються до колективу, адекватно орієнтуються у ситуації, сприйняття дійсності у них реалістичне. Отже, прогноз сприятливий.

Таблиця 2.8

Рівні нервово-психічної стійкості курсантів за методикою «Прогноз»

(В. В Бодров)

№	Шкала нервово-психічної стійкості	%
1	Виражений високий рівень нервово-психічної стійкості	2,6
2	Нормальний рівень нервово-психічної стійкості	47,4
3	Задовільний рівень нервово-психічної стійкості	46,5
4	Низький рівень нервово-психічної стійкості	3,5

Майже така ж кількість осіб, а саме 46,5 %, має задовільний рівень нервово-психічної стійкості. Задовільний рівень нервово-психічної стійкості – відноситься до групи задовільної адаптації. В курсантів із таким рівнем нервово-психічної стійкості, успіх адаптації залежить від соціальних умов, тобто може бути як позитивним так і негативним. Такі люди характеризуються агресивністю, конфліктністю, тому потребують індивідуального підходу.

На третьому місці знаходиться низький рівень нервово-психічної адаптації (3,5 %). Це свідчить, що серед досліджуваних є особи, у яких можуть бути нервові зриви, вони дуже конфліктні, можуть мати асоціальні вчинки. Такі люди потребують посилену увагу. Прогноз несприятливий.

Та лише 2,6% курсантів виявляють виражений високий рівень нервово-психічної стійкості – відносяться до групи високої адаптації. Дані особи легко контактують, швидко пристосовуються до нових умов та колективу, не конфліктують, проявляють лідерські якості, володіють високою емоційною стійкістю. Прогноз сприятливий.

Отже, як ми бачимо з таблиці 2.8 з високим рівнем нервово-психічної стійкості лише 2,6 % осіб. У досліджуваних респондентів переважає нормальний та задовільний рівні нервово-психічної стійкості. Загалом, прогноз таких людей є сприятливим, але все-таки, деякі з них є конфліктними, можуть змінювати свою позицію і поведінку залежно від ситуації. Слід відмітити, що виявлено 8 осіб із низьким рівнем нервово-психічної стійкості, ці особи потребують особливої уваги. Ми можемо зазначити, що в середньому рівень нервово-психічної стійкості є між задовільним і нормальним, тому потрібно враховувати дані показники при розподілі на місце роботи.

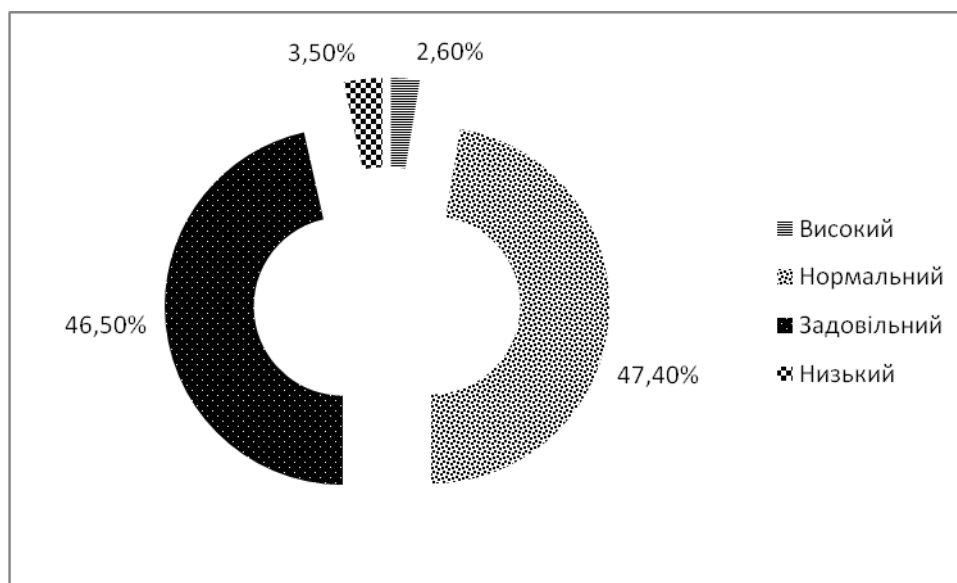


Рис. 2.13. Рівні нервово-психічної стійкості курсантів за методикою «Прогноз» (В. В. Бодров)

Для дослідження духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції нами було продіагностовано ціннісні орієнтації та рівень емпатійності майбутніх рятівників.

Методика М. Рокича призначена для вивчення ціннісних орієнтацій. Отже, М. Рокич розрізняє два класи цінностей [193]:

- термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації.

Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним з центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки особистості і перебіг її діяльності [211]. Зниження значення духовних цінностей породжує у суспільстві серйозне занепокоєння, оскільки знижується рівень духовності, а відсутність ефективних програм становлення духовності особистості спонукає до їх створення і впровадження в практику.

За результатами методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації» нами визначено наступні пріоритети цінностей: «сім'я» – 46,49 % досліджуваних; для 32,02 % респондентів – «здоров'я»; «матеріальне забезпечення» – 12,28 %; «професія» є головною для 9,21 % опитаних (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Ціннісні орієнтації курсантів за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації»

№	Термінальні цінності	%
1	Сім'я	46,49
2	Здоров'я	32,02
3	Матеріальне забезпечення	12,28
4	Професія	9,21

За допомогою методики В. В. Бойко, призначеної для оцінки уміння співпереживати і розуміти думки і почуття іншого, ми визначили рівні емпатії майбутніх рятівників (табл. 2.10). Емпатія передбачає осмислене уявлення

внутрішнього світу партнера по спілкуванню. Емпатія виникає швидше і легше в разі подібності поведінкових і емоційних реакцій. В якості особливих форм емпатії виділяють: співпереживання – переживання співрозмовником тих же самих почуттів, які відчуває інша людина, ставлячи себе на його місце; співчуття – переживання через почуття іншого.

Емпатична здатність особистості зростає зростанням життєвого досвіду [108, с. 192]. Розрізняють три види емпатії: емоційну емпатію, засновану на механізмах наслідування поведінки іншої людини; когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія та ін.); предикативну емпатію, яка виявляється як здатність людини передбачати реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Таблиця 2.10

Рівні емпатії курсантів за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей»
(В. С. Бойко)

<i>№</i>	<i>Рівень</i>	<i>%</i>
1	Високий рівень	19,37
2	Середній рівень	54,66
3	Низький рівень	25,97

За результатами дослідження виявлено, що високий рівень емпатії характерний для 19,37 % курсантів, переважаючим рівнем є середній – 54,66 %, а решта 25,97 % – із низьким рівнем емпатії.

Отже, отримані результати засвідчують, що курсанти, здебільшого, розуміють чи не вміють проявити свою емпатійність. У структурі ціннісних орієнтацій групи досліджуваних простежується значна вага цінностей цінностей приватного життя та матеріального забезпечення. Це може бути пов'язане, передусім, з матеріальною залежністю від старшого покоління та бажанням зміцнитися як самостійна і незалежна особистість. Проблеми матеріального забезпечення, фізичного задоволення витісняють духовні потреби і запити. На другий план відходять і духовні цінності.

Висновки до другого розділу

1. Психологічними чинниками становлення майбутнього фахівця є: процес професійного самовизначення, що відображається у змісті його «Образу-Я»; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі; соціальна, духовна та професійна зрілість особистості курсанта, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність майбутнього фахівця до реалізації професійних функцій.

2. Емпіричне дослідження професійної Я-концепції передбачало вивчення діагностичних критеріїв, згідно з якими проектувались загальну стратегію та конкретні шляхи емпіричного дослідження: когнітивний компонент професійної Я-концепції (уявлення про себе як професіонала, про свою професію, професійну спільноту, ідеального професіонала-рятувальника, свої професійно важливі якості, власні пізнавальні психічні процеси, психічні властивості, фізичні якості); емоційно-оцінний (самооцінка, самоствавлення); поведінковий (стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічна стійкість); мотиваційний (мотивація вибору професії, професійна мотивація на службу) та духовно-ціннісний (моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віра в Бога).

Дослідження виконано на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, у ньому брало участь 228 курсантів. Експеримент налічував чотири етапи. На першому етапі здійснено теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження. На другому етапі розроблено організаційно-методичні засади емпіричного дослідження; здійснено пілотні розвідки з метою виявлення реального стану професійної Я-концепції курсантів – майбутніх рятувальників. На третьому етапі виконано формувальний експеримент. На четвертому етапі проаналізовано результати.

3. Завдяки діагностиці професійної Я-концепції з'ясовано таке:

– Курсанти недостатньо володіють знаннями щодо майбутньої професії та професійними якостями рятувальника. Здебільшого респонденти обрали зазначену професію, зважаючи на вплив інших людей, а не за власним покликанням.

Визначаючи професійні якості рятувальника, половина опитаних зазначила рішучість як головну рису професіонала; інші розподілились у відповідях: дехто вважає важливими лідерські якості, дехто перевагу надає почуттю обов'язку. Причому із загальної кількості опитаних, лише 30,7 % мріють стати офіцерами; деяка кількість осіб (43,6 %) прагне перевірити власні сили та можливості, тоді як для 25,7 % опитаних це можливість знайти друзів.

– Досліджуючи професійну мотивацію, визначено, що у 60,9 % респондентів переважає адекватний тип мотивації. Проте деякі курсанти задяки професії хочуть отримати авторитет, визнання та матеріальні винагороди; інші прагнуть бути «героями» в очах інших; найбільше насторожують особи саме із кримінальним типом мотивації. Під час визначення рівня нервово-психічної стійкості з'ясовано, що в середньому рівень нервово-психічної стійкості курсантів коливається між задовільним і нормальним.

– Визначено, що у більшості курсантів завищена самооцінка: усі вони оцінюють себе як найкращих і досконалих; менша кількість осіб має високу самооцінку та середню, решта – із низькою самооцінкою. За результатами особистісного опитувальника з'ясовано, що у досліджуваних переважає низький рівень тривожності, середній рівень агресивності, низький рівень фрустрації та ригідності.

– З'ясовано, що у майбутніх рятувальників переважає середній рівень готовності до ризику (62,2 %), високим рівнем відзначено лише 14,8 % курсантів. Найбільш продуктивна стратегія майбутніх фахівців характерна для 15,8 % осіб. У них активна поведінка, спрямована на соціальну взаємодію. Негативна стратегія переважає у 8,8 % осіб, їхню поведінку характеризуємо як асоціальну. Найбільша кількість курсантів вирізняється просоціальною стратегією подолання стресових ситуацій (59,2 %).

– Визначено такі пріоритети цінностей: «сім'я» – для 46,49 % досліджуваних; «здоров'я» – для 32,02 % респондентів; «матеріальне забезпечення» – для 12,28 %; «професія» є головною для 9,21 % опитаних.

Високий рівень емпатії притаманний 19,37 % курсантів, переважаючим рівнем є середній – 54,66 %, решта 25,97 % – із низьким рівнем емпатії.

На основі отриманих результатів експериментального дослідження виявлено, що структурно-змістові компоненти професійної Я-концепції у курсантів недостатньо сформовані для професійної та повсякденної діяльності.

Основні результати розділу представлені у публікаціях автора:

1. Шибрук О. В. Психологічні чинники і механізми формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників / О. В. Шибрук // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ. – П., 2014. – Вип. 24. – 795 с. – С. 741–751.
2. Шибрук О. В. Психологічні особливості соціальної адаптації курсантів першокурсників / О. В. Шибрук // «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід»: наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Острозька академія, 2014. – Вип. 27. – 172 с. – С. 162–166.
3. Шибрук О. В. Особливості формування та становлення професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників / О. В. Шибрук // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – Львів, 2014. – № 4. – 284 с. – С. 170–178.
4. Шибрук О. В. Умови формування та професійна мотивація майбутніх рятувальників [Електронний ресурс] / О. В. Шибрук // Технології розвитку інтелекту : електронне наукове видання. – Київ, 2014. – Режим доступу : http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10
5. Шибрук О. В. Самооцінка та рівень домагань у структурі Я-концепції курсантів / О. В. Шибрук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015 – III (19), Issue : 38. – 123 p. – P. 119–122.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ

3.1. Психологічні механізми формування професійної Я-концепції рятівника

Отримані результати констатувального етапу дослідження дали можливість помітити необхідність застосування формувального впливу з метою формування структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції курсантів. А саме: когнітивного, емоційно-оцінного, мотиваційного, поведінкового, духовно-ціннісного. Відтак постає необхідність виокремити доцільні методи формування відповідних компонентів професійної Я-концепції; розглянути форми їх застосування та способи організації курсантів для зазначеної психологічної роботи.

Як зазначає Р. В. Каламаж, становлення професійної Я-концепції майбутніх фахівців залежить від формування складових його професійної компетентності, підготовки до первинної професійної адаптації та превенції можливих майбутніх професійних деформацій [97].

Автори Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко вважають, що професійне навчання відіграє важливу роль у формуванні особистості майбутнього працівника, тому що саме воно збагачує когнітивну сферу студента професійними вміннями, знаннями, й навичками, розвиває професійне мислення, формує модель професійної поведінки [159, с. 48].

Використання різноманітних активних форм навчання – ділових і рольових ігор, тренінгів, вирішення ситуаційних завдань, організація тематичних дискусій чи «мозкового штурму» – поступово поширюється як у світі загалом, так і в Україні зокрема, але водночас в процесі роботи можуть виникнути деякі проблемні запитання. Використання тренінгових занять надає можливість у

цікавій та доступній формі здобувати знання, які необхідні для розвитку професійної компетентності особистості [208].

Поняття «тренінг» (*від англ. train, training*) має багато трактувань: тренування, навчання, виховання [176]. Схожа термінологія характерна і науковим визначенням тренінгу, зокрема Ю. М. Ємельянов трактує тренінг як низку методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння різноманітними видами діяльності [202].

Тренінг характеризують як спосіб перепрограмування певної моделі поведінки людини. Інші дослідники описують тренінг – як частину задуманої активності організації, спрямованої на удосконалення професійних здібностей та якостей [205].

Останні роки характеризуються тим, що все більше починають використовувати групові форми роботи, де тренінги займають основну роль. Тренінг, використовуючи ефективність, конфіденційність, внутрішню відкритість, психологічну атмосферу, індивідуальну й групову рефлексію та інші процеси, заохочує усіх його учасників та заохочує тих людей, котрі ще не мали можливість відвідати його.

Сьогодні часто використовують поняття *соціально-психологічний тренінг* (СПТ), яке ввів М. Форверг [231]. Метою СПТ є розвиток особистості, формування певних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Результат тренінгу полягає не лише у розвитку когнітивного компонента (навчання), але й формуванні розуміння самого себе, адекватної самооцінки, вивчення індивідуальних прийомів міжособистісної взаємодії з метою підвищення її ефективності.

Загальновизнаного трактування феномену «тренінг» ще не має, а це сприяє широкому тлумаченні методу і визначення цим терміном різноманітних форм, способів, засобів та прийомів, які використовують в практиці.

Автор Л. А. Петровська вивчає СПТ як спосіб взаємозв'язку, направлено на розвиток соціальних установок, знань, вмінь, навичок спілкування між

людьми, засіб розвитку компетентного спілкування, та психологічної взаємодії [176].

Як вважає Г. А. Ковальов, соціально-психологічний тренінг як комплексний соціально-дидактичний напрям відноситься до методів активного соціального та психологічного навчання [118].

Автор Б. Д. Паригін виділяє методи групового консультування, охарактеризовуючи їх як активний процес групового навчання навичкам спілкування у міжособистісній взаємодії: навчання професійним навичкам та адаптації до нової соціальної ролі з відповідною новою Я-концепцією та самооцінкою [122].

Як певна форма навчання, тренінг має значні переваги над іншими формами та видами навчання, особливо у випадках підготовки менеджерів, тому що їхня професійна діяльність потребує не тільки хороших знань, а й здатність застосовувати свої знання на практиці.

Учні К. Левіна вперше провели тренінгові заняття у США, які були спрямовані на підвищення рівня компетентності у спілкуванні, та отримали назву Т-груп [234, с. 121]. К. Левін зазначав, що вбільшості випадків ефективні зміни в установках та поведінці людини здійснюється в груповому, а не в індивідуальному процесі, через це, для того щоб виявити та змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, особистість повинна здолати свою автентичність і навчитись оцінювати себе адекватно. У роботах Т-груп працювали керівники, менеджери, політичні лідери з метою навчитись ефективно взаємодіяти, умінню керувати, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, підвищувати згуртованість групи. Деякі з Т-груп, які виникли в 1954 р., мали назву груп сенситивності, і були направлені на виявлення особистісних цінностей людини, підсилення відчуття її самоідентичності. Розповсюдження Т-групи та групи сенситивності відбулось у 60-х – 70-х роках ХХ ст., особливо серед установ та організацій.

У 1982 році Л. А. Петровська видала першу монографію, яка була присвячена теоретичним і методологічним аспектам соціально-психологічного

тренінгу. У роботі з професіоналами соціономічної групи, керівниками підприємств і організацій цей метод активно використовують. Досвід його використання зазначено в роботах Ю. М. Ємельянова, В. П. Захарова, Г. А. Ковальова, Л. А. Петровської, Н. Ю. Хрящової, Н. В. Чепелевої, Л. В. Долинської, М. В. Левченко та ін. [202].

Покращення комунікативних та професійних здібностей та компетентності в спілкуванні – є основною метою СПТ, яка може бути конкретизована в ряді задач обов'язково пов'язаних із здобуття знань, формуванням умінь та навичок, розвитком установок, які зумовлюють поведінку в спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекція та розвиток системи відносин особистості, адже особистісні відмінності являються тим фоном, який розфарбовує людські дії в різні кольори, його вербальні і невербальні прояви.

Провівши теоретичний аналіз наукових джерел, виявлено, що найбільшу увагу проблемі формування Я-концепції у психотерапевтичному підході приділяє гуманістичний напрям [233, с. 58]. Гуманістичний напрям є найбільш різноманітним і еkleктичним серед всіх напрямів психотерапії. Розглядаючи його загалом, можна звернути увагу на те, що він охоплює багато підходів, котрі не можна належать до психоаналітичних та когнітивно-поведінкових. Прихильники гуманістичних теорій особистості насамперед цікавляться тим, як людина сприймає, усвідомлює та трактує реальні події у своєму житті. Через те, що представники гуманістичного підходу описують феноменологію особистості, а не шукають їй пояснення, теорії даного типу деколи називають феноменологічними. Даний підхід описуючи особистість та її життєві події, в основному концентрує увагу на теперішньому життєвому досвіді, а не на минулому або майбутньому, і використовує поняття такі як «сене життя», «цінності», «життєві цілі» тощо.

Поряд із традиційними підходами гуманістичного напрямку, такими як гештальт-терапія (Ф. Перлз), екзистенціальне консультування (С. К'єрк'єгор), психодрама (Я. Морено), клієнт-центрована психотерапія (К. Р. Роджерс), логотерапія (В. Е. Франкл), належать психосинтез (Р. Ассаджіолі), трансактний аналіз (Е. Берн), а також багато напрямів тілесно-орієнтованої та арт-терапії.

Взагалі ж всі вони використовують недирективний тип роботи та орієнтовані на актуальну проблематику клієнта [234, с. 63].

Так, К. Роджерс, який активно вносив у психотерапевтичну практику фундаментальні ідеї суб'єктивізму, ствержуючи, що людина живе в суб'єктивному світі, і все її функціонування є закономірним наслідком реалізації суб'єктивних цілей і вибору [177, с. 165]. Сформульоване К. Роджерсом поняття Я-концепція стало фундаментом клієнт-центрованої терапії. Я-концепція особистості, за К. Роджерсом, – стійка система уявлень особистості про себе, яка ґрунтується на усвідомленні й оцінюванні своїх фізичних, характерологічних та інших властивостей; інтегрований образ власного Я, на основі якого людина будує свої стосунки з іншими індивідами [175]. Основною метою психотерапії є допомога клієнтові у досягненні стану конгруентності між внутрішніми аспектами Я і Я-концепцією та за необхідності – реорганізації Я-концепції.

На думку К. Роджерса, психолог повинен концентруватися на суб'єктивному, або феноменологічному, досвіді клієнта. К. Роджерс вважав, що людина володіє тенденцією до самоактуалізації, яка сприяє здоров'ю і зростанню. Психолог працює як помічник, який усуває емоційні блоки або перешкоди до зростання та сприяє більшій зрілості клієнта (з усуненням перешкод вивільняються сили зростання і відкривається шлях для саморозвитку і самоудосконалення) [5, с. 154].

Розвиваючи ідеї К. Р. Роджерса, американський психіатр і психотерапевт Мюррей Боуен (1913–1990) розробив основні припущення щодо природи людини, які характеризують розвиток її духовного потенціалу і визначають позицію терапевта стосовно клієнта:

- 1) тенденція до самодетермінації – здатність обирати те, що надалі поліпшить якість життя особи і життя людей навколо неї;
- 2) принцип саморегулювання, який припускає наявність у людини природного ритму розвитку і природної здібності до самозмін, відновлення своєї психологічної цілісності;

- 3) існування Внутрішнього «Я», яке визначає «духовні горизонти» особи та перспективи самопізнання і дає для цього необхідні ресурси.

Духовний чинник особистісного розвитку характеризується можливістю самотрансценденції – виходу за межі власного «Я» та об'єднання з цілковитим полем реальності (універсумом) [124]. Цю проблему виділено в пізніх працях К. Р. Роджерса, дослідженнях А. Маслоу, роботах сучасних ідеологів трансперсональної психології (С. Грофа, К. Вілбера, Ч. Тарта) і теологічній концепції сенсу В.-Е. Франкла [22]. У цьому контексті психотерапія є процесом, що реорганізує та впорядковує відносини особистості з універсумом через контакт із внутрішнім Я.

Ще одним відомим напрямом гуманістичного підходу є гештальт-терапія, засновник якої Ф. Перлз зазначає, що діалог терапевта і клієнта є екзистенційною зустріччю двох «Я», кожний учасник якої стає «дзеркалом» для іншого, і від того, що він там побачить, залежать результати терапії. Гештальт-терапія намагається заохочувати людину усвідомити власні бажання, пережити емоції, керувати своїм вербальним та невербальним спілкуванням та усвідомити раніше ігноровані фізичні відчуття для того, щоб вона знову мала можливість відновити зв'язок з усіма своїми компонентами особистості та як результат досягнути повного усвідомлення власного «Я». Представники гештальту вважають, що основою всіх порушень людини є обмеження можливості індивіда до підтримки оптимальної рівноваги з середовищем, порушення процесу саморегуляції. Завданням гештальттерапії є перебудова петернів поведінки, реагування в сьогоденні, і цей процес йде на рівні переживань (відчуттів, хвилювань, емоцій). Тренування схильності сприймати ситуацію в чистому вигляді, не за шаблоном, виникнення на цьому ґрунті нових емоційних переживань, адекватного сприйняття всього з відтінком ніби того, що було вперше побаченим, за допомогою механізму безпосереднього сприйняття. Це дозволяє подивитися на навколишній світ і на себе неупередженим, свіжим, пізнавальним поглядом.

Таким чином, ми дотримувалися гуманістичного напрямку. Як зазначає Т. С. Яценко, головна позиція цього напрямку полягає у тому, що люди здатні

удосконалювати власну самосвідомість, а це у свою чергу, сприяє більшій свободі й відповідальності через подолання екзистенційних тривог і страхів, що є функцією пошуку цінностей. У такому напрямку акцентується увага на підкресленні цінності життя, важливість самореалізації, визначенні мети життя тощо [234, с. 13].

Разом з цим, зміст програми формульованого тренінгу розроблявся, застосовуючи методи психодрами, засновником якого є Я. Морено. Психодрама – це метод групової роботи, який представляє рольову гру, в процесі якої використовують драматичну імпровізацію як метод дослідження внутрішнього світу членів психодрами та створюються ситуації для спонтанного вираження власних почуттів, які пов'язані з найважливішими проблемами для клієнта [203, с. 98].

Метод психодрами побудований на принципі гри. Морено, коли створював свій метод, вказував, що особистість має природню здібність до гри і, коли вона виконує будь-яку роль, має шанс експериментувати з реальними та придуманими життєвими ролями, активно та творчо підходити до вирішення власних проблем та конфліктів. Під час розігрування певного сюжету створюється спонтанність, творчість, живий емоційний зв'язок між учасниками групи, катарсис, який сприяє досягненню креативної активності та виникнення інсайту. У процесі психодрами людині надається можливість грати роль героя, який зосереджений на власних проблемах. Таким чином, людина здатна вільно проявляти свої почуття в імпровізаціях, які контролюються психологом, а інші актори грають ролі важливих персонажів реального життя клієнта. Гравці зосереджено спостерігають за ситуацією та поєднують те, що відбувається на сцені із своїми особистими проблемами [252].

Діагностика та корекція неадекватних станів і емоційних реакцій, їх усунення, поглиблення самопізнання, відпрацювання соціальної перцепції – основна мета психодрами. Психодрама дає можливість людині розкрити свої глибинні емоції у більш яскравій та дієвій формі, аніж це роблять інші методи, які працюють на описі переживань за допомогою слів. У процесі психодрами

здійснюється пошук ефективних варіантів вирішення психологічних проблем будь-яких рівнів: від побутового до екзистенціального. Я. Морено, ввів термін «групова психотерапія», у процесі якої людина може трансформувати, створювати, засвоювати, розвивати окремі свої особливості [75, с. 163].

Як запевняв К. Левін, більшість ефективних змін в установках і поведінці людини відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті, тому, для того щоб виявити і змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, людина мусить подолати свою автентичність і навчитись бачити себе так, як її бачать інші [142, с. 79].

Також, у процесі формувального експерименту ми опиралися на наукові дослідження низки вітчизняних та зарубіжних психологів та психотерапевтів (К. Роджерса, Фопеля, Т. Яценко, К. Левіна, К. С. Кратохвіла, Н. І. Жигайло, Н. Володарської, І. Лебединця, Н. Шевченко).

Звичайно, у нашій роботі ми врахували вимоги до керівника тренінгової групи, визначені Т. С. Яценко [234]: ведучий повинен бути здатним визнати свої помилки перед групою (якщо вони виникають) і йти на такий самий ризик, якого він очікує від інших членів групи; при потребі йти на конфронтацію з учасниками; діяти на основі розвиненої інтуїції; бути щирим у розмові; досліджувати у групі свій внутрішній світ; висловлювати власні сподівання щодо терапевтичного процесу. Необхідним є також «бути з членами групи», вступати з ними в тісний емоційний контакт.

Розробляючи програму тренінгу ми враховували основні поняття, що притаманні самому процесу корекційної роботи, а саме: «емпатія», «турбота», «конгруентність», «психологічний клімат».

Емпатія – індивідуальне ставлення психолога до клієнта, при якому клієнт сприймається і пояснюється не через призму інструментальних концепцій, а через позитивне особистісне ставлення та ухвалення феноменологічного світу клієнта [174, с. 251].

Турбота, в концепції К. Роджерса, є звичайним поняттям екзистенціалізму – має яскравий відтінок безпосереднього прийняття клієнта таким, який він є,

причому саме співчутливого прийняття з вираженою готовністю відреагувати на особливий стан клієнта і з перспективою передбачення актуального потенціалу клієнта.

Конгруентність відзеркалює такі важливі риси поведінки психолога, як [170]:

- відповідність між змістом висловлювань та відчуттями;
- інструментальність концепцій;
- щирість і бути таким, який психолог є насправді.
- безпосередня поведінка;
- прийняття клієнта.

Одним із ключових понять, є психологічний клімат, адже саме воно концентрує в собі відносини, професійні (особові) вміння, властивості і розглядається як основний чинник позитивного зростання (зміни) особистості в психокорекції. К. Роджерс розглядає психологічний клімат як сукупність варіацій переживань (від найхворобливіших до самих піднесених), справжній прояв яких утворює можливість для особистісного зростання [26, с. 103].

Коли вище зазначені умови створені, можливе здійснення процесу психокорекції, який відбувається в наступному напрямі:

- клієнт починає вільно виражати свої почуття, які спостерігаються як по вербальних, так і по моторних каналах;
- проявлені клієнтом почуття мають все більше відношення до «Я»;
- клієнт все більше усвідомлює та диференціює об'єкти власних сприймань та почуттів (включаючи середовище, навколишніх осіб, власне «Я», переживання і стосунки з ними);
- проявлені відчуття клієнта все частіше належать до невідповідності між його Я-концепцією та якимсь з його переживань, і він починає усвідомлювати загрозу даної невідповідності;
- клієнт усвідомлює переживання почуттів, де у минулому, по відношенню до яких, наголошувалися відмови або спотворення;
- Я-концепція клієнта перебудовується таким чином, щоб асимілювати

раніше пригнічені та спотворені переживання;

- у міру перебудови Я-концепції зменшуються захисти і в неї включаються такі переживання, які раніше були дуже небезпечними, щоб усвідомлюватись;
- клієнт розвиває вміння переживати безупереджене позитивне ставлення з боку психолога без будь-якого почуття загрози;
- клієнт все яскравіше відчуває безупереджену позитивну самооцінку;
- власні відчуття, у більшій степені, є джерелом уявлення про себе;
- клієнт менше реагує на власний досвід, виходячи з оцінок, що даються близькими людьми.

Для корекційного процесу характерним є те, що:

- основний принцип корекційної роботи «тут і тепер»;
- основна увага приділяється емоційним аспектам, відчуттям, а не інтелектуальним думкам, оцінкам;
- перевагу має ініціатива клієнта, він є головним у взаємодії і прагне до саморозвитку, а психолог тільки направляє це бажання в потрібне русло. Клієнт сам виявляє ті зміни, які важливі для нього, і сам їх виконує.

Розробляючи нашу програму ми опирались і на «Програму тренінгу розвитку духовності» створену професором Н. І. Жигайло, яка складалась із семи блоків:

1. «Вступ до роботи»;
2. «Ціннісні орієнтації молоді»;
3. «Духовне становлення особистості студента»;
4. «Релігійні цінності студентської молоді»;
5. «Релігійна свідомість молоді»;
6. «Обговорення підсумків тренінгу»;
7. «Кінцеве заняття “Моє майбутнє”».

Де до кожного блоку були розроблені оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), які можна було використати відповідно до поставленої мети формування сили мотиву професійного досягнення й

уникнення невдачі, розвитку самооцінки, інтернальності й екстернальності, змісту «Я–управлінець» і інтенціональні стратегії в управлінській практиці.

Потрібно зазначити той факт, що традиційні форми роботи у вищому навчальному закладі переважно дають певний набір знань та умінь, але не забезпечують їх реалізації у форі професійних цінностей майбутніх фахівців.

Тому К. Роджерс доречно пропонує педагогам, зацікавлених у таких змінах, які би вносили значущі корективи у зміст навчання студентів, звернутися за ідеями саме у сферу психотерапії. Таким чином, вчений уподібнює процес навчання в освіті із навчанням у психотерапії, головні умови якого – забезпечення контакту студента з важливими проблемами його існування, ширість у взаємодії, прийняття і розуміння поведінки та почуттів усіх учасників усього процесу, доступ до різних джерел здобуття знань, надання можливості самостійно здійснювати вибори та приймати рішення [252].

Відтак, і О. М. Кокун пропонує оптимізувати професійне становлення у вищій школі майбутніх фахівців типу «людина-людина» за допомогою ряду корекційно-розвивальних заходів, серед яких: знаходження у студентів особистісно-значущих мотивів їх учбової діяльності, визначення майбутніх професійних орієнтирів, корегування вибору професії, розвиток навчально-професійної самоефективності та професійно-значущих якостей [105, с. 163]. З цією метою вчений пропонує використовувати тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри.

Основна мета подібних занять – надання допомоги учасникам у розв’язанні психологічних проблем, зміцнення їх психологічного здоров’я, розвиток самосвідомості та саморегуляції, вивчення психологічних закономірностей та ефективних способів міжособистісної взаємодії для гармонійного спілкування з людьми, розвиток творчого потенціалу, досягнення бажаного рівня професійної діяльності [190]. Досвід, який курсант набуває у подібній групі, допомагає вирішити проблеми, що виникають у різних сферах його життя. Як відмічає К. Рудестам, «група являється мікрокосмосом, інститутом в мініатюрі, який

відображає зовнішній світ і додає реалізму у штучно створювану взаємодію» [252].

Автор Б. Д. Паригін називає методи групового консультування, описуючи їх як активне групове навчання навичкам спілкування в житті і суспільстві: навчання професійним навичкам і адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції та самооцінки.

Як зазначає К. Рудестам, усі переживання, котрі виникають у процесі тренінгової роботи, дають змогу аналізувати, переосмислювати надавати оцінку тим настановленням і переконанням, що заважають гармонійній життєдіяльності людини. Так, у процесі тренінгу учасники мають можливість будувати, проектувати, а також апробувати у штучно створеній, проте наближеній до реальної, ситуації відповідні форми і моделі поведінки чи мислення, котрі згодом можуть перенести у реальне життя [44, с. 62].

Основними механізмами групової роботи, за С. Кратохвілом є наступні: участь в групі, емоційне прийняття, самодослідження і самоуправління, зворотний зв'язок або конфронтація, контроль, корективний емоційний досвід, перевірка і навчання новим способам поведінки, отримання інформації, розвиток соціальних навиків. Так, С. Кратохвіл та І. Ялом, виділили чинники, які маю вплив на ефективність проведення психокорекційної роботи групи:

1. Універсальність, або «участь в групі», «почуття спільності», проявляється лише в груповій роботі. Фактор свідчить про те, що проблеми клієнта універсальні і в тій чи іншій мірі проявляються у всіх людей. Клієнт не самотній у власних проблемах. Навіть сама безпосередня участь у психокорекційній роботі групи ефективно впливає і викликає певні зміни. Коли клієнти перебувають у звичайному житті, то вони в певній мірі ізольовані від соціальних взаємин та відчують себе непотрібними. Коли клієнта приймають у групу, а згодом виникає активна взаємодія з її членами в атмосфері прийняття і взаємодопомоги, це сильно на них впливає. Клієнти, які прийшли в групу, вважають, що у них особливі виняткові проблеми і в них виникає сумнів чи ділитись власними думками і переживаннями з іншими. Відповідно, якщо вони спостерігають у

інших учасників такіж самі переживання і що у інших є ті ж проблеми, їм стає значно легше.

2. Ухвалення, або акцептація. Даний чинник, С. Кратохвіл називає емоційною підтримкою. При емоційній підтримці значний вплив має створення клімату психологічної безпеки. Один із складників позитивного ставлення, яке намагається побудувати психолог – безперечне прийняття клієнта групою, разом з емпатією психолога і його конгруентністю.

3. Альтруїзм. Позитивний вплив може чинити на клієнта не лише допомога та підтримка, які отримуються від інших, але і те, що він особисто допомагає іншим, проявляючи емпатію, разом обговорюючи їх проблеми [201]. Коли клієнт приходить в групу деморалізованим, невпевненим в собі, з відчуттям, що один він не зможе комусь допомогти, натомість, під час групової роботи починає відчувати себе потрібним і корисним для інших.

4. Відреагування, або катарсис. Важлива складова частина робочого процесу – великий прояв афектів. Але вважається, що відреагування саме по собі не призводить до якихось змін, та впливає на виникнення основи або передумови для зміни.

Емоційне відреагування дає можливість відчути полегшення клієнтам і всіляко підтримується і членами групи, і психологом. І. Ялом вважає, що відреагування травматичних переживань, суму і вираження сильних, важливих для індивіда емоцій формує розвиток групової згуртованості.

5. Саморозкриття (самоексплорація). Клієнт, під час роботи розкриває самого себе. При самоексплорації член групи бере на себе відповідальність, адже ризикує реалізації почуттів, мотивів і поведінки зі своєї прихованого або таємного місця .

6. Зворотний зв'язок, або конфронтація. Зворотний зв'язок свідчить про те, як клієнт отримує інформацію від інших учасників групи, про те, як вони сприймають його поведінку, як вона впливає на них. Інші люди можуть бути джерелом певної інформації про нас самих, яка нам не дуже доступна. Ми часто, у повсякденному житті зустрічаємось з людьми, у яких проблеми якби написані на

обличчі, і люди, вступаючи з такою людиною в контакт, не кажуть їй про ці недоліки, адже бояться проявитись невічливими та образити її. Оскільки саме ця (неприємна для людини) інформація є матеріалом, завдяки якому вона змогла би змінитися. У інтерперсональних стосунках таких тонких ситуацій велика кількість.

7. Інсайт (усвідомлення). Інсайт це розуміння клієнтом раніше неусвідомлюваних зв'язків між особливостями власної особистості і неадаптивними способами поведінки. Інсайт належить до когнітивного навчання і об'єднується в категорію інтерперсонального навчання, разом з емоційним коректувальним досвідом і досвідом нової поведінки.

8. Коректувальний емоційний досвід. Коректувальним емоційним досвідом є інтенсивні переживання актуальних відносин або ситуацій, завдяки яким здійснюється корекція неправильного утвореного, узагальненого на основі важких минулих переживань. Навколишні люди, при емоційному коректуванні ведуть себе інакше, ніж може очікувати клієнт з дезадаптивними формами поведінки на основі власного помилкового узагальнення. Ця нова реальність робить можливою повторну диференціацію, тобто розрізнення ситуацій, в яких дана реакція доречна або ні.

9. Перевірка нової поведінки. У зв'язку з усвідомленням минулих неадаптивних стереотипів поведінки поступово виконується перехід до виникнення нових. Тренінгова група дає можливість для цього певний ряд можливостей. Але він самого клієнта залежить прогрес до змін, від його готовності, ступеня його ідентифікації з групою, відстоювання його минулих принципів і позицій, від індивідуальних рис вдачі. При засвоєнні нових реакцій значну роль відіграють імпульси зі сторони групи.

10. Надання інформації, навчання спостереженню. Клієнт у групі отримує нові знання про те, як люди поводять себе, про адаптивні і дезадаптивні особистісні стратегії, інформацію про інтерперсональні відносини. Тобто, це означає, не отримання зворотнього зв'язку, інтерпретації, яку клієнт отримує відносно власної поведінки, а інформацію, яку він отримує в результаті власних

спостережень за поведінкою інших. Клієнт здійснює аналогії, підсумовує, робить висновки, спостерігає і в результаті вчиться та пізнає деякі закономірності взаємостосунків.

Також слід зазначити, що при складанні програми ми враховували два принципи: добровільності та інформованості. Принцип добровільності свідчить про те, що клієнт самостійно приймає рішення чи буде він працювати у психокорекційній групі, адже він сам повинен бути заінтересований у своїх змінах. Не потрібно зобов'язувати або примушувати працювати у групі, адже не можна змусити людину змінитися, коли вона особисто не хоче цього. Принцип інформованості полягає в тому, що клієнт має право завчасно знати все, що з ним буде відбутися, а також ті ситуації, які будуть відбуватися в групі. Тому перед початком занять з клієнтами проводять бесіду, де розповідають про групову роботу, які її цілі і які результати можуть бути одержані.

Загалом, актуальність розробленої та апробованої програми нашого тренінгу визначається як загальними сучасними тенденціями гуманізації освіти, так і конкретними проблемами підготовки майбутніх рятувальників відповідно до оновлених суспільних запитів, зростанням соціального іміджу рятувальника, а також проблемами життєвого та професійного самовизначення, і первинної професіоналізації майбутніх фахівців служби порятунку.

3.2. Програма та етапи соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників»

З метою виявлення ефективних умов та засобів формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників нами було проведено формувальний експеримент. Метою формувального експерименту стало створення й апробація засобів формування професійної Я-концепції курсантів та її складників, перш за все через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку, формування уявлень про себе як професіонала, розвиток когнітивного, емоційно-оцінного, мотиваційного, духовно-ціннісного та поведінкового компонентів професійної Я-концепції в цілому. На початку

експерименту статистичної відмінності у контрольній та експериментальній групах не було. У процесі проведення формувального експерименту в експериментальній групі були створені психологічні умови для формування професійної Я-концепції курсантів, визначені на основі результатів теоретичного та емпіричного аналізів.

Запропонована нами програма формування професійної Я-концепції включала: тренінг «Формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників», спеціальної організації занять з курсу «Екстремальна психологія» з використанням активних методів навчання; індивідуальні та групові бесіди, лекції, диспути, участь у конференціях, відповідна організація позанавчального часу курсантів, актуалізація духовних цінностей курсанта. Запропонована програма передбачала використання активних соціально-психологічних методів, а також основних психолого-педагогічних засобів «Програми розвитку духовності студентів» (Н. І. Жигайло)

Головна мета тренінгу – створення психологічних умов для формування професійної Я-концепції курсантів. Мета досягалася через реалізацію наступних його завдань:

- 1) створити умови для саморозкриття курсантів;
- 2) підвести учасників до розуміння Я-концепції та її складових;
- 3) розширити уяву курсантів про себе, про свої сильні сторони; про духовний саморозвиток та професійні якості рятівників;
- 4) підвищити мотивацію до особистісного та професійного самовдосконалення, самореалізації в професії;
- 5) оволодіти навиками активного спілкування, розвиток комунікативних умінь;
- 6) сприяти формуванню адекватної професійної мотивації;
- 7) підвищити рівень готовності до ризику.

Як було зазначено, запропонована нами програма тренінгу переважно являє собою сукупність технік і методів гуманістичного напрямку. В основі якого, перебудова форм поведінки, реагування в сьогоденні, тренування здатності

сприймати ситуацію в чистому вигляді, не за шаблоном, виникнення на цьому ґрунті емоційних переживань, адекватного сприйняття всього з відтінком ніби того, що було вперше побаченим, за допомогою механізму безпосереднього сприйняття. Це дозволяє дивитися на навколишній світ і себе самого неупередженим поглядом.

Під час проведення програми тренінгу ми дотримувались наступних принципів роботи у групі:

1. Відвертість і щирість. Під час групової роботи потрібно бути відвертим та щирим, і не приховувати власних почуттів, навіть у ситуаціях коли вони видаються «непристойними». Якщо в процесі роботи клієнт відчуватиме симпатію до когось із учасників, або, навпаки, неприязнь, потрібно повідомити про це. Говорити неправду не можна. Якщо хтось не буде мати бажання про щось говорити, то йому також слід сказати про це.

2. Відмова від використання «ярликів». Члени групової роботи повинні намагатись до розуміння, а не оцінювати інших. Оцінка – це ярлик, за допомогою якої ми визначаємо людину загалом. Адже, замість того, щоб оцінювати людину загалом, краще говорити про окремі її аспекти, про поведінку. Лише так можна уникнути образи та приниження іншої особистості.

3. Конструктивний зворотний зв'язок проявляється при передачі власних почуттів, в тому числі негативних. Наприклад: «Я побачила тебе з іншої сторони і для мене це було неприємно»; «Я відчуваю сильну злість, коли ти з так зухвально розповідаєш про своїх колег з роботи».

4. Контроль поведінки. Цей принцип проявляється у формах: «Можна говорити про що небудь, але не все можна робити»; «Не можна безконтрольно проявляти свої емоції, в першу чергу агресивні та сексуальні». Іноді, в процесі групової роботи, дозволяється або заохочується вираження власних почуттів, але тільки при контролі. Наприклад: реалізація афектів у психодраматичній вправі; пантомімічний вираз бажань і почуттів у психогімнастиці; прояв пригнічуваних почуттів використовуючи: прийоми, які практикуються в енкаутер-групах (нанесення ударів кулаками по подушці, що заміняє людину, яка спровокувала

агресію, погладжування і заспокоювання учасника групи, який потребує співчуття і розради, тощо).

5. Відповідальність. Кожен член групи приймає на себе відповідальність за інших учасників групи. Він має обов'язок не пропускати заняття і не залишати групу. Але, коли виникне напружена ситуація, яка стане нестерпною і прагнення залишити групу біде більшим ніж прагнення звільнитися від власних проблем, то члену групи необхідно повідомити про своє рішення, а не йти без попередження.

6. Правило «Стоп». Кожен член групи має право без різних пояснень зупинити будь-яку розмову, яка відноситься до нього. Інша кількість групи зобов'язана з повагою віднестися до такого прохання. Це правило надає членам групи впевненість і почуття самозахисту всупереч тиску групи. Коли група має це право, зазвичай, ним користуються рідко.

7. Дотримання конфіденційності. Це правило свідчить про те, що винесення інформації інтимного характеру за межі групи забороняється. Дане правило у аналітично-орієнтованих групах формується ще більш безумовно:

- учасники групи повинні мовчати про все, що відбувається в групі;
- не повинні обговорювати те, що відбувається в групі за її межами.

8. Толерантність. Учасникам необхідно з терпінням відноситись до всіх відвертих думок інших членів групи, хоча зміст цих думок може не відповідати їх особистим переконанням і їх власним принципам.

При формуванні учасників групи ми спиралась, на принцип добровільності участі. У результаті вибірку формувального експерименту склали курсанти ІV курсу напрямку підготовки «Пожена безпека» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності загальною чисельністю 30 осіб. Програма тренінгу складалась із занять, які проводились один раз на тиждень упродовж 2,5 місяців; кожне заняття тривало по 3 години. Отже, у підсумку тривалість психологічної роботи склала 54 години. Програма відповідного тренінгу представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми тренінгу
«Формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників»

№	Тема заняття	Вправи, рольові ігри
I. Початковий етап		
1	Вступ до роботи	«Знайомство»; «Презентація»; «Чарівний магазин»; «Сократівський діалог»
2	Почуття та думки	«Вітання»; «Монолог»; «Я-вільний курсант!»; «Оголошення»; «Сон про майбутнє»; «Сон наяву»
3	Хто Я?	«Побажання»; «Хто Я?»; «Мотивація»; «За спиною»
II. Основна частина		
4	Я та інші	«Мої переваги як курсанта»; «Ярлики»; «Ідеальний інший»; «Отримуємо-віддаємо»
5	Я – могутня людина	«Могутність майбутнього рятівника»; «Дзеркало»; «Я-офіцер»; «Лист з майбутнього»
6	Духовне становлення	«Бідність, багатство і Господь Бог»; «Подяка Духовним батькам»; «Повчальні історії»; «Доброзичливість»; «Пам'ятка заборон»
7	Репетиція	Мозковий штурм «Що заважає людям»; «Незавершена справа»; «Репетиція»; «Командир-підлеглий»; «Обмін ролями»
III. Підсумковий блок		
8	Моя нова поведінка	«Здійснення кругів по колу»; «Навпаки»; «Напарники»; «Програвання можливих майбутніх ситуацій»
9	Із чим я завершую заняття?	«Я-офіцер»; «Комплімент»; «Що я отримав?»; «Проекція в майбутнє»

Як помітно із перерахованої вище тематики занять, їх зміст був розроблений згідно як із загальними віковими особливостями, так і індивідуальними потребами курсантів. Крім того, враховувався ряд інших чинників, серед яких – створення неформальної обстановки для вільної взаємодії учасників, розвитку їх спонтанності й безпосередності; впровадження умов, що допускають здійснення помилок без ризику «розплати за них» й отримання негативного досвіду; надання можливостей для задоволення різноманітних особистісних потреб курсантів. Відповідно, у ході складання програми тренінгу забезпечувалося врахування

питань, пов'язаних з актуальними проблемами військово-професійної діяльності, особистісного та професійного становлення курсантів, важливими сферами їх спілкування й міжособистісних стосунків. Загалом, зміст розробленої програми відображає основну мету тренінгу – розвиток професійної Я-концепції майбутніх рятувальників.

Кожне заняття відбувалось за наступною структурою [197]:

- Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі, що забезпечує наступність і безперервність всього тренінгу (учасники висловлюються по колу).
- Тема зустрічі. Учасники висловлюють думки у вільному режимі, у довільній послідовності.
- Базова частина. Тренер задає гру, яка найчастіше проводиться в два етапи: перший етап – визначає проблемність ситуації, другий – містить спроби і експериментування групи з вирішення проблеми конструктивними шляхами.
- Шерінг. Думки та почуття, що виникали в процесі гри та з приводу гри. Це простір для формування зворотного зв'язку, який має стати основою для узагальнення групового досвіду з вирішення проблем.

Зустрічі відбувалися у зазначений день, в тому самому місці, в той самий час. Це створює середовище, необхідне для формування довірливих стосунків.

Кожному учаснику надається приблизно однаковий час і можливість участі в груповому процесі. Якщо хтось узагалі не бере участі в роботі, тренер звертає на це увагу, аж до обговорення даного факту під час рефлексії.

Так, початковий етап заняття передбачав інформування учасників про цілі і задачі тренінгу; мотивування учасників до роботи; зняття емоційної напруги; створення умов захищеності учасників в групі. Завданнями першого етапу було: надання інформації про Я-концепцію особистості, її значення для успішного формування особистості у соціальному середовищі та служби у органах ДСНС; створення установки на активний тренінговий процес; проведення процедури знайомства; встановлення позитивного емоційного контакту між членами групи;

встановлення правил і умов роботи в групі; здатність швидко адаптуватися в групі, зайнятої вирішенням загальних для всіх завдань; формування згуртованості курсантського колективу.

Основний етап заняття передбачав використання різноманітних форм активності: наприклад, засвоєння теоретичного матеріалу з конкретної теми, участь у рольових іграх, групових дискусіях, виконання психодраматичних технік, творчих завдань тощо.

Завершення кожного заняття передбачало роботу усіх учасників над ефективним шерінгом, де кожен ділився відчуттями і враженнями щодо проведеної роботи. Учасники зазначали на певні непорозуміння, невирішені питання чи невисловлені думки, або ж вказували на свої досягання та вирішували перспективу подальшої роботи групи.

Загалом кожне заняття було спрямоване на формування конктного компонента структури Я-концепції (когнітивного, мотиваційного, емоційно-оцінного, поведінкового та духовно-ціннісного) майбутніх рятівників. Так, для розширення розуміння курсантами професійної Я-концепції використовували інформаційно-теоретичні повідомлення та різні психотерапевтичні вправи, груповими дискусіями та обговоренні актуальних питань у «Інформаційному блоці». Наведемо приклади вправ, які були спрямовані на формування когнітивного компонента структури професійної Я-концепції, використані у даному блоці:

Вправа «Презентація». Група курсантів поділяється на пари (методом «алфавіту»). Інструкція: Вам надається 6 хвилин, для того, щоб ви розповіли один одному про себе як можна більше – адже ви будете представляти свого партнера групі. Зверніть увагу на такі питання: чого я очікую від роботи у тренінгу, що я ціную в собі, що я вмію робити краще за інших, чим я пишаюся? Презентації будуть проходити наступним чином: один з членів пари сидить на стільці, інший стає за його спиною і кладе руки на плечі свого партнера. На протязі однієї хвилини – не більше і не менше – доповідач говорить від імені свого партнера (тобто грає його роль). Рівно через хвилину, ведучий обриває монолог, якщо

презентація буде закінчена швидше, тоді ми мовчимо, даючи змогу оповідачу щось пригадати і доповнити. Після цього будь-який член групи і ведучий у тому числі має право задавати виступаючому будь – які питання, на які той повинен відповідати від імені свого партнера. Вам необхідно інтуїтивно відповідати на задані питання. Партнер про якого доповідають повинен мовчати.

Обговорення: Що ви відчували, коли про вас розповідали? Чи вдалося вашому партнеру відобразити дані про вас? Чи вдалося вашому партнеру стати вашим двійником?

Вправа «Чарівний магазин». Ця вправа дає можливість клієнту усвідомити свої справжні цілі та прагнення в житті: клієнт взаємодіє з власником «чарівного магазину», якого часто показують інші члени групи, або психолог. Психолог просить членів групи уявити собі, що на сцені відкритий магазин, де продаються різні чарівні речі: кохання, здоров'я, мудрість, талант та ін. Директор магазину пропонує клієнту все що він захоче: успіх, багатство, щастя, вдачу.

Учасникам, які бажають прийняти участь просять вийти і поспробувати поміняти який-небудь товар. Наприклад, хтось повинен просити «повагу». Психолог, який грає роль директора магазину, перепитує: «Скільки потрібно поваги», «Від кого», «Для чого» та ін.

Відповідно, власник магазину просить на заміну від учасника що-небудь з того, що йому також цінне, наприклад гідність, свободу. Ця ситуація створює у клієнта дилему і звичайно змушує його звернути увагу на свій внутрішній світ, щоб усвідомити, що зрозуміти, що для нього є важливим, що він хоче від життя. В результаті взаємодії клієнта і власника або виникає неспівпадіння у вимогах, або вони знаходять спільне рішення. Коли виникає така тема, це призводить до того, що клієнти-покупці починають краще розуміти ціль власної своєї покупки і усвідомлювати наслідки своїх дій. Також, в процесі торгівлі може виникнути тема, яка буде розіграна у психодрамі. Але, важливим є саме те, що клієнт безперечно отримає щось нове про себе, незалежно від того, яким буде остаточне його рішення.

Вправа «Сократівський діалог». Таємниця Сократа полягає в тому, що свої питання він будував з урахуванням конкретних уявлень про світ своїх партнерів по діалогу. Завдяки цьому питання не викликали опору і могли допомогти його співрозмовнику прийти до важливого прозріння.

Ця вправа проводиться в парах. Вона допомагає усвідомити і проаналізувати відмінності в точках зору партнерів на цікаву для них проблему. Жорстка структура діалогу сприяє тому, щоб кожен учасник, перш за все, досягав розуміння позиції іншого – на відміну від повсякденної практики, коли ми прагнемо якнайшвидше переконати партнера або умовити його відмовитися від своєї думки.

Участь у такому діалозі вимагає від обох партнерів значної дисциплінованості. Вправа підходить головним чином для роботи з конфліктами, які виникають в силу браку інформації про точку зору партнера.

Інструкція: В ході роботи вам доведеться дотримуватися певних правил:

1. Ви повинні пам'ятати про те, що мета цієї процедури – розібратися в проблемі, яку ви розумієте по-різному.
2. На першому етапі один з вас повинен взяти на себе роль запитувача, а інший – відповідача. На другому етапі ви поміняєтесь ролями.
3. Запитувач має приймати відповіді партнера і не намагатися заперечувати їх.
4. Питання повинні бути спрямовані на прояснення позиції партнера, його переконань і поглядів.
5. Ваше завдання – виявити точку зору партнера, зрозуміти, як він бачить цікаву для вас обох проблему.
6. Можна ставити уточнюючі питання, якщо у відповідях вашого співрозмовника виникнуть суперечності.
7. Відповідач повинен бути готовий продовжувати діалог навіть тоді, коли йому неприємно відповідати.
8. Відповіді повинні бути максимально щирими.
9. Обидва партнери повинні строго дотримуватися своїх ролей: запитувач ніяк не коментує почуте, а відповідач не задає питань.

Якщо правила порушуються, група звертає на це вашу увагу.

Етап завершується тоді, коли один з вас побажає його закінчити. Після другого етапу група поділиться з вами своїми спостереженнями і враженнями ...

Вправа «Монолог». Ця вправа передбачає коментування власних дій у середині сцени, перед її початком або в кінці. Монолог це репліка, висловлювання людини – автора проблеми. Під час монологу клієнт висловлює суть проблеми, власні думки і почуття. Персонаж, що представляється актором, звертається не до інших дійових осіб, а до самого себе. Цей важливий прийом дає можливість протагоністу подивитись на власні емоції як би із сторони і відповідно провести аналіз своїх реакції на дану ситуацію.

Особливо ефективний монолог, коли виявляють розбіжності між приховуваними і явними почуттями і думками. Цей метод дає можливість групі отримати інформацію про приховані думки протагоніста і шляхи їх подальшого розвитку.

Протагоніст грає роль «тут і тепер». Наприклад, клієнт грає сцену, де він повертається додому з роботи. Він йде по дорозі до свого будинку. У звичайному житті він не говорить свої думки вголос, коли сам, але думає він про себе. Психолог пропонує йому використати вправу монологу: розмовляти вголос коли ходить про все, що він думає і відчуває в момент «тут і тепер». Клієнт довгий період переміщається по сцені, хитаючи головою, поступово налаштовуючись на ситуацію, яка щодня повторюється в житті. Його обличчя нахмурюється, голова втягується в плечі: клієнт зі сумним виразом, тихим голосом, починає промовляти: «Мені набридло моє життя. Звичайно, у мене хороша робота, але якщо б всі знали як я не хочу повертатись додому. Я попередньо знаю, що мене там чекає: моя мати, з її скаргами на безперервні болі, які не може вилікувати ні один лікар, і моя сестра – насуплена, невдоволена стара діва, змушена присвятити своє життя хворій матері. Вона вважає, що життя проходить, минаючи її, але вона немає ні сил ні мужності зробити щось. І я – такий самий як моя сестра: я зляся та них обох, при цьому я вимушений утримувати їх».

Вправа «Я – вільний курсант!». У цій вправі уявна екстремальна ситуація допоможе учасникам побачити нові цілі – цілі, які могли бути приховані пеленою умовностей і застарілих ілюзій.

Інструкція: Зараз ви переживете щось на зразок шоку, і це, можливо, допоможе вам поглянути на своє життя по-новому. У кожного з нас є безліч бажань і цілей. Деякі з них ми усвідомлюємо і прагнемо до їх задоволення.

Про інші ми здогадуємося, однак воліємо залишати їх в напівтемряві. А частина наших бажань ховається, ймовірно, в найтемніших глибинах нашого несвідомого. Що станеться, якщо ми станемо більш ясно і чітко розуміти наші бажання і цілі?

Уявіть собі, що ви прийняли чарівну таблетку, яка на годину усуває всі стримуючі фактори, засвоєні правила та моральні норми. Ви звільняєтесь від боязкості, нерішучості, тривожності, від внутрішньої цензури і будь-якого зовнішнього тиску. Дія чарівної таблетки триває протягом тижня.

Що ви будете робити весь цей час? Що ви будете говорити? Як виглядатиме ваше життя? Як ви будете себе почувати? Напишіть, як би ви прожили цей тиждень. У вас є на це півгодини.

А тепер подумайте, могли б ви зробити щось з того, що ви записали, і без чарівної таблетки. До яких цілей ви можете прагнути і без неї? Запишіть свої думки. (5 хвилин).

Вправа «Оголошення». Виконуючи цю вправу, учасники можуть сформулювати і проговорити вголос цілі, які вони вже усвідомили. Вони мають можливість утвердитися в цих цілях і прийняти їх.

Інструкція: У кожного з нас є цілі, які ми тримаємо в голові, в серці і в душі. Деякі з них служать нам своєрідними «алібі-цілями» – насправді, ми зовсім не хочемо їх здійснювати. Інші цілі є амбівалентним («п'ятдесят на п'ятдесят»). Ми з однаковою ймовірністю можемо як прагнути до їх досягнення, так і уникати їх реалізації. Але є й такі цілі, які ми дуже хотіли б здійснити.

До чого ви прагнете у своєму житті? Ви можете зараз накидати оголошення про цілі, які для вас дуже важливі. Це можуть бути найрізноманітніші

оголошення: покупка нерухомості або квартири, пропозиція робочих місць, обмін або «Різне». Ви також можете написати оголошення про пошук партнера, друга, дитини, консультанта, співробітника і т. п., або ж винайти абсолютно новий різновид оголошень.

Вказуйте кожен раз, що саме ви шукаєте, які ваші конкретні побажання і що ви готові запропонувати натомість. Забезпечте тексти оголошень своїми координатами. Де б ви хотіли опублікувати свої оголошення? Якщо вам не вдається підібрати підходящу газету або журнал, придумайте нові.

Вправа «Сон про майбутнє». За допомогою спрямованої уяви учасники можуть інтуїтивно прояснити для себе свої цілі, очікування і бажання.

Інструкція: Ми володіємо дивовижною здатністю по-різному сприймати час. Іноді нам здається, що рік пролітає як одна секунда, а буває і так, що секунди розтягуються на роки. Крім того, ми можемо подумки повертатися в минуле чи, навпаки, заглядати в майбутнє.

Цю вражаючу здатність можна використовувати для того, щоб прояснити для себе глибоко заховані бажання. Сядьте зручніше і закрийте очі. Наберіть кілька разів побільше повітря в легені і з кожним видихом нехай вас покидають всі турботи, всі думки, вся накопичена напруга.

Тепер уявіть собі годинник – будь-які годинники з циферблатом і трьома стрілками: годинною, хвилинною і секундною. Тримайте їх перед своїм внутрішнім поглядом, і нехай вони показують якусь годину ... Спостерігайте за тим, як годинник починає йти вперед. Уявляйте собі у всіх деталях, як рухається секундна стрілка, що в цей час відбувається з хвилинною, як переміщається годинна стрілка. Дивіться на них уважно і спостерігайте за всіма трьома стрілками одночасно ... (30 секунд).

А тепер уявіть собі, що годинник поступово починає бліднути, і ви засинаєте. Ви знаходитесь саме там, де вам буває легко заснути. Сон переносить вас в бажане майбутнє.

У цьому сні з'являються різні образи: одні з них видно цілком чітко, інші лише ледь намічені. Деякі з вас почують звуки, шарудіння, слова ... Хтось відчує

запахи або ясно відчує свої рухи ... Уважно подивіться, яку картину майбутнього представило вам ваше несвідоме. Зв'яжіть виниклі образи з вашими усвідомленими бажаннями...

А якщо цей сон про майбутнє раптом розтане або перерветься, ви можете повернутися до картинки з годинником і знову поспостерігати за стрілками. Це дозволить вам знову зосередитися. За ці кілька хвилин ви зможете пережити ті важливі події, на які сподіваєтеся в майбутньому ... (3–5 хвилин.)

А тепер повертайтеся, будь ласка, назад, в цю кімнату. Не кваплячись відкрийте очі, випрямтеся, потягніться ...

Запишіть, будь ласка, свій сон про майбутнє. При цьому ви можете доповнити його новими деталями, які прийдуть вам зараз в голову. У вас є на це 15 хвилин ..

Вправа «Сон наяву». Якщо нам важко до кінця зрозуміти свої цілі, сни наяву можуть надати дуже цінну допомогу.

Інструкція: Сни наяву є дзеркальним відображенням наших бажань і надій. При цьому вони можуть давати підказки, налаштовують нас на більш реалістичний і позитивний лад. Як і нічні сни, сни наяву прокладають мости до нашого внутрішнього знання і дарують нам прозріння, до яких свідомості самому по собі дійти було б важко.

Я хочу запропонувати вам записати який-небудь сон наяву – будь-яку фантазію, яка сама прийшла вам в голову, коли ви нудьгували, відпочивали після важкої роботи або просто спокійно сиділи. Якщо ви не можете згадати жодного сну наяву, придумайте його. У вас є на це 30 хвилин ...

Тепер перечитайте те, що ви написали. Поставтеся до своєї фантазії як до символічного образу, з якого ви можете витягти ту чи іншу реальну мету. Які можливі цілі приховані в вашому сні наяву? Перелічіть їх і напишіть, що ви думаєте про ці цілі, які почуття вони у вас викликають ...

Вправа «Хто Я?». Ця вправа сприяє розвитку самосвідомості і виявленню свого справжнього Я. Вона ґрунтується на тому припущенні, що кожний із нас, наче цибулина, має безліч «оболонок», які ховають центральну «серцевину». Ці

оболонки є різними сторонами нашої особистості і нашого ставлення до світу. У ході виконання цієї вправи шляхом послідовного запитування: «Хто я?» – ми поступово наближаємося до свого справжнього Я.

Виконуючи вправу, виберіть місце, де вам ніхто не заважатиме. Візьміть аркуш паперу, угорі поставте дату й напишіть запитання: «Хто я?». Нижче запишіть, свою відповідь. Вона має бути відкритою і чесною. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуйте подумки ставити собі це запитання і записуйте відповідь.

Вправа «Мотивація». Інструкція: Уявіть, що ви людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштувати на наполегливу роботу. Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий з них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти мотивації досягнення:

1-й варіант (на формування наполегливості і здатності долати труднощі й перешкоди);

2-й варіант (на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи заради досягнення мети);

3-й варіант (на розвиток впевненості у собі);

4-й варіант (на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою майстерність).

Зробіть табличку з написом свого девізу. Доберіть відповідний колір та малюнок-символ. Помістіть табличку на робочому столі (або стіні), щоб ви могли постійно її бачити. Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності, щоб уникати механічного сприймання). Певний ефект справляє і переформулювання девізу (і зміна малюнка-символу), зберігаючи зміст і спрямованість девізу. Придумайте чотири варіанти девізу, виразіть цю ідею різними способами. На окремому аркуші паперу напишіть оповідання на тему, пов'язану з вашим

девізом. Спробуйте якомога яскравіше уявити ситуації відповідно до девізу, обставини, людей та виразити своє ставлення і почуття.

Вправа «За спиною». Техніка «За спиною» полягає в тому, що клієнт сідає на сцені на стілець спиною до глядачів, а режисер закликає глядачів до обговорення клієнта, даючи тим самим йому можливість зрозуміти, як бачать його інші.

Наступний блок тренінгової програми, передбачав роботу із самооцінкою, визнанням себе, інших, тобто робота із емоційно-оцінним компонентом. До даного блоку входили такі вправи, як:

Вправа «Мої переваги як курсанта». Вправа спрямована на позитивне оцінювання себе. Інструкція: Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 1–2 хвилини. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше.

Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, талант чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Вправа «Ярлики». Обладнання: набори розрізаних картинок за кількістю груп, набори «корон». На кожній «короні» написаний один з поданих виразів:

- «Усміхайся мені».
- «Будь похмурим».
- «Ігноруй мене».
- «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років».
- «Підбадьорюй мене».

- «Кажі мені, що я нічого не вмію».
- «Жалій мене».

Тренер об'єднує учасників у групи по 5–7 осіб. Кожному вдягає на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано («корони» виготовляють з двох смужок білого паперу, склеєних по боках). Після цього кожній групі дається завдання протягом 10 хв. скласти цілу картинку з розрізаних шматочків, але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як написано на його «короні».

Через 10 хв. усі учасники по черзі (не знімаючи «корон») відповідають на запитання тренера: «Чи сподобалось вам, коли з вами спілкувалися таким чином?»

Після того, як усі висловляться, тренер пропонує учасникам зняти «корони» і вийти із своїх ролей.

Запитання для обговорення

- Чим у реальному житті можуть бути «корони»?
- Як впливає наявність подібних ярликів на спілкування?
- Як часто ми стикаємось із ситуаціями навішування ярликів?
- Як ви почувалися у реальному житті, коли хтось навішував на вас ярлик?
- Як можна змінити чиєсь уявлення про вас?
- Звідки ми беремо наші уявлення про інших?
- Чи легко позбутися ярлика, коли його вже навішено? Як це зробити?

Вправа «Ідеальний інший». Використання техніки «ідеальний інший» допомагає знизити напруженість клієнта в кінці тренінгової дії, а також дає йому можливість випробувати ставлення до себе, якого він так жадає, але яке може і не бути можливим в реальному житті. «Інший», що зображається в тренінгу, може бути одним з подружжя, батьків, друзів, тоді як «ідеальний інший» – це той же самий, що зображається допоміжним «Я», який в тренінзі стає тим ідеальним образом цієї людини, тобто таким, яким його хотів би бачити клієнт в реальному житті.

Ця техніка часто описувалася тими, хто випробував її на собі, як таку, що дає дуже цінний емоційний досвід.

Вправа «Отримуємо – Віддаємо». Ця вправа допомагає учасникам, користуючись мистецтвом ведення переговорів, перетворювати конфлікти в дружелюбні компроміси. Вихідним пунктом тут виступають приблизно наступні базові положення:

– конфлікти вдається більш-менш стійко вирішувати лише в тому випадку, коли кожна зі сторін отримує в ході переговорів який-небудь істотний з її точки зору позитивний результат. З конфліктами працювати легше, якщо ми розглядаємо їх як процес, що відбувається між двома діловими партнерами: за те, що ми хочемо отримати, нам треба чимось заплатити.

– Ми виявляємо більше гнучкості у переговорах, коли чітко усвідомлюємо, по-перше, наші власні бажання щодо партнера і, по-друге, різні варіанти того, чим ми готові розплатитися з ним.

Ця вправа особливо добре підходить для природних груп, а в тимчасових групах його можна пропонувати в тому випадку, якщо учасники добре знають один одного, інакше їм буде важко розуміти і враховувати бажання один одного.

Інструкція: Мені хочеться запропонувати вам вправу, яка дасть вам можливість залагодити дрібні розбіжності і невдоволення, що виникли у вас під час спільної роботи.

Подивіться зараз на учасників групи і визначте, з ким із них ви хотіли б поліпшити відносини. Виберіть трьох осіб. Потім візьміть три картки і на кожній їх них напишіть наступне:

1. Ім'я відповідного учасника.
2. Щонайменше, три ваших бажання щодо цієї людини. Кожне бажання має конкретно описувати, що повинен зробити цей чоловік або що він повинен вам дати.
3. Щонайменше, п'ять можливих винагород – способів, якими ви хотіли б розплатитися з партнером.

Заповнивши картки, ви можете починати переговори один з одним. Слідкуйте за тим, щоб до кінця переговорів кожен залишився задоволений і міг собі сказати: «Я досяг гарного результату». Укладіть між собою невеликий договір, який конкретно зафіксує, що кожен з вас віддає і що отримує. Основний зміст договору запишіть собі на картки.

Розділіть кімнату на дві частини – «простір переговорів» і «простір очікування». Відведіть на цю вправу достатньо часу для того, щоб кожен встиг провести свої переговори.

На закінчення попросіть кожного коротко викласти підсумки своїх переговорів на загальногруповому обговоренні.

Вправа «Могутність майбутнього рятівника». Учасникам пропонується закінчити речення «Я можу...» (не менше 20 речень). Підкресліть ті, які можете лише ви або деякі ваші знайомі. Зачитайте Ваші «можу».

Ведучий: «Як Ви думаєте, що таке могутність?» Правильно, це уміння. І чим більше їх у людини, тим вона могутніша, тим більше вона може, вмє робити творити, створювати. Могутній рятівник – це сильна людина, і зовсім не обов'язково – фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вмє і розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, готова навчитися ще чому-небудь, якщо відчуває таку необхідність. Будьте ж сильними, могутніми, навчайтеся створювати, творити і прагніть довести кожне діло до кінця».

Закінчіть речення «Я зможу...» – 5 хвилин.

Вправа «Я–офіцер». Учасникам по черзі необхідно зробити або сказати щось, щоб усі зрозуміли, що офіцер тут він. Потім, офіцер, учасник, який перший брав участь передає свої повноваження іншому учаснику («Офіцером будеш ти!!!»). Претенденту необхідно або назватися або сказати будь-яку фразу, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина, яка почувалася офіцером у цій ситуації і в цьому приміщенні.

Вправа «Лист з майбутнього». Поточні проблеми буває легше вирішувати, якщо людина вмє впевнено і оптимістично дивитися в майбутнє. На це якраз і орієнтована наступна вправа. У ній учасники повинні поглянути на своє

теперішнє з благополучного майбутнього, в якому сьогоднішні проблеми вже давно знайшли своє рішення. Ця вправа може бути ефективною при роботі з найрізноманітнішими труднощами.

Інструкція: Давайте надамо сьогодні вашій свідомості невелику перерву. Ви інтенсивно попрацювали і глибоко розібралися в проблемі. Ви розумієте причини своїх труднощів, ви знаєте, як вони проявляються. Ви продумуєте рішення.

Однак ми зможемо надати собі додаткову допомогу, якщо задамо роботу і нашому несвідомому, яке продовжує працювати навіть тоді, коли ми спимо. Ви знаєте історію відкриття хімічної формули бензолу? Це сталося у сні.

Тому я хочу запросити вас на своєрідний сон наяву. У снах ми можемо легко і елегантно переміщатися в часі – перелітати в минуле, в майбутнє, знову повертатися в сьогодні і т. д. Причому наше несвідоме робить все це з грацією фігуриста, що малює на дзеркальній поверхні льоду химерні візерунки.

Уявіть собі, що ваше несвідоме переміщається на кілька років в майбутнє, наприклад, на п'ять, на десять років або на два роки, і з цієї точки майбутнього коментує ваше сьогоднішнє життя, ваші поточні обставини і проблеми. Воно відкриває вам, як ваше життя буде складатися далі. Ви можете побачити, як ви вирішили свої проблеми, коли це сталося, або ж який шлях ви обрали для того, щоб прийти до вирішення проблеми.

З якогось моменту в майбутньому напишіть собі листа, що малює вам панораму вашого подальшого життя, де сьогоднішні тривоги давно перетворилися на твердий ґрунт завтрашнього дня. Поставте дату, не забудьте написати звернення і підписатися. У вас є на це півгодини.

В наступному блоці нашої тренінгової програми були використанні вправи спрямовані на духовне становлення особистості курсанта. Адже, духовний компонент є важливим у Я-концепції особистості, він формує особистість взагалі, від нього залежать і думки людини, і емоції, і поведінка. Отже, прикладом таких вправ є:

Вправа «Бідність, Багатство і Господь Бог». Іноді цілі прояснюються для нас завдяки екстремальним обставинам. Часом ми несвідомо влаштуємо собі

кризи для того, щоб пережити і усвідомити щось важливе. Ця вправа дає можливість учасникам пережити екстремальні ситуації в уяві і уявити собі, до чого насправді можуть привести зміни, до яких вони неусвідомлено прагнуть.

Інструкція: Навіть коли наше життя протікає цілком благополучно, ми часом відчуваємо неприємне почуття. Іноді це пов'язано з тим, що ми прагнемо реалізувати давно поставлені цілі і забуваємо скорегувати їх відповідно з відбуваються всередині нас змінами.

Життя змушує нас більш ґрунтовно задумуватися над тим, що відбувається і піддавати наші цілі перегляду.

Я хочу дати вам можливість пережити в уяві кілька незвичайних ситуацій. Уявіть собі, що ви раптово впали в крайню бідність. Що ви будете робити? Що з вашого майна ви захочете, нехай навіть ціною величезних зусиль, зберегти? Які елементи вашого життєвого достатку ви захочете залишити незмінними і якою ціною? Які нові можливості відкриє для вас бідність? У чому може полягати ваш шанс? Опишіть, як ви будете діяти в такій ситуації, як будете себе почувати, про що думати. У вас є на це 10 хвилин ...

А тепер уявіть собі, що вам дістався величезне багатство. Що це означатиме для вас? Що ви зробите перш за все? Які можливості це для вас відкриє? Напишіть, що ви будете в цій ситуації робити, які будете будувати плани. Для цього у вас є ще 10 хвилин...

І, нарешті, уявіть себе в ролі Бога. Що ви зміните, що нового створите, щоб зробити цей світ кращим? Протягом 10 хвилин записуйте те, що прийде вам в голову.

Тепер задумайтеся на час про те, що вам хочеться – можливо, вже давно, а може бути, лише віднедавна – змінити у своєму житті. Які цілі представляються вам важливими? Як ви могли б змінити свої життєві плани? Запишіть свої міркування.

Вправа «Подяка Духовним батькам». У цій вправі мова йде про всіх, хто нас вчив і любив. Подяка являє собою дієвий спосіб поглиблення почуття

самостійності і розвитку особистісної зрілості, заснованої на внутрішньому зв'язку і союзі з учителями.

Інструкція: У кожного з нас в житті є люди, які нас підтримували і допомагали нам розвиватися. Людей, які нас вчили і любили, які брали близько до серця наш ріст і наше благополуччя, які нас цінували і вкладали свої сили в наш розвиток, можна назвати нашими наставниками або духовними батьками.

Деякі з них, можливо, були членами нашої сім'ї, інші до нашої сім'ї не належали. З одними ми могли спілкуватися підлягає, з іншими наші зустрічі були короткочасними.

Від них ми переймали ті чи інші якості, від них отримували стимули до пізнання. Запишіть імена, які вам пригадуються – імена вчителів, наставників, порадників, тих, кому ви сповідалися, і тих, кому наслідували ... (10 хвилин.)

Тепер виберіть з них кілька людей і напишіть їм слова вдячності. В цих коротких посланнях висловіть те, що вам хотілося б сказати їм сьогодні. Ким ви стали? Чим вони вам допомогли?

На це вам відводиться 20 хвилин ...

Вправа «Повчальні історії». Ця вправа дає можливість учасникам групи вчитися один у одного дуже незвичайним способом. Обов'язковою умовою проведення цієї вправи є попереднє знайомство учасників між собою. Нерідко члени групи бувають буквально вражені тим, як добре їх розуміє інша людина.

Інструкція: Часом ми вчимося за допомогою слів, часом – за допомогою образів. Іноді нас вчить логіка, іноді – аналогія.

Коли ми були дітьми, то вчилися на історіях, які розповідали нам батьки, бабусі і дідусі. Історії пояснювали нам мир і допомагали в ньому орієнтуватися.

Я хочу дати вам сьогодні можливість здійснити один незвичайний експеримент. Ви знайомі між собою протягом певного часу і дещо одне про одного знаєте. А інтуїтивно ви знаєте один про одного набагато більше.

Виберіть собі партнера, який вам цікавий і якого ви інтуїтивно добре розумієте. Я зараз поясню вам, що треба буде робити.

Спочатку молодший з вас повинен розповісти старшому історію, яка охоплювала б весь життєвий шлях героя. Якщо вашим партнером буде жінка, розповідайте історію про героїню, якщо чоловік – про героя. Нехай ваш герой або героїня пройде всю свій життєвий шлях: вчиться, любить, переживає перемоги і поразки. Придумайте таку історію, яка надихнула б вашого партнера і чогось навчила його. Викладіть її в будь-якому жанрі, який вам подобається. Це може бути розповідь, казка, билина і т. п.

В якості фрагментів вашої історії ви можете використовувати відомі вам факти з біографії вашого партнера, а також ваші інтуїтивні уявлення про нього.

Партнер повинен слухати, утримуючись від будь-яких коментарів. Постарайтеся укластися приблизно в 20 хвилин. Після цього помінятися ролями.

Вправа «Порада». Інструкція: Уявіть собі, що ви звернулися до мудреця за порадою: «Як мені впоратися з лихослів'ям?». Яку пораду він вам дасть?

Обговорення відповідей учасників дозволило сформулювати такі поради:

- вдосконалюватись у рідній мові, розширювати свій активний і пасивний словниковий запас;
- виховувати в собі гуманні риси – доброту, милосердя, повагу до старших;
- прагнення гідного життя несумісне з негідними думками і словами;
- виховувати себе сильною особистістю, яка вміє керувати своїми емоціями і поважає почуття інших;
- вміти об'єктивно оцінювати ситуацію, нейтралізувати свій гнів;
- у скрутних ситуаціях навчитись використовувати «Я–повідомлення»;
- пам'ятати про те, що лайка – гріх;
- для того, щоб поступово відвикати від звички лихословити, потрібно звужувати коло осіб, до яких вголос або подумки лихословили (спершу не лихословити до літніх людей, далі – до дітей, потім – до батьків, викладачів, одногрупників, взагалі не лаятися).

Вправа має проєктивне значення і вимагає активної участі кожного учасника; вона допомагає кожному усвідомити, які він має засоби для боротьби з лихослів'ям і на які засоби розраховують інші.

Складання «Пам'ятки заборон». Суть заборон, які стосуються культури спілкування, у тому, щоб попередити неповагу до співрозмовника, до його поглядів, допомогти школярам уникнути конфронтації, дійти згоди. Аналіз відповідей виявив, що слів, якими ображають їх, учасників пригадують набагато більше, і ці слова різноманітніші. А тих слів, якими ображаєш сам, пригадується набагато менше, згадати їх було «важко», вони були типовими. Вправа дозволяє кожному учаснику гри зрозуміти той факт, що лайка, яку вживають інші, не завжди усвідомлюється, не запам'ятовується, проходить повз увагу. З іншого боку, якщо ти – адресат, то й незначні зауваження – образливі і краще запам'ятовуються.

Також нами проведено тренінг розвитку духовних цінностей курсантів, який вмещав у себе низку психолого-педагогічних та тренінгових засобів (табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Тренінг розвитку духовних цінностей курсантів

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Вступ до роботи	1. Формування атмосфери психологічної безпеки. 2. Психогімнастика.
2.	Ціннісні орієнтації молоді	1. Проективний малюнок «Я і моє місто в світі людей». 2. Рольова гра «Погані люди – добрі люди. В чому різниця?». 3. Ділова гра «Готуємо кодекс поведінки 21-го сторіччя». 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.
3.	Духовне становлення особистості студента	1. Рольова гра «Я – минулий, нинішній, майбутній. В чому різниця?» 2. Психологічний практикум «Чим я найбільше пишаюся в своєму минулому? Що було таке, що варто було б прожити інакше?» 3. Вправа «Порожній стілець – мої друзі та вороги у минулому». 4. Брейн-сторлінг «Визначення напрямків соціальної підтримки державою сучасної молоді як її майбутніх творців». 5. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
4.	Релігійні цінності студентської молоді	1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?» 2. Групове обговорення «Людина, яка активно вірить в Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?» 3. Ділова гра «Якби Священну книгу написав Я?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

Продовження таблиці 3.2

1	2	3
5.	Релігійна свідомість молоді	1. Дискусія «Релігійно свідомо людина – «за» та «проти». 2. Брейн-сторлінг «Хто я – піщинка, крапля води, духовіння вітерця – чи я відповідаю за майбутнє?» 3. Ділова гра «Совість. Чи потрібна вона у 21-му сторіччі?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
6.	Обговорення підсумків тренінгу	1. Дискусія «Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?» 2. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
7.	Кінцеве заняття «Мое майбутнє»	1. Розстановка почуття «Ми» через учасників тренінгу. 2. Формування екзистенційного «Я». 3. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

У завершальному блоці відбулась побудова стратегій власного життя та професійної діяльності, усвідомлення себе у ролі рятівника, практичне закріплення відповідних навиків, наприклад за допомогою таких вправах, як:

Вправа «Командир-підлеглий». Мета вправи: дати учасникам на власному досвіді випробувати як стан повної залежності, так і стан, коли інший повністю залежить від тебе. Ця вправа має широке поле асоціацій, зв'язаних як з ситуацією «командир-підлеглий», так і з різноманітними відносинами, що виникають під час проходження служби в органах ДСНС.

Учасники розбиваються на трійки. У кожній вибирається «підлеглий» і два «командири». Вправа полягає у тому, що кожній підгрупі пропонується розіграти маленьку сценку лялькового театру, де «командири» управляють всіма рухами «підлеглих». Сценарій сценки учасники розробляють самостійно, нічим не обмежуючи свої уяви. Після обдумування і репетицій підгрупи по черзі представляють свій варіант решті учасників, які виступають в ролі глядачів. Після того, як всі виступлять, ведучий проводить групове обговорення, під час якого всі охочі діляться своїми враженнями. Добре, якщо в обговоренні буде зроблений акцент як на відчуттях «підлеглого», так і на відчуттях «командира», управляючих її рухами. Учасники можуть говорити про різні відчуття: незручності, напрузі або, навпаки, відчутті власної переваги, комфорту; важливо показати, що і стан залежності, і гіперопіка роблять відносини між людьми спотвореними і неповноцінними.

Вправа «Навпаки». Техніка заключається в тому, щоб клієнт зіграв поведінку, протилежну тій, яка йому не подобається. Скажімо, сором'язливий став поводитися зухвало; ввічливий – грубо, той, хто завжди погоджувався, зайняв би позицію неперервної відмови. Техніка направлена на ухвалення клієнтом себе у новій для нього поведінці і на інтеграції в «Я» нових структурах досвіду.

Вправа «Напарники». Учасники поділяються на пари. Ваше завдання: звернутися до напарника з проханням, демонструючи різноманітні стилі поведінки: дуже впевнено, ставлячи себе вище за інших; поступаючись співбесіднику, немовби підкорюючись; із почуттям власної гідності, але без виклику. Кожен учасник повинен спробувати себе в усіх варіантах поведінки.

Вправа «Програвання можливих майбутніх ситуацій». Учасники повинні уявити собі, що відбулося б, якщо проблемна ситуація, що реально драматизується ними, виявилася іншою, чим вона є насправді, або вирішилася яким-небудь іншим способом. Імпровізовано відтворюються і програються можливі ситуації, які можуть скластися в майбутньому. Метод застосовується для того, щоб підготувати протагоніста до ситуацій, виникнення яких можна передбачати в майбутньому. Програючи ці ситуації заздалегідь протагоніст готується до них і вносить відповідні корективи в свою поведінку.

Детальніше зміст тренінгової програми висвітлений у додатку К.

Загалом, упровадження тренінгової програми з формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників сприяло, по-перше, поглибленому пізнанню професійних якостей майбутнього рятувальника; по-друге, усвідомлення самовизначення курсантів та духовному становленню особистості майбутніх рятувальників; по-третє, підвищення рівня готовності до екстремальної професії.

3.3. Аналіз результатів дослідження формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників у професійній підготовці

Для оцінки ефективності упровадженої програми формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, до та після закінчення формувального

експерименту ми здійснили контрольний діагностичний зріз, у якому взяли участь 2 групи:

1. *Експериментальна група (ЕГ)* – 30 курсантів IV курсу напрямку підготовки «Пожежна безпека» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (відповідно, були залучені до формувальної частини дослідження);

2. *Контрольна група (КГ)* – 30 курсантів IV курсу напрямку підготовки «Цивільний захист» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (які не брали участь у тренінговій програмі).

Якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження формувальної програми здійснювалась шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної та експериментальної груп за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики. Отримані результати свідчать про її ефективність відповідно до кількісних і якісних показників.

Проаналізувавши отримані результати на константувальному етапі дослідження, ми ще до початку проведення програми відібрали такі показники, які на той період часу не були достатньо сформовані – з огляду на предметний зміст майбутньої професійної діяльності курсантів. Відповідно до цього, для контрольної діагностики когнітивного компонента професійної Я-концепції ми використали «Авторську анкету»; мотиваційний компонент визначали використовуючи методику «Професійна мотивація на службу» та «Авторську анкету»; емоційно-оцінний компонент діагностували за методиками «Визначення самооцінки» (А. М. Прихожан) та «Самооцінка психічних станів» (Г.Ю. Айзенка); поведінковий компонент досліджували за допомогою методик «Діагностика міри готовності до ризику» (А. М. Шуберта), «SACS» (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій С. Хоббфола). Духовно-ціннісний компонент визначали методиками М. Рокича «Ціннісні орієнтації» та «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка.

Потрібно зазначити, що перед початком формувального експерименту було проведене перше контрольне діагностування за всіма вищенаведеними

чинниками, та значних відмінностей між результатами контрольної і експериментальної груп не було виявлено. Провівши формувальний експеримент, насамперед ми здійснили повторне опитування в експериментальній групі за авторською анкетой з метою виявлення ймовірних змін особистісних уявлень щодо майбутньої професії та визначення професійних якостей рятівників, а саме дослідження когнітивного компонента. При цьому виявилось, що серед курсантів даної групи 66,67 % респондентів вважають що рятівник – це їхня мрія, вони свідомо обрали професію. На даний момент впевнено йдуть до своєї мети, хоча визнають, що бувають різні труднощі на шляху досягнення цілі. 83,3 % осіб, визнають, що курсантське життя дає можливість стати справжнім офіцером, пройти весь період випробувань від першокурсника до офіцера (зазначимо, що на константувальному етапі дослідження цей показник був значно нищий).

Цікавим для нас став той факт, що після формувального експерименту 80 % курсантів, стверджують, що «Рятівники» – це стиль життя, тобто такі люди повністю віддані своїй професії, рятування для них є звичайною справою.

Повторне опитування виявило той факт, що лише 6,7 % осіб приділяють значну увагу матеріальному становищі. Для порівняння зауважимо, що на константувальному етапі дослідження, 40 % осіб надавали перевагу матеріальному становищі у професійній діяльності.

При дослідженні важливих якостей рятівника, після формувального експерименту, виявлено, що головною якістю майбутніх рятівників є саме рішучість (83,3 %). Дані курсанти вважають, що саме рішуча людина зможе врятувати постраждалого, незалежно від обставин та перешкод. Професіоналом може стати лише рішучий рятівник. Крім того, 96,7 % курсантів формувального експерименту визнають, що на поліпшення стану службової дисципліни у підрозділі сприятиме особиста дисципліна кожного.

Ефективною оцінкою успішної діяльності 93,3 % майбутніх рятівників визнають вдалий порятунок людей. Отже, за результатами повторного опитування можна попередньо константувати той факт, що проведена програма «Формування професійної Я-концепції» здійснила помітний вплив не тільки на професійно

зорієнтовані уявлення та знання майбутніх фахівців, а й на їх реальні поведінкові настановлення.

З метою вивчення емоційно-оцінного компонента професійної Я-концепції майбутніх рятувальників у дослідженні, як уже зазначалось, були використані наступні методики: «Визначення самооцінки» (А. М. Прихожан) та «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенка).

Слід зазначити, що під час констатувального експерименту виявився цікавим той факт, що велика кількість респондентів мають завищену самооцінку, багато з них є самовпевненими, знають собі «ціну».

Так, після проведення формувального експерименту, одним із завдань якого було сформувати адекватну самооцінку майбутніх рятувальників, відбулися найсуттєвіші зміни у шкалі «дуже високий рівень» та «високий рівень». Отже, якщо до початку формувального експерименту в обох групах переважав дуже високий рівень самооцінки, то після проведення програми «Формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників» у експериментальній групі відбулися зміни (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Результати рівня самооцінки у курсантів
контрольної та експериментальної груп, у %

<i>Рівень самооцінки</i>	<i>Контрольна група (n=30)</i>	<i>Експериментальна група (n=30)</i>
Дуже високий	26,7	13,3
Високий	36,7	40
Середній	23,3	40
Низький	13,3	6,7

Після реалізації формувальної програми в експериментальній групі збільшилось число досліджуваних з адекватною самооцінкою. Це підтверджує багатofункціональний критерій Фішера ϕ ($\phi=1,71$, $p \leq 0,05$).

Адже від самооцінки залежить адекватне ставлення курсантів до себе як майбутнього професіонала, не переоцінити себе і свої можливості, та визнавати інших людей, своїх колег.

Проаналізуємо зміни, які спостерігаються при вивченні самооцінки психічних станів курсантами експериментальної та контрольної груп.

В результаті реалізації формувальних впливів збільшилась кількість осіб експериментальної групи із низьким рівнем тривожності 63,3 % (рис. 3.1).

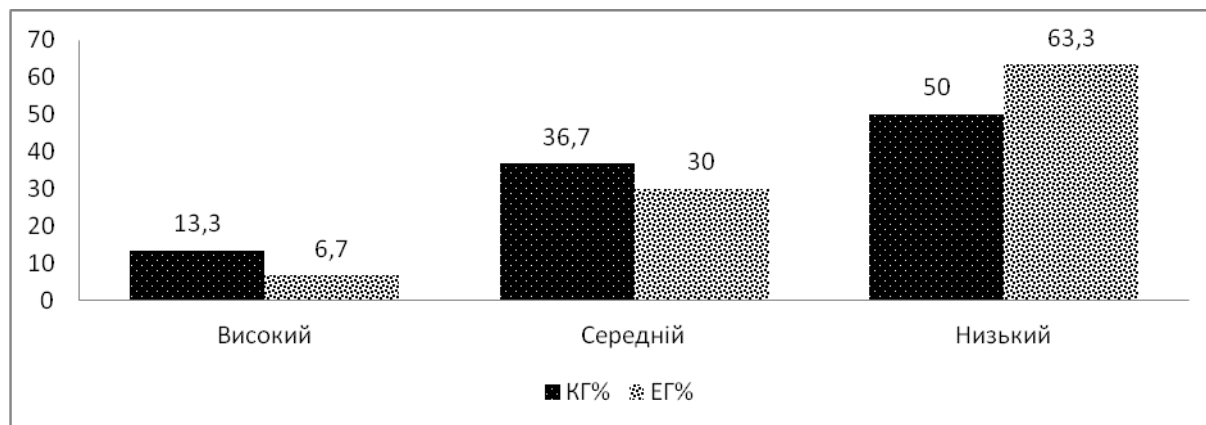


Рис. 3.1. Показники рівнів тривожності у КГ та ЕГ після експерименту, у %

Курсанти із низьким рівнем тривожності адекватно реагують на стресові ситуації, вміють себе стримувати, стабільно поводитись у різних випадках.

За шкалою «фрустрація» більшість досліджуваних (80 %) експериментальної групи мають низький рівень, це свідчить про те, що курсанти мають високу самооцінку, стійкі до невдач, не бояться труднощів (рис. 3.2).

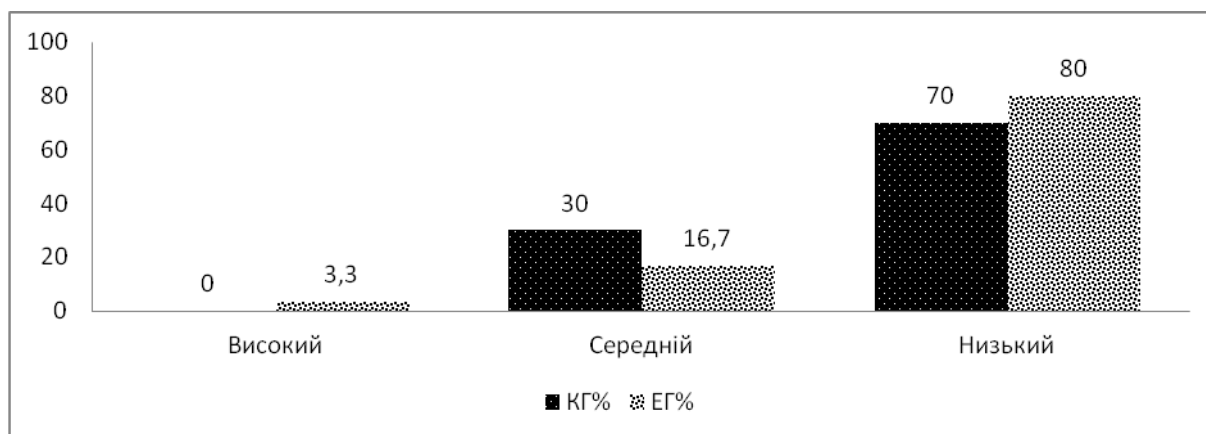


Рис. 3.2. Показники рівнів фрустрації у КГ та ЕГ після експерименту, у %

Що стосується агресивності, то у експериментальній групі зменшилась кількість досліджуваних із середнім рівнем (до експерименту 66,7 % осіб, після – 43,3 %), що не можна сказати про контрольну групу (до експерименту 63,3% осіб,

після – 66,7 %) (рис. 3.3). У експериментальній групі більшість курсантів (53,3 %) неагресивні, вміють стримувати себе та контролювати.

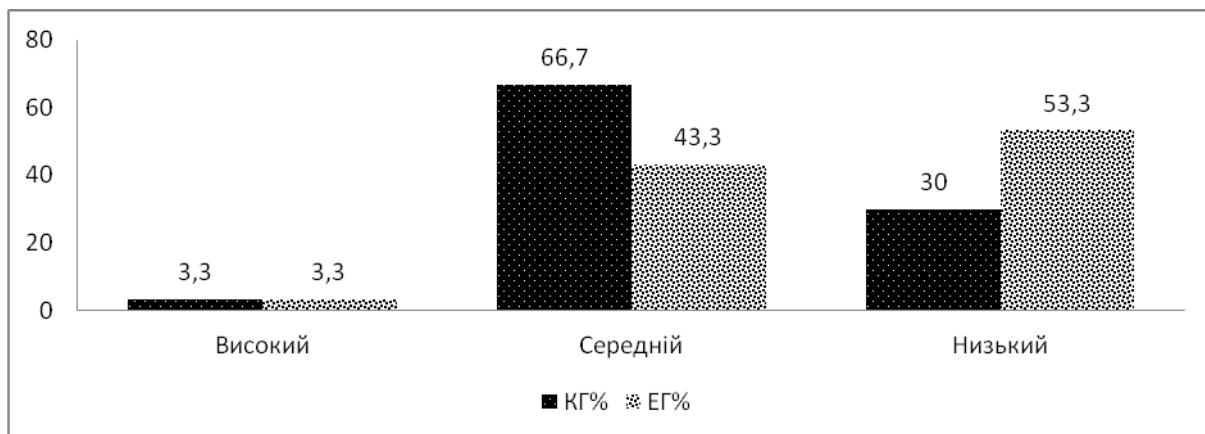


Рис. 3.3 Показники рівнів агресивності у КГ та ЕГ після експерименту, у %

Відбулися деякі зміни «ригідності» у осіб експериментальної групи в результаті формувального впливу (рис. 3.4). Так, збільшилась кількість досліджуваних із низьким рівнем ригідності (66,7 %), тобто курсанти можуть легко переключати свою увагу, проявляють гнучкість у емоційному житті, рухливості. У контрольній групі ригідність досліджуваних на середньому рівні, змін не відбулось.

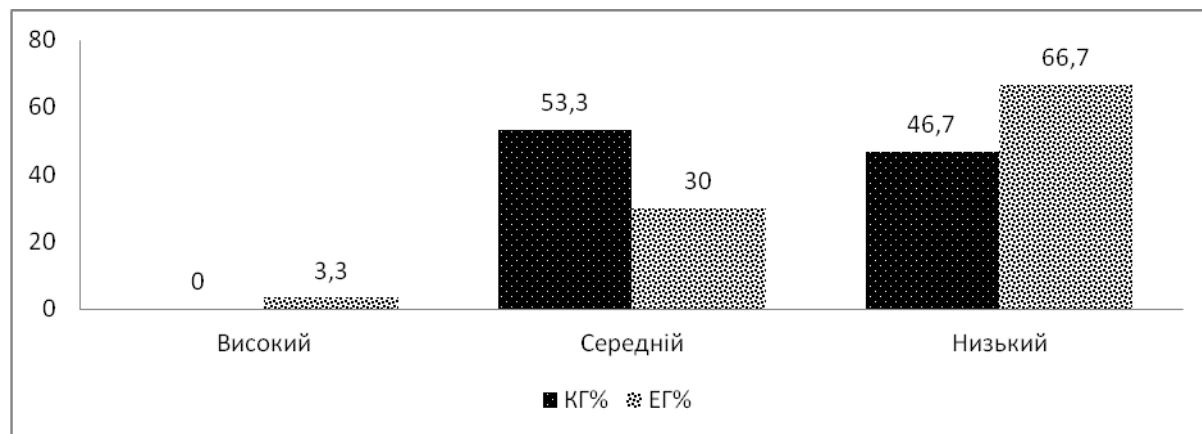


Рис. 3.4. Показники рівнів ригідності у КГ та ЕГ після експерименту, у %

Також змінилися показники мотиваційного компонента, який ми досліджували, використовуючи методику «Професійна мотивація на службу». Отримані результати відображені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Типи професійної мотивації курсантів, у %

№	Шкали	Контрольна група, n=30			Експериментальна група, n=30		
		Д/е	П/е	Зміни	Д/е	П/е	Зміни
1	Адекватний	26,7	23,3	-3,4	30	73,3	+43,3
2	Компенсаційний	16,7	20	+3,3	13,3	6,7	-6,7
3	Конформістський	10	10	0	10	3,3	-6,7
4	Кримінальний	13,3	10	-3,3	13,3	3,3	-10
5	Ситуаційний 1 (романтична привабливість професії)	13,3	16,7	+3,4	16,7	6,7	-16,7
6	Ситуаційний 2 (престиж професії)	20	20	0	16,7	6,7	-10

Із таблиці 3.4 помітно, що за період формувального експерименту значні зміни відбулися у курсантів експериментальної групи. Так, з адекватним рівнем мотивації стало 73,3% осіб.

Статистичну значущість підтвердив багатофункціональний критерій Фішера ϕ ($\phi=3,47$, $p \leq 0,01$). Тобто, це свідчить про те, що після формувального експерименту курсанти значно краще почали уявляти особливості майбутньої професії; ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з реальною, суспільно значущою поведінкою курсантів, яка відповідає професійним вимогам. Тому можемо вважати, що після участі у формувальній програмі майбутні рятувальники адекватно усвідомили мотиви своєї професійної діяльності.

Ще одним компонентом професійної Я-концепції майбутніх рятувальників є поведінковий. Поведінковий компонент характеризується готовністю особистості до ризику та проявом ефективних стратегій подолання стресогенних ситуацій, нервово-психічною стійкістю.

Потрібно зазначити позитивні зміни у експериментальній групі, а саме, в результаті формувального експерименту збільшилась кількість курсантів

експериментальної групи із середнім та високим рівнем готовності до ризику (табл. 3.5 та рис. 3.5).

Таблиця 3.5

Показники рівня готовності до ризику курсантів
у контрольній та експериментальній групах, у %

Рівень	Контрольна група (n=30)		Зміни	Експериментальна група (n=30)		Зміни
	Д/е	П/е		Д/е	П/е	
Високий	16,7	23,3	+6,6	20	26,7	+6,7
Середній	43,3	46,7	+3,4	43,3	60	+16,7
Низький	26,7	30	+3,3	36,7	6,7	-30

В результаті реалізації формувальних впливів виявлено збільшення кількості курсантів середнього та високого рівнів готовності до ризику у Е-групі, що підтверджує багатofункціональний критерій Фішера ϕ ($\phi=2,64$, $p\leq 0,01$).

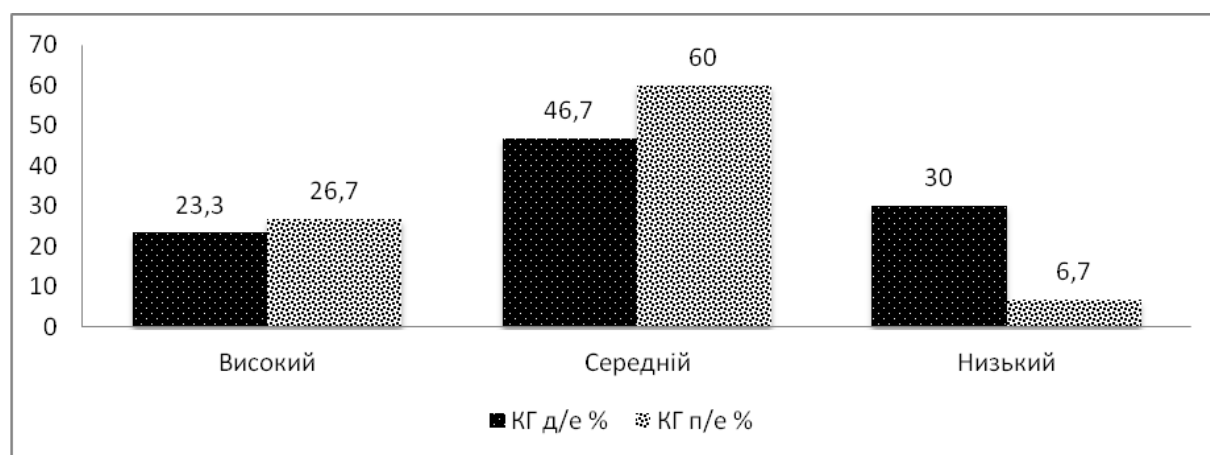


Рис. 3.5. Показники рівня готовності до ризику у курсантів КГ і ЕГ після експерименту, у %

Критерій хі-квадрат підтвердив ($\chi^2=13,6$, $p\leq 0,01$), що переважачим рівнем готовності до ризику в Е- групі є середній, у даних осіб мотивація уникнення невдач на середньому рівні, рівень помилок при виконанні завдань перебуває у межах середньостатистичних.

Результати повторної діагностики свідчать, що в Е-групі з'явилися курсанти із вираженим високим та нормальним рівнями нервово-психічної стійкості (табл. 3.6; 3.6). Статистичну значущість підтвердив багатofункціональний критерій Фішера ϕ ($\phi=3,26$, $p\leq 0,01$) та критерій хі-квадрат ($\chi^2=11,97$, $p\leq 0,01$).

Таблиця 3.6

Показники рівня нервово-психічногої стійкості курсантів у контрольній та експериментальній групах, у %

Рівень	Контрольна група (n=30)		Зміни	Експериментальна група (n=30)		Зміни
	Д/е	П/е		Д/е	П/е	
Високий	13,3	6,7	-6,6	10	33,3	+23,3
Нормальний	36,7	33,3	-3,4	33,3	50	+16,7
Задовільний	46,7	46,7	0	53,3	13,3	-40
Низький	3,3	13,3	+10	3,3	3,3	0

Зокрема, у експериментальній групі підвищилась кількість осіб із вираженим високим та нормальним рівнями нервово-психічної стійкості. Статистичну значущість підтвердив багатofункціональний критерій Фішера ϕ ($\phi=3,26$, $p\leq 0,01$). Це проявляється у тому, що курсанти після реалізації формувальних впливів досить легко орієнтуються у новій обстановці, швидко виробляють стратегію своєї поведінки, володіють високою емоційною стійкістю та адекватною самооцінкою, що є важливим для рятувальників. У контрольній групі таких змін не відбулось.

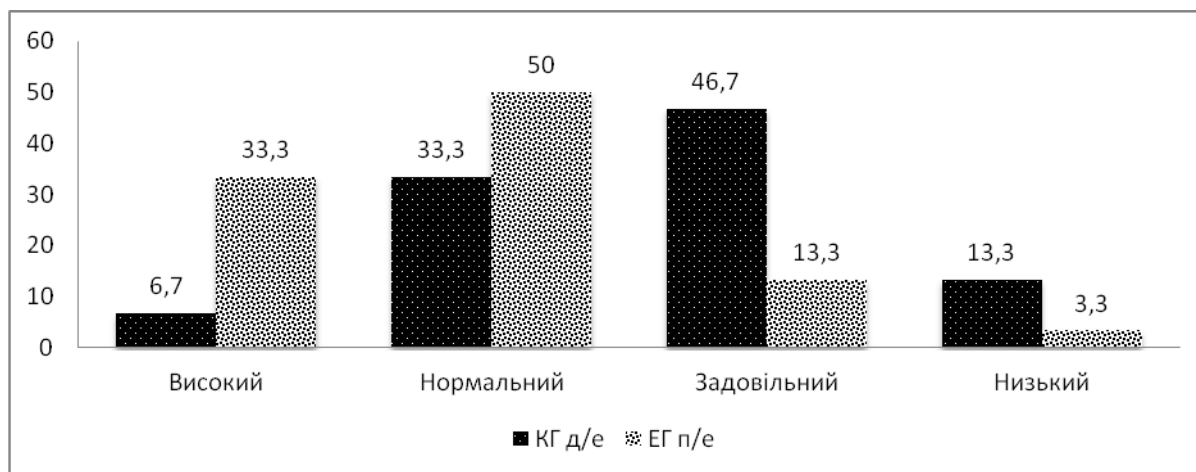


Рис. 3.6. Показники нервово-психічної стійкості курсантів КГ і ЕГ після експерименту, у %

Порівняльний аналіз результатів стратегії подолання стресових ситуацій обох груп (КГ та ЕГ) дає підстави стверджувати, що проведені формувальні впливи виявилися ефективними (табл. 3.7; 3.7). Показники стратегії подолання, зокрема активна та просоціальна в експериментальній групі збільшились. У

експериментальній групі відбулися зміни показників моделі поведінки, зокрема асертивні дії, пошук соціальних контактів та соціальної підтримки.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості у курсантів стратегій подолання стресових ситуацій в контрольній та експериментальній групах

№	Стратегії подолання	Модель поведінки	До експерименту, %		Після експерименту, %	
			КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Активна	Асертивні дії	10	13,3	13,3	33,3
2	Просоціальна	Пошук соціальних контактів	16,7	13,3	23,3	26,7
		Пошук соціальної підтримки	16,7	20	16,7	26,7
3	Пасивна	Обережні дії	16,7	13,3	13,3	3,3
		Уникнення	13,3	10	10	3,3
4	Пряма	Імпульсивні	6,7	6,7	6,7	0
5	Непряма	Непрямі дії	6,7	10	6,7	6,7
6	Асоціальна	Асоціальні дії	6,7	6,7	3,3	0
		Агресивні дії	6,7	6,7	6,7	0

Багатофункціональний критерій Фішера ϕ підтверджує статистичну значущість відмінностей змін в контрольній та експериментальній групах $\phi=2,95$, $p \leq 0,01$. Насамперед, охарактеризуємо якісні зміни у курсантів експериментальної групи. Так, в результаті реалізації формувальних впливів збільшилась кількість курсантів експериментальної групи із активною стратегією.

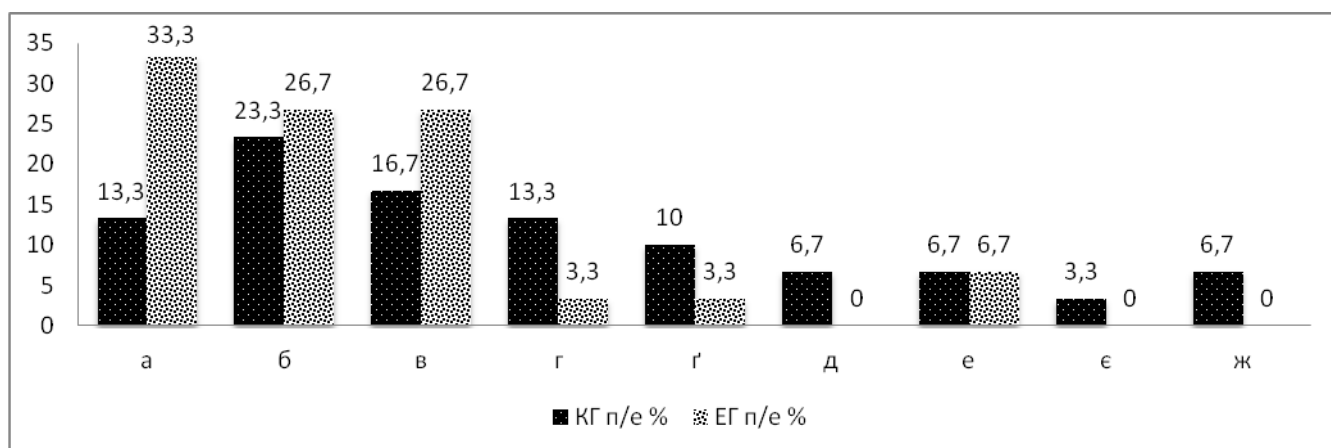


Рис. 3.7. Показники рівня сформованості стратегії подолання стресових ситуацій КГ та ЕГ після експерименту, у %

Де а – асертивні дії; б – пошук соц. контактів; в – пошук соц. підтримки; г – обережні дії; г' – уникнення; д – імпульсивні; е – непрямі дії; є – асоціальні дії; ж – агресивні дії

Це свідчить про те, що курсанти значно краще стали усвідомлювати особливості поведінки у стресових ситуаціях, це проявлялося в тому, що вони перебуваючи у змодельованих стресових ситуаціях почали активно і послідовно шукати шляхи вирішення ситуації, обдумуючи власні дії. При цьому, курсанти вільно вступали в соціальний контакт, охоче приймали підтримку близьких людей. Також вони адекватно оцінювали свої можливості в ситуації, що склалася, скорегували як свою поведінку, так і поведінку оточуючих в інтересах кінцевого результату. Курсанти контрольної групи, навпаки, недостатньо усвідомлюють свою поведінку під час стресових ситуацій. У них проявляється нерішучість, нестриманість, імпульсивність поведінки, що в результаті призводить до труднощів для адекватного вирішення ситуацій. Порівняння кількісного складу учасників формувального експерименту засвідчує якість ефективності формувальних впливів. Виявлено зміни результатів духовно-ціннісного компонента експериментальної групи після проведення формувального впливу (табл. 3.8; 3.8).

Таблиця 3.8

Показники змін у духовно-ціннісному компоненті
професійної Я-концепції курсантів, у %

Рівень	Контрольна група (n=30)		Зміни	Експериментальна група (n=30)		Зміни
	Д/е	П/е		Д/е	П/е	
Високий	23,3	23,3	0	20	76,7	+56,7
Середній	60	63,3	+3,3	56,7	20	-36,7
Низький	16,7	13,3	-3,4	23,3	3,3	-20

До проведення експерименту у курсантів недостатньо проявлялося почуття емпатії, сила віри, та їхніми першочерговими цінностями були матеріальне благополуччя, вони не відчували важливість «місії» власної професії. Так, провівши формувальний експеримент, виявлено позитивні зміни. А саме, підвищилась кількість осіб із високим рівнем духовно-ціннісного компонента у експериментальній групі: 20 % осіб до експерименту, 76,7 % після.

Багатофункціональний критерій Фішера підтвердив статистичну значущість в експериментальній групі відмінностей високого рівня духовно-цінісного компонента ($\varphi=4,67$, $p\leq 0,01$).

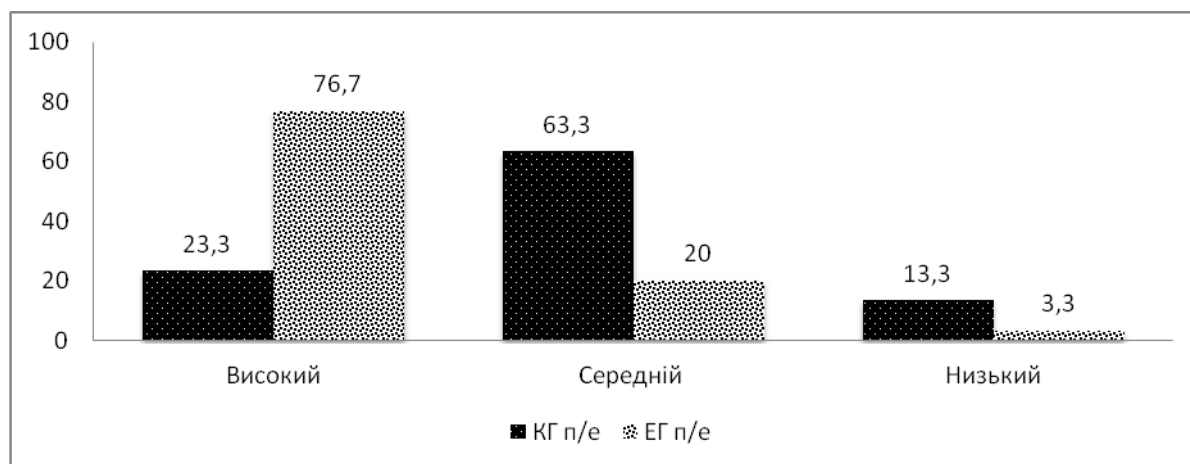


Рис. 3.8. Показники змін у духовно-цінісному компоненті професійної Я-концепції курсантів КГ і ЕГ після експерименту, у %

Отже, духовні цінності в житті особистості рятівників виконують важливу ціннісно-регулятивну функцію, оскільки духовно-ціннісне ставлення до предметів і явищ формує духовну сутність досліджуваних. Зазначені цінності не тільки дають змогу їм жити, але й зробити життя моральнішим, оскільки пробуджують у них почуття емпатії, співпереживання, співдопомоги, утверджують віру в Бога, породжують віру в перемогу справедливості та утвердження гуманізму.

На основі психологічного тренінгу сформувалося уявлення про те, що особистість перебуває на етапі духовного становлення тоді, коли вона: по-перше, вбачає сенс у тому, що відповідає духовним ідеалам і до чого водночас у неї є можливості; по-друге, має розвинені відповідні риси характеру, знання і вміння, що дають змогу домогтися поставленої мети, реалізувати себе у своєму духовному становленні.

Отже, результати формувального експерименту свідчать, що внаслідок застосування запропонованої нами програми формування професійної Я-концепції відзначається позитивна динаміка та кількісне зростання багатьох її показників. У зв'язку з вищевизначеним, можемо стверджувати, що використання

запропонованих нами методів та технік роботи, спрямованих на гармонізацію компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятівників суттєво сприяє:

а) позитивній динаміці та збагаченню знань курсантів про власну Я-концепцію, професійні якості, усвідомленні значущості майбутньої професії, визнання того, що важливою винагородою для курсантів буде рятування людей, на що вказують результати повторного анкетування після формувального експерименту; б) адекватне усвідомлення професійної мотивації, курсанти розуміють, чому обрали дану професію, що їх очікує, що проявилось у результатах проведеної методики; в) зміна власної самооцінки, посилення прагнень у майбутніх фахівців духовно зростати та вдосконалюватись; досягати поставлених цілей, усвідомлення офіцерського обов'язку та відповідальності майбутньої професії; г) становлення здатності до переосмислення власної готовності до екстремальних ситуацій, вибору нових стратегій та тактик при подоланні стресогенних ситуацій.

Узагальнюючи результати, ми можемо констатувати зміни у усіх компонентах професійної Я-концепції майбутніх рятівників – учасників формувального експерименту: збагачення та переоцінку знань про професійно важливі якості рятівника, духовне становлення особистості курсанта, активізацію їх професійного самовизначення й переосмислення самого себе у ролі майбутнього професіонала, та підвищення рівня готовності до ризику через правильно обрану стратегію подання стресу.

Висновки до третього розділу

1. Теоретико-методологічний аналіз літератури та результати константувального експерименту дали змогу зосередитись на необхідності застосування формувального експерименту з метою впливу на розвиток компонентів професійної Я-концепції курсантів – майбутніх рятівників, а саме: когнітивного, мотиваційного, емоційно-оцінного, духовно-ціннісного та поведінкового. Визначено методи формувального експерименту, а також

обґрунтовано конкретні форми роботи та особливості проведення тренінгової програми.

2. Програма нашого тренінгу вміщає в себе сукупність технік і методів гуманістичного напрямку. Головною мети тренінгу – створення психологічних умов для формування професійної Я-концепції курсантів – досягали за рахунок реалізації таких його завдань: створити умови для саморозкриття курсантів; підвести учасників до розуміння Я-концепції та її складових; розширити уяву курсантів про себе, про свої сильні сторони, про духовний саморозвиток та професійні якості рятувальників; допомогти курсантам оволодіти навичками активного спілкування, розвинути комунікативні уміння; сприяти формуванню адекватної професійної мотивації; підвищити рівень готовності до ризику.

3. Результати контрольного експерименту засвідчили, що внаслідок застосування нами програми з формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників виявляється позитивна динаміка та кількісне зростання багатьох її показників: зміна особистісних уявлень курсантів щодо майбутньої професії та визначення професійних якостей рятувальників, у яких до формувального експерименту був низький рівень уявлень про професію, відбулися зміни змісту всіх компонентів. Аналіз результатів формувального експерименту довів, що значно збільшилась кількість осіб із адекватним типом професійної мотивації, тобто після участі у роботі тренінгу курсанти усвідомили мотиви своєї професійної діяльності. Виявлені зміни у самооцінці респондентів, де загальна кількість осіб із середньою самооцінкою в експериментальній групі підвищилась до високого рівня. Зміни у поведінковому компоненті проявились у зміні рівня готовності до ризику.

Загалом констатовано позитивну динаміку у всіх структурно-змістових компонентах професійної Я-концепції майбутніх рятувальників – учасників формувального експерименту: збагачення та переоцінку знань про професійно важливі якості рятувальника, духовне становлення особистості курсанта, активізацію їхнього професійного самовизначення та переосмислення самого себе у ролі

майбутнього професіонала, підвищення рівня готовності до ризику завдяки правильно обраній стратегії подолання стресу.

Основні результати розділу представлені у публікаціях:

1. Шибрук О. В. Формування професійних якостей курсантів ДСНС / О. В. Шибрук // Організація управління : витоки, реалії та перспективи розвитку : науково-практична конференція. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 226 с. – С. 209 – 211.
2. Шибрук О. В. Готовність до ризику у професійному розвитку майбутніх рятувальників / О. В. Шибрук // Особистість в екстремальних умовах : збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Львів : ЛДУБЖД, 2015 р. – 398 с. – С. 119–123.
3. Стельмах О. В. Тренінгова програма як ефективний засіб формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників / О. В. Стельмах / Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Острозька академія, 2015. – Вип. 28. – 168 с. – С. 70–74.

ВИСНОВКИ

Систематизація та узагальнення результатів теоретико-емпіричного дослідження психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників дали підставу зробити такі висновки.

1. У результаті здійсненого теоретико-методологічного аналізу проблеми формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників констатовано, що Я-концепція формується в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке та водночас залежне від внутрішніх змін і коливань психічне утворення. Виокремлені концептуальні засади дають змогу визначити поняття професійної Я-концепції як складного багаторівневого особистісного утворення, що інтегрує професіоналізм діяльності працівників служби порятунку та особистісні цінності майбутнього рятувальника, забезпечує професійне та духовне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню професійно значущих якостей.

Під час навчального процесу виникають психологічні передумови для формування професійної Я-концепції, зокрема: пізнавальні, духовні, емоційні, вольові, спілкування у курсантському колективі, розвитку мотиваційної сфери (професійна мотивація на службу).

2. Розроблено та обґрунтовано теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятувальників, у якій виокремлено когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий та духовно-ціннісний компоненти. Елементами когнітивного компонента є професійні знання, ідеали, уявлення щодо важливих професійних якостей. До мотиваційного компонента належать мотивація вибору професії та професійна мотивація на службу. Поведінковий компонент містить стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічну стійкість. До емоційно-оцінного компонента зачислено самооцінку та самоствавлення. Духовно-ціннісний компонент містить моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віру в Бога.

3. Емпірично вивчено особливості професійної Я-концепції майбутніх рятувальників. З'ясовано, що когнітивна складова у курсантів здебільшого недостатньо

сформована: курсанти недостатньо володіють знаннями про майбутню професію та важливими якостями рятувника. Констатовано, що у курсантів переважає адекватний тип мотивації. Під час дослідження емоційно-оцінного компонента виявлено, що у респондентів переважає завищена самооцінка, низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності. У поведінковому компоненті професійної Я-концепції курсантів виявлено середній рівень готовності до ризику та переважаючу просоціальну стратегію подолання стресових ситуацій. Також з'ясовано, що духовно-ціннісний компонент професійної Я-концепції майбутніх рятувників розвинений недостатньо: курсанти не вважають духовні цінності пріоритетними, першочерговими цінностями для них є сім'я, здоров'я та матеріальне забезпечення; не здатні співпереживати та розуміти почуття іншої людини.

4. Розроблено та апробовано авторську програму з метою формування професійної Я-концепції майбутніх рятувників. Програма передбачала врахування психологічних умов для формування професійної Я-концепції, зокрема, когнітивного, емоційно-оцінного, мотиваційного, духовно-ціннісного та поведінкового компонентів. Головним засобом формування професійної Я-концепції обрано соціально-психологічний тренінг.

Унаслідок порівняльного аналізу результатів подвійного психодіагностування учасників (до та після формувального впливу) виявлено позитивну динаміку структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції майбутніх рятувників. З'ясовано, що статистично вірогідні зміни простежуються у переоцінці курсантами уявлень щодо майбутньої професії, розвитку професійної мотивації, формуванні адекватної самооцінки та духовності курсантів, підвищенні рівня готовності до ризику.

З'ясовано також, що психологічними умовами формування професійної Я-концепції майбутніх рятувників є: актуалізація механізмів становлення самосвідомості; забезпечення розвитку усіх складових професійної Я-концепції; врахування індивідуальних особливостей курсантів; сприяння формуванню у свідомості курсантів позитивного образу професіонала; врахування вікових особливостей курсантів та соціальної ситуації під час навчання у військовому закладі.

Процес формування професійної Я-концепції не завершується в юності, а продовжується протягом усього життя, що потребує розробки проекту сприяння професійному розвитку рятувника упродовж різних вікових періодів. У перспективі подальші дослідження з психології професійної Я-концепції передбачають: зосередження на врахуванні суперечливих аспектів взаємодії особистості, яка розвивається, і соціального середовища; розробку та теоретичне обґрунтування програм розвитку професійної Я-концепції рятувників із різним досвідом роботи та їхньої апробації в експерименті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 363 с.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Московский психол. соц. инст., Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – С. 73–85.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. / А. Адлер. – М. : Прогресс, 1995. – 284 с.
6. Андреева Д. А. О понятии адаптации / Д. А. Андреева // Человек и общество. – Л., 1983. – С. 64–67.
7. Андреевкова О. С. Я-концепция профессионала и внутренняя карьера / О. С. Андреевкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1999. – № 2. – С. 44–47.
8. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. П. Андрійчук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
9. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Антонова. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 16 с.
10. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев–Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.
11. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта :

- педагогіка і психологія. Українсько-польський щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 217–231.
12. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навчальний посібник / Г. О. Балл та ін.; [за ред. П. С. Перепелиці та ін.]; АПН України. Ін-т педагогіки і псих. проф. освіти та ін. – Хмельницький: Універ, 2001 – 329 с.
 13. Бандурка А. М. Професіоналізм и лидерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Из-во «Титул», 2006. – 578 с.
 14. Бахур В. Т. Це неповторне «Я» / В. Т. Бахур. – М., 1982. – 192 с.
 15. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
 16. Белик Я. Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности : Научно – аналитический обзор / Я. Я. Белик. – М. : Академия МВД СССР, 1988. – 47 с.
 17. Березин Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности; структура, основные интерпретации, некоторые области применения / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Е. Д. Соколова. – М., 1994. – 175 с.
 18. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Педагогика, 1986. – 421 с.
 19. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості // Педагогіка і психологія / І. Д. Бех. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
 20. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания / Б. П. Битинас. – Каунас : Швиеса, 1984. – 190 с.
 21. Богданов Е. Н. Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского. 2001. – 145 с.
 22. Бодалев А. А. Професіоналізм ученого психолога : характеристики, типологія / А. А. Бодалев // Вопросы практической психологии – 1996. – № 4 – С. 125–139.

23. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 73–81.
24. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: [учебное пособие для вузов] / В. А. Бодров – М.: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с., 223 с.
25. Бойко В. В. Соціально-психологічний клімат колективу та особистість / В. В. Бойко, О. Г. Ковальов, В. М. Панферов. – М.: Думка, 1983. – 207 с.
26. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А. Ф. Бондаренко. – Киев: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
27. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Борисова Е. М., Логинова Г. П. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
28. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Под. ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981. – С. 123–148.
29. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.
30. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. IX., Част. 5. – К., 2007. – С. 25–32.
31. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
32. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
33. Боришевский М. Й. Теоретические вопросы самосознания личности / М. Й. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка / М. Й. Боришевский. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5–38.
34. Бороздіна Л. В. Дослідження рівня домагань / Л. В. Бороздіна // Навчальний посібник. – М.: Інс-т Психології РАН РФ, 1993. – С. 141.

- 35.Бриндіков Ю. Л. Загальна характеристика психологічних умов розвитку професійної готовності особистості до дій в екстремальних ситуаціях / Ю. Л. Бриндіков // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К. : Генеза, 2006. – Т. 8. – Ч. 8. – С. 31–36.
- 36.Броцило О. Ю. Психологічні особливості професійної адаптації працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах посадових змін : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.09 / О. Ю. Броцило ; Держ. служба України з надзв. ситуацій, Нац. ун-т цив. захисту України. – Харків, 2014. – 18 с.
- 37.Бурлачук Л. Ф. Психодиагностические методы исследования личности / Л. Ф. Бурлачук. – Киев : О-во Знание УССР, 1982. – 17 с.
- 38.Бут В. П. Формування професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. П. Бут. – К., 2008. – 20 с.
- 39.Варій М. Й. Психологія особистості : Навч. пос. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
- 40.Васильєв С. П. Адаптація до навчання в вищому навчальному закладі як психологічна проблема / С. П. Васильєв // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : збірник наукових праць / голова ред. ради В. П. Андрущенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 31 (55). – С. 237–243.
- 41.Васильєв С. П. До проблеми оптимізації системи підготовки військових психологів в умовах цивільного вищого навчального закладу / Васильєв С. П. // Основні напрямки формування професійних якостей фахівців виховної роботи у Збройних Силах України : тези доповідей четвертого Всеармійського науково-практичного семінару / Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2010. – С. 21–22.

- 42.Васильєв С. П. Психологічні особливості саморегуляції курсантів в період адаптації до умов навчання у цивільному вищому навчальному закладі / С. П. Васильєв // Шевченківська весна : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, присвяченої 60-річчю Великої Перемоги [Гуманітарні науки] / за заг. ред. проф. О. К. Закусила. – К. : Логос, 2005. – Вип. III : у 2-х част. – Ч. 1. – С. 14–16.
- 43.Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Григорій Петрович Васянович. – 2-ге вид. – Львів : ЛДФЕІ, 2002. – 232 с.
- 44.Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. Пособие / И. В. Вачков. – М : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
- 45.Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.
- 46.Визгин А. В. Внутренний диалог и самоотношение / А. В. Визгин, Т. В. Столин // Психологический журнал, 1989. № 6. – С. 50 – 57.
- 47.Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
- 48.Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
- 49.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
- 50.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 51.Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 136 с.
- 52.Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка : Психология личности / Л. С. Выготский / [Под ред. Ю. Б. Гиппернштер, А. А. Пузыря]. – М., 1982 – 368 с.

53. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 81 с.
54. Галян І. М. Мораль та моральність у професійній самосвідомості особистості / І. М. Галян // Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / за ред. проф. М. В. Савчина, доц. І. М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – С. 206–209.
55. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1997. – № 7. – С. 26–28.
56. Годник С. М. О динамике позиции первокурсника в учебном процессе университета / С. М. Годник, В. А. Клименко // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы. – Воронеж : ВГУ, 1974. – С. 128–132.
57. Грибенюк Г. С. Застосування у дослідженні мотиваційно-сміслового аналізу / Г. С. Грибенюк // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. Випуск 3. Кн. 1 – МОУ : КВГІ, 1998. – С. 25–41.
58. Грибенюк Г. С. Зміст і спрямованість мотиваційних утворень особистості в період професійного становлення / Г. С. Грибенюк // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. Випуск 3. Кн. 1 – МОУ : КВГІ, 1998. – С. 39–47.
59. Грибенюк Г. С. Організаційно-методичні питання дослідження мотиваційної сфери фахівця / Г. С. Грибенюк // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. Випуск 3. Кн. 2 – МОУ. : КВГІ, 1999. – С. 15–19.
60. Грибенюк Г. С. Основи практичної психології рятувника : посібник для курсантів (слухачів), студентів вищих навчальних закладів МНС України / Г. С. Грибенюк. Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2005. – 290 с.
61. Грибенюк Г. С. Розвиток саморегуляції майбутнього рятувника як суб'єкта дій у антитерористичних операціях / Г. С. Грибенюк // Вісник

- Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2004. – Випуск 18. – С. 25–29.
62. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
63. Гуменюк О. Є. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми / О. Є. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.
64. Гуменюк О. Є. Я-схема у структурі соціально-психологічної регуляції оргдіяльності / О. Є. Гуменюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 6. – С. 35–39
65. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
66. Гусев В. В. Рабочая книга педагогического самообразования офицеров : Основы педагогики высшей военной школы / В. В. Гусев, Н. Ф. Маслова ; под ред. Гусева В. В. – Орел : ВИПС, 1996. – 144 с.
67. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. / А. А. Деркач. – М. : РАМС, 2000. – 223 с. – 368 с.
68. Деркач А. А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (Психолого-акмеологические основы) / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М. : МААА. – 1998. – 178 с.
69. Джеймс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
70. Дишкант О. В. Вплив особистісних якостей працівників аварійно-рятувальних підрозділів на успішність виконання ними службових обов'язків / О. О Назаров, О. В. Дишкант // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Харків : НУЦЗУ. – 2009. – № 6. С. 79 – 85.

71. Дишкант О. В. Особливості виявів схильності до ризику та тривожності у працівників Міністерства надзвичайних ситуацій різних категорій посад / О. В. Дишкант // Збірник наукових праць № 44. Частина II / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. С. 166–170.
72. Дишкант О. В. Поняття схильності до ризику, її взаємозв'язок з особистими якостями пожежних-рятувальників / О. В. Дишкант // Психологія діяльності в особливих умовах. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції 28 квітня 2006 р. – Харків : АЦЗУ. – 2006. С. 35 – 37.
73. Дишкант О. В. Схильність до ризику, як складова частина особистості працівників екстремальних професій / О. В. Дишкант // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ – 2008. Ч. 1. С. 119–121.
74. Дослідження професійно важливих якостей працівників МНС [Електронний ресурс] – Назва з екрана. – Режим доступу : <http://ua-referat.com/>
75. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб., 2005. – 254 с.
76. Екстремальна психологія : [підручник] / [Євсюков О. П., Куфлієвський А. С., Лебедєв Д. В. та ін.] ; за ред. О. В. Тімченка. – К. : ТОВ «Август трейд», 2007. – 502 с.
77. Екстремальна та кризова психологія : Термінологічний словник / За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. – Х. : ХНАДУ, НУЦЗУ, 2010. – 291 с.
78. Жигайло Н. І. Духовні основи виховання на засадах християнського світогляду // Педагогіка і психологія професійної освіти / Н. І. Жигайло // Науково-методичний журнал. – 2003. – № 1. – С. 211–218.
79. Жигайло Н. І. Духовність на шляху формування національної свідомості молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал / Н. І. Жигайло. – 2002. – № 6. – С. 328–333.

80. Жигайло Н. І. Залежність рівнів розвитку релігійної свідомості студентської молоді від особистісних характеристик // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія : психологічна. Збірник наукових праць / Головний редактор В. Л. Ортинський / Н. І. Жигайло. – Львів : ЛьвДУВС, 2008. – Вип. 2. – С. 153–167.
81. Жигайло Н. І. Методичні рекомендації до практичних занять з навчальної дисципліни «Психодіагностика» для студентів спеціальності «Соціологія» економічного факультету / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. – 76 с.
82. Жигайло Н. І. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка / Н. І. Жигайло. – К. : Плавник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. – С. 65–71.
83. Жигайло Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал / Н. І. Жигайло. – 2004. – № 1. – С. 107–112.
84. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008 – 336 с.
85. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні умови формування духовності студентської молоді під час навчання у ВНЗ // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка / Н. І. Жигайло. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. – Том. X, Вип. 11. – С. 366–376.
86. Жигайло Н. І. Релігійна свідомість як складова духовності особистості майбутнього фахівця // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Т. XI, част. 3 / Н. І. Жигайло. – К., 2009. – С. 115–125.

87. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : «Новий Світ-2000», 2007. – 256 с.
88. Жигайло Н. І. Становлення творчої особистості в контексті психології сімейного виховання / Н. І. Жигайло. – Львів : Вид-во «Світ», 1999. – 25 с.
89. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 137 с.
90. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов / Л. Н. Захарова // Вопр. психол. – 1991. – С. 60–67.
91. Иващенко А. В. Проблема Я-концепции личности в отечественной психологии. / А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 17–30.
92. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання : від термінології до постановки проблем / Ігнатенко П.Р. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 118–123.
93. Индина Т. А. Регуляторно-личностные механизмы принятия решений в чрезвычайных ситуациях / Т. А. Индина / Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Психология. – Вып. 124, 2010 – С. 336–347. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/regulyatorno-lichnostnye-mehanizmy-prinyatiya-resheniy-v-chrezvychaynyh-situatsiyah>
94. Кабиров Ф. З. Исследование смысла «Я» студентов – психологов в процессе их профессионального становления // Вопросы профессионализма : психология, методология, практика : Сб. науч. ст. / Под ред. И. А. Вишнякова, Ф. З. Кабирова. Омск : ОмГПУ, 2003. С. 223–235.
95. Кайгер В. Адаптивні механізми самосвідомості і само ідентифікації / В. Кайгер // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 84–94.
96. Каламаж Р. В. Я–концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2006. – Вип. 7, С. 156–164.

- 97.Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів / Р. В. Каламаж // дис. ... доктора. псих.наук : 19.00.07 / Р. В. Каламаж. – К., 2010. – 440 с.
- 98.Каламаж Р. В. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів [Текст] : монографія / Руслана Каламаж. – Острог : Вид-во НаУОА, 2009. – 404 с.
- 99.Каламаж Р. В. Професійна самосвідомість: теорія та практи – ка формування у ВНЗ : [навчально-методичний посібник] / Р. В. Каламаж. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – 148 с.
- 100.Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів [Текст] / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во НаУОА, 2010. – Вип. 16. – С. 85–94.
- 101.Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. / З. С. Карпенко // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Част. 2 – Івано-Франківськ : вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1996. – С. 42–48.
- 102.Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.
- 103.Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О. В. Киричук // Радянська школа. – 1992. – № 5. – С. 33–40.
- 104.Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Козяр. – К., 2005. – 532 с.
- 105.Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О. М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
- 106.Кон И. С. Категорія «Я» в психології / И. С. Кон // Психологический журнал. 1981. № 3. – С. 43–54.

107. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
108. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. / И. С. Кон. – М. : Просвещ., 1989. – 255 с.
109. Кондратюк Н. Г. Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Психология. – Вып. 11, 2010 – С. 51 – 61. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/nadezhnost-deystviy-spasatelya-v-chrezvychaynyh-situatsiyah-regulyatornye-i-lichnostnye-predposylki>
110. Концепция профессионального самоопределения молодежи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др. // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 3–14.
111. Костюк Г. С. Свідомість і діяльність людини // Психологія. Підручн. для педагогічних вузів / Г. С. Костюк. – К., 1968. – 365 с.
112. Кочубейник О. М. Культурний еталон буття особистості та його вплив на Я-концепцію / О. М. Кочубейник // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. Максименка С. Д. – К. : Волинські обереги. – 2000. – Т. 2. – Ч. 3.
113. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : Навч. посіб. / З. Н. Курлянд. – О. : ОДШ, 1995. – 162 с.
114. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс; [пер. с англ]. – М., 1970. – С. 178–209.
115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
116. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 142 с.
117. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1992. – 216 с.

118. Лефтеров В. О. Гра як метод і форма проведення тренінгу / В. О. Лефтеров // Вісник Національної академії оборони України: збірник наукових праць. – Київ, 2007. – № 1 (3). – С. 182–186.
119. Лефтеров В. О. Підготовка працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних умовах засобами психотренінгу / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології. – Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. Максименка С. Д. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 217–221.
120. Лефтеров В. О. Проблема особистісного та професійного розвитку в психологічній науці / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]; за ред. С. Д. Максименка – К. : Логос, 2007. – Т. 7, вип. 14 : Екологічна психологія. – С. 163–168.
121. Лефтеров В. О. Психологічна характеристика особливих умов діяльності працівників органів внутрішніх справ / В. О. Лефтеров // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил : Соціальна філософія, психологія. – Х., 2008. – Вип. 1 (30). – С. 205–212.
122. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидерс. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
123. Литвинова Л. В. Причини психологічної дезадаптації студентів-першокурсників / Л. В. Литвинова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : НЕВТЕС, 2000. – Т. II. – Ч. 6. – С. 300–304.
124. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологи / Н. А. Логинова // Психологический журнал. 1985. т. 6. – С. 103–109.
125. Мазепа Х. Програма адаптаційного курсу для студентів нового набору всіх спеціальностей Львівського державного медичного коледжу імені Андрея Крупинського / Мазепа Х., Жигайло Н. – Львів, 2003. – 25 с.

- 126.Макаренко П. В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / П. В. Макаренко. – Харків, 2001. – 18 с.
- 127.Максименко С. Д. Експериментальна психологія / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко // Підручник. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
- 128.Максименко С. Д. Загальна психологія : підруч. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
- 129.Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник / [за заг. ред. Максименко С. Д.] / С. Д. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
- 130.Максименко С. Д. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін. – 3-тє вид., переробл. і допов. – Вінниця : «Нова книга», 2006. – 687 с.
- 131.Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
- 132.Максименко С. Д. Особистість : прогноз розвитку і життєвий шлях : [Про пробл. прогнозування псих. розвитку] // Психолог / С. Д. Максименко. – 2006. – Лют. (№ 7). – С. 5–10.
- 133.Максименко С. Д. Поняття особистості в психології // Практ. психологія та соц. Робота / С. Д. Максименко. – 2006. – № 7. – С. 1–7. – Бібліогр. : 14 назв.
- 134.Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студентів вищих навч. Закладів / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : КММ, 2007. – 296 с.
- 135.Максименко С. Д. Структура особистості / С. Д. Максименко // Практ. психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 1–13.
- 136.Матласевич О. В. Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій Острозьких просвітників XVI–XVII століття : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Матласевич; Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

137. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире : константы и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 142–148.
138. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. В. Меньшикова. – Новосибирск, 1998. – 370 с.
139. Мерлин В. С. Структура личности : характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин // Учеб. пособие к спецкурсу. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
140. Миронова Т. А. Структура и развитие профессионального самосознания : Дис. ... доктор. психол. наук М., 1999. – 340 с.
141. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія / [М. В. Савчин, О. І. Галян, Л. П. Василенко, С. І. Заболоцька та ін.]. – Дрогобич, 2009. – 288 с. – Бібліогр. : в кінці розділів. – ISBN 978-966-384-127-4.
142. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу : [навч. посібник] / Л. І. Мороз. – К. – 2004. – 130 с.
143. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка / В. Ф. Моргун. – Полтава, 2002. – 84 с.
144. Мухина В. С. Особенности идентификации с собственным «Я». Кризис личности в отрочестве / В. С. Мухина // Возрастная психология : Феноменология развития, детство, отрочество. – М., 1998. – С. 398–408.
145. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности : Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 10–13.
146. Налчаджян А. А. Я-концепция / А. А. Налчаджян // Психология самосознания : хрестоматия / [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 270–332.
147. Наумов Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумов. – М. : Наука, 1988. – 147 с.

- 148.Немов Р. С. Методика измерения мотива профессионального достижения / Р. С. Немов. – М. : НИИ общ. и педагог, психол. АПН СССР, 1979. – 98 с.
- 149.Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 2003, 4-е изд. – 688 с.
- 150.Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. 1981, № 5. – С. 62–74.
- 151.Олексин Т. А. Моральний сенс життя в аспекті особистісного часу / Т. А Олексин, А. П. Донченко // Наукові доповіді вищої школи. Філософські науки. – 1985, № 3. – С. 43–52.
- 152.Обезпечение безопасности жизнедеятельности : проблемы и перспективы : сб. материалов VI междунар. науч.-практ. конференции курсантов (студентов), слушателей магистратуры и адъюнктов (аспирантов) : в 2 ч. Ч. 2. – Минск : КИИ, 2012. – 384 с.
- 153.Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : Підручник. – К. : Либідь, 2003. – 536 с.
- 154.Основи психології : підручник // За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь. – с. 632.
- 155.Пантилеев С. Р. Самоотношение и личностный смысл «Я» / С. Р. Пантилеев // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд – кий Дом «Бахрах –М», 2000. – С. 220–229.
- 156.Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск : «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 13. – с. 3–14
- 157.Петровский А. В. К проблеме самоопределения личности в группе / А. В. Петровский. – М., 1972. – С. 149–154.
- 158.Поваренков Ю. П. Критерии профессионализации и формирования структуры профессиональных способностей // Развитие и диагностика

- способностей / Под ред. Дружинина В. Н., В. Д. Шадрикова. М., 1991. С. 145–159.
159. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 50 с.
160. Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации // Психологические закономерности профессионализации / Под ред. Н. П. Аксимовой. – Ярославль, 1991. – С. 85–110.
161. Подосиников С. А. Психологические особенности формирования профессионального видения у студентов / С. А. Подосиников // Материалы межвузовской научно-практической конференции. – М. : МОСЦ, 1998. – С. 120–130.
162. Пономаренко В. А. Формирование личности профессионала / В. А. Пономаренко, А. А. Ворона // Первые международные чтения. Тезисы докладов. – М., 1991. – С. 115–119.
163. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. – Воронеж, 2000. – 196 с.
164. Проблемы формирования профпригодности специалистов / Под ред. Ю. М. Забродина. – М. : Экономика, 1985. – 244 с.
165. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
166. Пряжников Н. С. Деловая игра как способ активизации учащихся в профессиональном самоопределении / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. 1985. № 5. – С. 120–134.
167. Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. Тихомиров О. К. – М. : Наука, 1977. – 259 с.
168. Психология профессиональной подготовки в вузе / Ред. Иващенко Ф. И. и др. – Минск, 1982. – 230 с.

169. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 2-е изд. испр. й доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
170. Психологические вопросы становления профессионала / Под ред. Туревича К. М. – М., 1974. – С. 28–41.
171. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів : Методичні рекомендації для викладачів ВНЗ та практичних психологів освіти / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук. – Тернопіль, 2002. – 48 с.
172. Реан А. А. Психология изучения личности / А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
173. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб. : Питер, 2004, – 432 с.
174. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. Реан. – М. : АСТ, 2007. – 407 с.
175. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. Психологические исследования. – 2011. – № 2 (16). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.352ru/index.php/component/content/article/47-n2-16/457-rikel16.html?directory=82>.
176. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов // Учеб. пособие : В 2 кн.-2-е изд. перероб. и доп. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998-кн. 2 Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – с. 144–184.
177. Роджерс К. Становление личности. Вигляд на психотерапию / К. Роджерс // Пер. с англ. М. Хлотник. – М. : Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.
178. Розин В. М. Психология : теория и практика / В. П. Розин // Учеб. пособие для высш. шк. – М. : Форум-Инфра, 1997. – 294 с.
179. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992. – 32 с.

- 180.Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь : Психология личности / С. Л. Рубинштейн / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : МГУ, 1982. – С. 127–131.
- 181.Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – С. 191 – 194.
- 182.Рудов Б. А. Адаптація курсантів молодших курсів до навчання у вищому військовому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук / Рудов Б. А. – Хмельницький, 2002. – 202 с.
- 183.Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с. – (Монограф) – ISBN 978-617-572-075-2
- 184.Савчин М. В. Методологеми психології : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с. – (Монограф) – ISBN 978-617-572-076-9.
- 185.Савчин М. В. Духовний потенціал людини : [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
- 186.Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
- 187.Сантросян К. О. Психологические вопросы адаптации студентов к высшей школе / К. О. Сантросян. – Ереван, 1981. – 189 с.
- 188.Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. 1975. – № 3. – С. 62–67.
- 189.Словарь психологических терминов / Под ред. С. Ю. Головина. – М., 2003. – 976 с.
- 190.Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколов. – М., –1980. – С. 314–320.
- 191.Спиркин А. Т. Сознание и самосознание / А. Т. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
- 192.Становських З. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів // 36 матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції 16–17 травня «Проблеми підготовки і підвищення

- кваліфікації практичних психологів у вузах» / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Тернопіль : Ніка-центр, 2002. – 49 с.
193. Стойлик А. Ю. Вариативность ценностных ориентаций современность старшеклассников : / А. Ю. Стойлик // Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2004. – 22 с.
194. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
195. Стельмах О. В. Психологічні закономірності становлення майбутнього професіонала у навчально виховному процесі / О. В. Стельмах // «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти»: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Полтава, 2015. – 205 с. – С. 89–91.
196. Стельмах О. В. Роль позитивної та негативної Я-концепції у формуванні особистості майбутнього рятувальника / О. В. Стельмах // Збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Філософсько-психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві». – Львів: «СПОЛОМ», 2016. – 360 с. – С. 291–293.
197. Стельмах О. В. Тренінгова програма як ефективний засіб формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників / О. В. Стельмах / Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія, 2015. – Вип. 1. – 280 с. – С. 264–272.
198. Теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей особистісно-професійного розвитку студентів [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу : <http://bukvar.su/psihologija/82394-Teoretiko-metodologicheskiiy-analiz-psihologicheskikh-osobennosteiy-lichnostno-professional-nogo-razvitiya-studentov.html>.
199. Титаренко Т. М. Вчинок самопізнання / Т. М. Титаренко // Основи психології / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К., 1995. – С. 573–587.

200. Титаренко Т. М. Такие разные дети / Т. М. Титаренко. – К. : Рад. школа, 1989. – 140 с.
201. Тищенко С. П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент «образу Я» / С. П. Тищенко // В зб. : Психологія. Вип. 22. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 3–19.
202. Тренінг особистого зростання [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу :
http://pidruchniki.com/1376102563007/psihologiya/trening_osobistisnogo_zrostannya3
203. Українсько-англійський словник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – К. : Знання, 2004. – 567 с.
204. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибр. Пед. твори : 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с. 227.
205. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання особистості / В. М. Федорчук // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 690–700.
206. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
207. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дис ... д-ра психол. Наук : 19.00.07 / А. Р. Фонарев. – М., 2007. – 35 с.
208. Формування прийняттого соціально-психологічного клімату в організації [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу :
<http://studentam.net.ua/content/view/3352/97/>
209. Фридман Л. М. Психологический мир учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М., 1991. – 287 с.

210. Хміляр О. Ф. Психологічні особливості розвитку професійно важливих фізичних якостей особистості офіцера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. Ф. Хміляр. – К., 2004. – 19 с.
211. Ценностные ориентации старшеклассников [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу : <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ek.htm>.
212. Чарнецкі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. Чарнецкі. – К., 1999. – 32 с.
213. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.
214. Черкашин А. І. Формування емоційної стійкості фахівця пожежної охорони до впливу стресс-факторів підвищеної інтенсивності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. І. Черкашин. – Харків, 1995. – 24 с.
215. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
216. Шевкиева Н. Г. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Н. Б. Шевкиева. – Ставрополь, 2006. – 290 с.
217. Шелухин Ю. Д. Динамика профессиональной направленности студентов педагогического вуза (на материале специальностей естественно – математического цикла) : Автореф. дис. . канд. пед. наук. Киев, 1978. – 31 с.
218. Шибрук О. В. Проблема феномену та структури Я-концепції особистості в контексті поглядів вітчизняних та зарубіжних дослідників / Н. І. Жигайло, О. В. Шибрук // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». –

- Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія, 2014. – Вип. 26. – 168 с. – С. 70–74.
- 219.Шибрук О. В. Особливості формування та становлення професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників / О. В. Шибрук // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – Львів, 2014. – № 4. – 284 с. – С. 170–178.
- 220.Шибрук О. В. Психологічні особливості соціальної адаптації курсантів-першокурсників / О. В. Шибрук // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія, 2014. – Вип. 27. – 172 с. – С. 162–166.
- 221.Шибрук О. В. Психологічні чинники і механізми формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників / О. В. Шибрук // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 24. – 795 с. – С. 741–751.
- 222.Шибрук О. В. Формування професійних якостей курсантів ДСНС / О. В. Шибрук // Науково-практична конференція «Організація управління : витоки, реалії та перспективи розвитку». – Львів : «СПОЛОМ», 2014. – 226 с. – С. 209–211.
- 223.Шибрук О. В. Умови формування та професійна мотивація майбутніх рятівників [Електронний ресурс] / О. В. Шибрук // Електронне наукове видання «Технології розвитку інтелекту». – Київ, 2014. – Режим доступу : http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10
- 224.Шибрук О. В. Готовність до ризику у професійному розвитку майбутніх рятівників / О. В. Шибрук // «Особистість в екстремальних умовах» : Збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Львів : ЛДУБЖД, 2015. – 398 с. – С. 119–123.

- 225.Шибрук О. В. Самооцінка та рівень домагань у структурі Я–концепції курсантів / О. В. Шибрук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015 – III (19), Issue : 38. – 123 p. – P. 119–122.
- 226.Шибрук О. В. Духовний компонент у розвитку та становленні професіонала / О. В. Шибрук // Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої року митрополита Андрея Шептицького «Філософсько-психологічні аспекти духовності : соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності». – Львів : «СПОЛОМ», 2015. – 252 с. – С. 222–223.
- 227.Шибрук О. В. Ноологічний компонент структури професійної Я–концепції / О. В. Шибрук // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – 680 с. – С. 493–496.
- 228.Шибрук О. В. Теоретичний аналіз проблеми «Я–концепції» рятувника / О. В. Шибрук // «Особистість в екстремальних умовах» : Збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Львів : ЛДУБЖД, 2013. – Частина I. – 324 с.– С. 316–319.
- 229.Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. М. – : Педагогика, 1978. – 301 с.
- 230.Ягупов В. В. Військова психологія : підручник / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 656 с.
- 231.Я-концепція. Система психологічного захисту [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу : <http://referatu.com.ua/oldreferats/23/103354>.
- 232.«Я-образ» як психологічний чинник соціальної дезадаптації особистості [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу : <http://referatu.com.ua/oldreferats/23/103761>.
- 233.Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика : навч. Посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
- 234.Яценко Т. С. Психологічні основи психокорекції : навч. Посіб / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 246 с.

235. Baker S. Short communication : Relation between social problem solving, appraisals, work stress, and psychological distress in male firefighters / S. Baker, K. Williams // *Stress and Health*, 17, 2001, 219–229.
236. Bandura A. Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation / A. Bandura, D. Cervone // *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 1986. – Vol. 8. – P. 92–113.
237. Bandura A. Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavior change / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.
238. Bandura A. Self-efficacy in changing societies / A. Bandura. // Cambridge: Cambridge University Press; 1995. – P. 228–314.
239. Dweck C. S. Motivational Processes Affecting Learning / C. S. Dweck // *American Psychologist*. – 1986. – Vol. 41 (10). – P. 1040–1048.
240. Griffith J. Multilevel analysis of cohesion's relation to stress, well-being, identification, disintegration, and perceived combat readiness / J. Griffith // *Military Psychology*, 14, 2002, 217–239.
241. Heider F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. – New York : Wiley / 1958 – P. 15.
242. Jobe J. B. Risk taking as motivation for volunteering for a hazardous experiment / J. B. Jobe, S. H. Holgate, T. A. Scrapansky // *Journal of Personality*, 51, 1983, –P. 95-107.
243. Lau A. Military leadership. In Cronin, C. (ed.) *Military psychology : an introduction* / A. Lau // Needham Heights, MA : Simon & Schuster, 1998. – P. 49–70.
244. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / R. Lazarus. – New York : McGraw-Hill, 1966. – P. 244–257.
245. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – P. 245–254.
246. Leary M. R. Interpersonal functions of the self-esteem / M. R. Leary, D. L. Downs. – New York : Plenum, 1995. – P. 123–144.

247. Levinson M. R. Risk taking and personality / Levinson M. R. // Journal of Personality and Social Psychology, 58, 1990. – P. 1073–1080.
248. Mann R. D. A Review of the relationship between personality and performance in small groups / R. D. Mann // Psychological Bulletin, 1959, 56, – P. 241–270.
249. Oliver L. W. A quantitative integration of the military cohesion literature / L. W. Oliver, J. Harman, E. Hoover, S. M. Hayes & N. A. Pandhi // Military Psychology, 11, – P. 57–83.
250. Schwartz S. H. Towards a psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality & Social Psychology. – 1987. – 53. – P. 550–562.
251. Wong L. Military leadership: a context specific review / L. Wong, P. Bliese, & D. McGurk // Leadership Quarterly, 14, – P. 657–692.
252. Yalom I. Theory and Practice of Group Psychotherapy, Fifth Edition / Irvin D. Yalom, Modyn Leszcz – Basic Books : 2005. – 668 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета

Інструкція:

У анкеті 11 запитань. До кожного запитання є варіанти відповідей. Вам необхідно уважно прочитати запитання, підібрати відповідь та поставити відсотки (від 1 % до 100 %), щоб у сумі до кожної відповіді вийшло 100 %.

Стать

Вік

Прізвище, ініціали

1. Що спонукало вас до вступу в університет?

- сімейні традиції
- матеріальне забезпечення у майбутньому
- мрія працювати рятувальником
- порадили друзі, знайомі

2. Обрана спеціальність відповідає вашим знанням?

- цілком
- скоріше відповідає, ніж не відповідає

3. Чи приділяєте час для саморозвитку?

- систематично
- періодично
- інколи

4. Курсантське життя —

- спосіб перевірки витривалості та мужності
- дає можливість стати справжнім офіцером
- допомагає знайти справжніх друзів

5. Рятівник —

- покликання
- спосіб матеріального забезпечення
- стиль життя

6. Характерні риси рятівника —

- відповідальність, рішучість, витривалість
- чесність, самовпевненість, почуття обов'язку
- висока самооцінка, лідерство, спритність

7. З чим пов'язані перспективи вашого службового зростання?

- переводом на вищу посаду
- достроковим присвоєнням спеціального звання
- збільшенням посадового окладу

8. Від чого залежить результативність вашої фахової діяльності?

- підвищення у спеціальному званні
- покращення матеріального становища
- підвищення Ваших фахових знань

9. Які негативні фактори впливають на низьку ефективність професійної діяльності?

- умови роботи та організації праці
- розміри заробітної плати
- погані можливості просування по службі

10. Від чого залежить поліпшення стану службової дисципліни у вашому підрозділі?

- особистої дисципліни кожного
- заходів дисциплінарного впливу
- системи заохочень
- Ваших особистих якостей

11. Як повинна оцінюватись успішна діяльність?

- матеріальною винагородою
- авторитетом серед колег
- успішним порятунком людей

Додаток Б

Особистісний опитувальник (Г. Ю. Айзенка)

Стимульний матеріал

1. Чи подобається вам пожвавлення і метушня навколо вас?
2. Чи часто у вас буває неспокійне відчуття, що з вам що-небудь станеться, а ви не знаєте що?
3. Ви з тих людей, які не лізуть за словом в кишеню?
4. Чи відчуваєте ви себе іноді щасливим, а іноді сумним без будь-якої причини?
5. Як ви зазвичай поведетеся на вечірках, тримаєтеся в тіні чи у компанії?
6. Чи в дитинстві ви завжди робили негайно і покірно те, що вам наказували?
7. Чи буває у вас іноді поганий настрій?
8. Коли вас втягують у сварку, ви віддаєте перевагу мовчати, сподіваючись, що все обійдеться?
9. Чи легко ви піддаєтеся змінам настрою?
10. Чи подобається вам знаходитися серед людей?
11. Чи часто ви втрачали сон через свої тривоги?
12. Ви іноді вперті?
13. Могли б ви назвати себе безчесним?
14. Чи часто вам приходять гарні думки занадто пізно?
15. Чи любите ви працювати на самоті?
16. Чи часто ви відчуваєте себе апатичним і втомленим без серйозної причини?
17. Ви жвава людина?
18. Іноді ви смієтеся над непристойними жартами?
19. Чи часто вам щось так набридає, що ви відчуваєте себе «ситим по горло»?
20. Чи відчуваєте ви себе ніяково в якому-небудь одязі, крім повсякденного?
21. Чи часто ваші думки відволікаються, коли ви намагаєтеся зосередитися на чомусь?

22. Чи можете ви швидко висловити ваші думки словами?
23. Чи часто ви буваєте занурені у свої думки?
24. Ви вірите у забобони?
25. Чи подобаються вам першоквітневі жарти?
26. Чи часто ви думаєте про свою роботу?
27. Чи ви дуже любите смачно поїсти?
28. Чи потребуєте ви близької людини, щоб виговоритися, коли ви роздратовані?
29. Чи вам дуже неприємно брати в борг або продавати що-небудь, коли ви маєте потребу в грошах?
30. Ви іноді вихваляєтесь?
31. Ви чутливі до образ?
32. Ви хотіли б залишитися на самоті вдома, чи піти на нудну вечірку?
33. Чи буваєте ви іноді неспокійними настільки, що не можете довго всидіти на місці?
34. Чи схильні ви планувати свої справи ретельно і раніше ніж варто було б?
35. Чи бувають у вас запаморочення?
36. Чи ви завжди відповідаєте на листи відразу після прочитання?
37. Чи ви справляєтеся зі справою краще, обдумавши її самостійно, а не обговорюючи з іншими?
38. Чи буває у вас коли-небудь задишка, навіть якщо ви не робили ніякої важкої роботи?
39. Чи можна сказати, що ви людина, яку не хвилює, щоб все було саме так, як потрібно?
40. Ви нервова людина?
41. Чи бажаєте ви більше будувати плани, ніж діяти?
42. Чи ви іноді відкладаєте на завтра те, що повинні зробити сьогодні?
43. Чи ви нервуєтеся в місцях, таких як ліфт, метро, тунель?
44. При знайомстві ви зазвичай першими проявляєте ініціативу?
45. Чи бувають у вас сильні головні болі?

46. Чи зазвичай ви вважаєте, що все само собою владнається і прийде в норму?
47. Чи важко вам заснути вночі?
48. Чи говорили ви брехню хоч коли-небудь у своєму житті?
49. Чи говорите ви іноді те перше, що прийде в голову?
50. Чи ви довго переживаєте після проблемної події?
51. Чи ви зазвичай замкнені з усіма, крім близьких друзів?
52. Чи часто з вами трапляються неприємності?
53. Чи любите ви розповідати історії друзям?
54. Чи бажаєте ви більше вигравати, ніж програвати?
55. Чи часто ви відчуваєте себе ніяково поряд з людьми вищими за статусом?
56. Коли обставини проти вас, чи ви думаєте проте, що варто ще що-небудь зробити?
57. Чи часто у вас «смокче під ложечкою» перед важливою справою?

Ключ, обробка результатів

Екстраверсія–інтроверсія:

«Так» (+): 1; 3; 8; 10; 13; 17; 22; 25; 27; 39; 44; 46; 49; 53; 56.

«Ні» (-): 5; 15; 20; 29; 32; 34; 37; 41; 51.

Нейротизм (емоційна стабільність–емоційна нестабільність):

«Так» (+): 2; 4; 7; 9; 11; 14; 16; 19; 21; 23; 26; 28; 31; 33; 35; 38; 40; 43; 45; 47;
50; 52; 55; 57.

«Шкала брехні»:

«Так» (+): 6; 24; 36.

«Ні» (-): 12; 18; 30; 42; 48; 54.

Відповіді, що збігаються з ключем, оцінюються в 1 бал.

Інтерпретація результатів

При аналізі результатів слід дотримуватися наступних орієнтирів.

Екстраверсія–інтроверсія:

більше 19 – яскравий екстраверт;

більше 15 – екстраверт;

більше 12 – схильність до екстраверсії;

12 – середнє значення;
 менше 12 – схильність до інтроверсії;
 менше 9 – інтроверт;
 менше 5 – глибокий інтроверт.

нейротизм:

більше 19 – дуже високий рівень нейротизму;
 більше 13 – високий рівень нейротизму;
 9–13 – середнє значення;
 менше 9 – низький рівень нейротизму.

брехня:

більше 4 – нещирість у відповідях, що свідчить також про деяку демонстративності поведінки і орієнтованості випробуваного на соціальне схвалення;

менше 4 – норма.

Опис шкал:

Екстраверсія–інтроверсія

Характеризуючи типового екстраверта, автор відзначає його товариськість і спрямованість індивіда зовні, широке коло знайомств, необхідність у контактах. Він діє під впливом моменту, іпульсивний, запальний, безтурботний, оптимістичний, добродушний, веселий. Віддає перевагу рухливості і дії, має тенденцію до агресивності. Почуття і емоції не мають суворого контролю, схильний до ризикованих вчинків. На нього не завжди можна покластися.

Нейротизм

Характеризує емоційну стійкість або нестійкість (емоційна стабільність або нестабільність). Нейротизм, за деякими даними, пов'язаний з показниками лабільності нервової системи. Емоційна стійкість — риса, яка виражає збереження організованої поведінки, ситуативною цілеспрямованості у звичайних і стресових ситуаціях. Характеризується зрілістю, відмінною адаптацією, відсутністю великої напруженості, неспокою, а також схильністю до лідерства, товариськості. Нейротизм виражається в надзвичайному нервуванні, нестійкості,

поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настроїв (лабільності), почутті провини і занепокоєння, заклопотаності, депресивних реакціях, неувважності уваги, нестійкості в стресових ситуаціях. Нейротизму відповідає емоційність, імпульсивність; нерівність в контактах з людьми, мінливість інтересів, невпевненість у собі, виражена чутливість, вразливість, схильність до дратівливості. Нейротична особистість характеризується неадекватно сильними реакціями по відношенню до стимулів. У осіб з високими показниками за шкалою нейротизму в несприятливих стресових ситуаціях може розвинути невроз.

Представлення результатів за шкалами екстраверсії і нейротизму здійснюється за допомогою системи координат. Інтерпретація отриманих результатів проводиться на основі психологічних характеристик особистості, відповідних тому або іншому квадрату координатної моделі з урахуванням ступеня вираженості індивідуально-психологічних властивостей і ступеня достовірності отриманих даних.

Таким чином, використовуючи дані обстеження за шкалами екстраверсії, інтроверсії і нейротизму, можна вивести показники темпераменту особистості за класифікацією Павлова, який описав чотири класичних типи: сангвінік (за основними властивостями центральної нервової системи характеризується як сильний, урівноважений, рухливий), холерик (сильний, неуврівноважений, рухливий), флегматик (сильний, урівноважений, інертний), меланхолік (слабкий, неуврівноважений, інертний).

«Чистий» сангвінік (висока екстраверсія і низький нейротизм) швидко пристосовується до нових умов, швидко сходиться з людьми, товариський. Почуття легко виникають і змінюються, емоційні переживання, як правило, неглибокі. Міміка багата, рухлива, виразна. Дещо непосидючий, потребує нових вражень, недостатньо регулює свої імпульси, не вміє строго дотримуватися встановленого розпорядку, життя, системи в роботі. У зв'язку з цим не може успішно виконувати справи, що вимагає рівної витрати сил, тривалої і методичної напруги, посидючості, стійкості уваги, терпіння. За відсутності серйозних цілей, глибоких думок, творчої діяльності виробляються поверховість і мінливість.

Холерик (висока екстраверсія і високий нейротизм) відрізняється підвищеною збудливістю, дії переривчасті. Йому властиві різкість і стрімкість рухів, сила, імпульсивність, яскрава виразність емоційних переживань. Внаслідок невірноваженості, захопившись справою, схильний діяти з усіх сил, виснажуватися більше, ніж слід. Маючи громадські інтереси, темперамент проявляє в ініціативності, енергійності, принциповості. При відсутності духовного життя холеричний темперамент часто проявляється в дратівливості, ефективності, нестриманості, запальності, нездатності до самоконтролю при емоційних обставинах.

Флегматик (висока інтроверсія і високий нейротизм) характеризується порівняно низьким рівнем активності поведінки, нові форми якого виробляються повільно, але є стійкими. Володіє повільністю і спокоєм у діях, міміці й мови, рівністю, постійністю, глибиною почуттів і настроїв. Наполегливий і завзятий «трудівник життя», він рідко виходить з себе, не схильний до афектів, розраховувавши свої сили, доводить справу до кінця, рівний у відносинах, в міру товариський, не любить даремно базікати. Економить сили, даремно їх не витрачає. Залежно від умов в одних випадках флегматик може характеризуватися «позитивними» рисами - витримкою, глибиною думок, сталістю, ґрунтовністю і т. д. В інших - млявістю, байдужістю до навколишнього, лінню і безвільністю, бідністю і слабкістю емоцій, схильністю до виконання одних лише звичних дій.

Меланхолік (висока інтроверсія і високий нейротизм). У нього реакція часто не відповідає силі подразника, присутня глибина і стійкість почуттів при слабкому їх вираженні. Йому властиві стриманість і приглушеність моторики та мовлення, сором'язливість, боязкість, нерішучість. У нормальних умовах меланхолік - людина глибока, змістовна, може бути хорошим трудівником, успішно справлятися з життєвими задачами. При несприятливих умовах може перетворитися на замкнуту, боязку, тривожну, раниму людину, схильну до важких внутрішніх переживань таких життєвих обставин, які зовсім цього не заслуговують.

Додаток В

Методика «Професійна мотивація на службу»

Дана методика призначена для виявлення ієрархії мотиваційної сфери, домінуючого типу професійної мотивації, провідних мотивів професійного вибору на службу. Методика містить в собі 36 тверджень, які характеризують професію рятувника.

Ці твердження відносяться до шести типів професійної мотивації:

- адекватного;
- ситуаційного, пов'язаного з престижем професії та матеріальними стимулами;
- ситуаційного, пов'язаного з романтичною привабливістю професії;
- конформістського;
- компенсаційного;
- кримінального.

Кожний тип мотивації характеризують 6 тверджень. Оцінюючи кожне твердження за 5-ти бальною шкалою, курсант звичайно надає вищі оцінки тим твердженням (стимулам), які є для нього особистісно значущими.

Час роботи з анкетною в середньому складає 10–15 хв. на власне оцінку і стільки ж на обробку отриманих даних. Анкетування проводиться як індивідуально, так і невеликими групами. Недоліком цієї анкети є можливість курсанта давати соціально очікувані відповіді. Щоб усунути цей недолік, проводиться бесіда з курсантом за результатами анкетування або застосовується ця методика в комплексі з іншими.

Курсантам роздаються бланки відповідей, які містять у собі також інструкцію. Після того, як курсанти зрозуміли інструкцію, вони оцінюють кожне твердження, що характеризує їхню професію за 5-ти бальною шкалою.

Типи професійної мотивації, як правило, зустрічаються в різних сполученнях, оскільки основу поведінки будь-якої людини завжди складають декілька мотивів.

Визначення типу професійної мотивації

Інструкція: нижче наведені твердження, що характеризують професію. Прочитайте їх та оцініть, якою мірою кожне з них відноситься до вибраної Вами професії. У бланку відповідей напроти кожного твердження відмітьте (кружком або закресліть) ту кількість балів, яка відповідає Вашій оцінці:

5 – відноситься;

4 – скоріше відноситься, ніж ні;

0 – важко відповісти;

2 – скоріше не відноситься, ніж відноситься;

1 – зовсім не відноситься.

1. Відповідає моїм особистим якостям.
2. Дозволяє досягти високого стану в суспільстві.
3. Романтично приваблива.
4. Батьки працюють в органах внутрішніх справ.
5. Дозволяє поширити коло спілкування.
6. Дає можливість мати зброю.
7. Дає можливість встановити істину.
8. Є престижною.
9. Дає можливість носити спеціальну форму.
10. Продовжує професійну династію.
11. Надає впевненості в собі.
12. Дозволяє самому вирішувати, що вірно, а що ні.
13. Є корисною для людей.
14. Достатньо високо оплачується.
15. Дає можливість зустрічатися з незвичними ситуаціями.
16. Вибрана моїми друзями.
17. Наділяє владними повноваженнями.

18. Пов'язана з гострими відчуттями.
19. Передбачає високе почуття відповідальності.
20. Є відносно стабільною.
21. Приваблює по фільмам та книжкам.
22. Вибрана моїми батьками.
23. Викликає повагу навколишніх.
24. Дає можливість допомагати своїм знайомим.
25. Пов'язана з захистом держави.
26. Єдино можлива в обставинах, що склалися.
27. Повна незвичайними пригодами.
28. За цією професією працює мій друг.
29. Дозволяє захистити мене від небезпеки.
30. Дозволяє зустрічатись з небезпекою.
31. Дає можливість боротися з втратами (людей, цінностей).
32. Дозволяє просуватися по службовій драбині.
33. Різноманітна та незвичайна.
34. Порадили родичі (знайомі).
35. Виховує чоловічі якості.
36. Дозволяє мати додатковий заробіток.

Обробка та інтерпретація результатів

Отримані дані переносяться з бланку відповідей до таблиці навпроти номеру кожного ствердження у графі «Оцінка» проставляються бали, що їх вибрав кандидат.

Кожна горизонтальна графа в таблиці відповідає певному типу мотивації:

I – адекватний (ствердження № 1; 7; 13; 19; 25; 31). Адекватний тип мотивації характеризується тим, що ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з реальною, суспільно значущою поведінкою особистості, яка відповідає вимогам професійного та етичного характеру, що пред'являються професією рятувальника. Професійні мотиви є адекватними змісту та цілям професії, тобто спрямовані на захист громадян. Така

спрямованість, як правило, пов'язана з чітким уявленням про майбутню професійну діяльність, прагненням розвинути в собі необхідні якості. Поведінка людей з таким типом мотивації відрізняється активністю, цілеспрямованістю, помірним прагненням до лідерства. Мотивація даного типу сприяє швидкій адаптації до умов навчання та безпосередньо професійної діяльності.

II – ситуаційний, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами (№ 2; 8; 14; 20; 26; 32). При ситуаційному типі, пов'язаному з престижем професії та матеріальними стимулами факторами вибору професії є прагнення до престижного стану в суспільстві без вираженого інтересу до самої спеціальності, а також матеріальні міркування. Ситуаційний тип мотивації пов'язаний з тенденцією до розчарування в своїй діяльності, незадоволення нею і, як наслідок цього, формальним відношенням до своїх обов'язків. Тому він є прогностично несприятливим.

III – ситуаційний, пов'язаний з романтичною привабливістю професії (№ 3; 9; 15; 21; 27; 33). Особи з ситуаційним типом, який пов'язаний з романтичною привабливістю професії, частіше обирають професію під впливом викривлених уявлень про зміст професії пожежного, які формуються лише з фільмів та книжок. Такі особи також не співвідносять свої здібності та можливості з реальними умовами професії. Ситуаційний тип мотивації пов'язаний з тенденцією до розчарування в своїй діяльності, незадоволення нею і, як наслідок цього, формальним відношенням до своїх обов'язків. Тому він є прогностично несприятливим.

IV – конформістський (№ 4; 10; 16; 22; 28; 34). Вибір професії відбувається під впливом референтної (суб'єктивно високо значущої: батьки, родичі, друзі) групи, норми якої для людини є головним регулятором поведінки, без урахування особливостей своєї особистості, її дійсної спрямованості, здібностей. Цей тип мотивації зустрічається у осіб, що випадково опинилися на службі, а також у дітей представників професії правоохоронця та пожежного (сімейні династії). До конформістського типу відноситься також мотив прагнення не відстати від однолітків, що обрали дану спеціальність. Але до таких осіб слід підходити

диференційовано, так як поряд з конформістськими тенденціями у них може мати місце й адекватна мотивація. Особливо це стосується тих, у кого бажання продовжувати професійну династію підкріплене вираженими професійно важливими якостями та здібностями до діяльності.

V – компенсаційний (№ 5; 11; 17; 23; 29; 35). Вибір професії працівника МНС дає можливість подолати в собі слабкі риси характеру завдяки оволодінню професією, що вимагає прояву мужності, самостійності, рішучості й тому подібних якостей. В одних випадках робота за фахом в подальшому не призводить до очікуваних результатів, а, навпаки, посилює переживання такою особою своєї неспроможності, сприяє виникненню емоційних зривів, поганій адаптації серед колег. В інших випадках відбувається гіперкомпенсація слабких рис особистості: формується надмірна тенденція до домінування, рішучість, емоційна холодність, прояви жорстокості. Результатом бувають серйозні професійні помилки. При компенсаторному типі дуже сильним є прагнення досягнути успіху, навіть якщо для цього немає об'єктивних передумов. В зв'язку з цим компенсаторний тип прогностично несприятливий.

VI – кримінальний (№ 6; 12; 18; 24; 30; 36). Кримінальний тип зустрічається не дуже часто, характеризується неявною антисоціальною спрямованістю, що, як правило, маскується правильним поясненнями. Ці люди прагнуть використати професію в своїх цілях, які не відповідають вимогам, що постають перед професіоналом. Для них характерні нечесність, безпринципність, схильність до авантюри, стереотипність у відповідях на запитання, знайомство тільки з зовнішньою стороною пожежної охорони. При цьому типі мотивації вже у період оформлення на службу в осіб можуть проявлятися елементи недисциплінованості та порушення законності.

Підраховується сума балів у кожній з горизонтальних граф і заноситься до графи «Сума балів за групами мотивів».

Кожна отримана сума ділиться на 6 (кількість тверджень) і таким чином отримується мотиваційний коефіцієнт (Ім).

Отриманий коефіцієнт I_m заноситься в таблицю до відповідної графи. Тип мотивації, в якому мотиваційний коефіцієнт I_m має найбільше значення є для кандидата домінуючим. Якщо якомусь типу мотивації відповідає мотиваційний коефіцієнт від 5 до 3, то це свідчить про його особистісну значущість для кандидата; від 2,9 до 2,6 – тип мотивації не дуже значущий ; від 2,5 до 0 – зовсім не значущий. Отримані значення I_m ранжуються для кожного кандидата та робиться висновок про його провідні мотиви вибору професії.

Додаток Д

Методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан)

Методика А. М. Прихожан «Визначення самооцінки та рівня домагань», розроблена як варіант методики Дембо-Рубінштейн, з дослідженням рівня домагань. Зауважимо, що при роботі ми спостерігали, як курсанти виконували завдання, що давало додаткову інформацію при інтерпретації результатів. Наприклад, збудження, демонстративні висловлювання в процесі виконання завдань, небажання виконувати їх та інша поведінка свідчили про підвищену тривожність. Дуже повільне виконання роботи свідчило про те, що завдання виявилось для курсанта новим і в той же час значним. Повільне виконання і наявність численних поправок вказувало на значні труднощі в оцінці себе. Дуже швидке виконання свідчило про формальне відношення до роботи. В деяких випадках ми були змушені проводити додаткові дослідження в індивідуальному порядку.

На бланку методики зображено 7 вертикальних ліній (шкали), довжина яких дорівнює 100 мм. Кожна із зображених ліній означає певну якість людської особистості: 1. здоров'я; 2. розум, здібності; 3. характер; 4. авторитет у ровесників; 5. уміння багато робити своїми руками (умілі руки); 6. зовнішність; 7. впевненість у собі. Довжина лінії умовно зображає рівень певної якості людської особистості, при цьому нижня позначка символізує найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Серед перелічених ліній (шкал) шкала «здоров'я» розглядається як тренувальна. Проходячи по аудиторії, під час тестування, ми спостерігали, чи правильно виконується завдання, давали відповіді на запитання курсантів. Після цього курсанти працювали самостійно з рештою шкал.

На кожній лінії (якості) рисою (–) відмічається, як особа оцінює розвиток у себе цієї особистісної якості на даний момент. Після цього хрестиком (+) – при якому рівні розвитку цієї якості вона була б задоволена собою чи відчула б гордість за себе (домагання).

Вертикальна лінія умовно означає розвиток певної якості від найнижчого її вияву (нижня позначка) до найвищого (верхня позначка). У відповідності з розміром шкали (100 мм), та врахуванням відповідей курсантів,

отримується кількісна характеристика в балах.

Обробці підлягають відповіді на шести лініях (шкалах), окрім шкали «здоров'я». Обробка включає такі етапи:

По кожній з шести шкал визначається:

- а) рівень бажання мати дану якість в залежності від розмірів відрізка (від «0» до знаку «+»);
- б) висота самооцінки – від «0» до знаку «-»;
- в) величина розходження між рівнями домагання цієї якості і самооцінкою (різниця між кількісними характеристиками цих величин). У тих випадках, коли рівень домагань нижчий від рівня самооцінки, результат буде від'ємним числом. Далі записується значення кожного з трьох показників (рівень домагань, самооцінка і величина розходження між ними) в балах по кожній шкалі.

Вони розглядаються як своєрідні орієнтири при інтерпретації індивідуальних результатів курсантів.

Додаток Е

Методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Ю. Айзенк)

Дана методика дозволяє виміряти показники таких емоційних станів: тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність.

Тривожність – переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може привести до розвитку тривожності.

Фрустрація (лат. Frustratio – обман, невдача, марне очікування, розлад, руйнування (планів, задумів)) – психічний стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби. Виявляється в гнітючій напрузі, тривожності, відчутті безвихідності і відчаю. Виникає в ситуації, яка сприймається особистістю як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети, реалізації тієї або іншої її потреби. Сила фрустрації залежить як від ступеня значущості дії, що блокується, так і від близькості її до наміченої мети. Реакцією на стан фрустрації можуть бути наступні основні типи дій: «відхід» від реальної ситуації в область фантазій, марень, мрій; виникнення внутрішньої тенденції до агресивності, яка або затримується, проступаючи у вигляді дратівливості, або відкрито проривається у вигляді гніву; загальний «регрес» поведінки, тобто перехід до легших і примітивніших способів дії. Як наслідок фрустрації нерідко спостерігається залишкова невпевненість в собі, а також фіксація способів дії, що застосовувалися в ситуації фрустрації.

Ригідність (від латин. rigidus – жорсткий, твердий) – складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у залякості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів

поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності.

Агресивність (лат. *aggressio* – нападати) – стійка характеристика суб'єкта, схильність, що відображає його відношення до поведінки, метою якої є спричинення шкоди оточуючим. Причинами агресивності можуть виступати різного роду конфлікти, зокрема внутрішні, при цьому такі психологічні процеси як емпатія, ідентифікація, децентрація – стримують агресію, оскільки є ключем до розуміння інших і усвідомлення їх самостійної цінності.

Для виконання даного тесту респондентам пропонується описати різні психічні стани. Якщо даний стан часто присутній, ставиться 2 бали, якщо цей стан буває, але рідко, то ставиться 1 бал, якщо зовсім не підходить – 0 балів.

Опис станів.

I

1. Не відчуваю впевненості в собі.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко впадаю у зневіру.
5. Турбуюся тільки про уявлювані неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися у своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я важко переносю час очікування.

II

11. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких все-таки можна знайти вихід.
12. Неприємності мене сильно розстроюють, я падаю духом.
13. Під час великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.
14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.

15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.
16. Я нерідко відчуваюся беззахисним.
17. Іноді в мене буває стан розпачу.
18. Я відчуваю розгубленість перед труднощами.
19. У важкі хвилини життя іноді поводжуся по дитячому, хочу, щоб пожаліли.
20. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

III

21. Залишаю за собою останнє слово.
22. Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.
23. Мене легко розсердити.
24. Люблю робити зауваження іншим.
25. Хочу бути авторитетом для інших.
26. Не задовільняюся малим, хочу найбільшого.
27. Коли розгніваюся, погано себе стримую.
28. Волю краще керувати, ніж підкорятися.
29. У мене різка, грубувата жестикуляція.
30. Я мстивий.

IV

31. Мені важко змінювати звички.
32. Нелегко переключати увагу.
33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.
34. Мене важко переконати.
35. Нерідко в мене не виходить з голови думка, якої слід було б позбутися.
36. Нелегко зближаюся з людьми.
37. Мене розстроюють навіть незначні порушення плану.
38. Нерідко я виявляю впертість.
39. Неохоче йду на ризик.
40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Обробка та інтерпретація:

Підрахуйте суму балів за кожною групою запитань:

- I. — з 1 по 10 запитання — шкала тривожності;
- II. — з 11 по 20 запитання — шкала фрустрації;
- III. — з 21 по 30 запитання — шкала агресивності;
- IV. — з 31 по 40 запитання — шкала ригідності.

Шкала тривожності:

- 0–7 балів — низький рівень тривоги і тривожності;
- 8–14 балів — середній рівень тривоги і тривожності;
- 15–20 балів — високий рівень тривоги і тривожності.

Шкала фрустрації:

- 0–7 балів — низький рівень фрустрації і фрустрованості;
- 8–14 балів — середній рівень фрустрації і фрустрованості;
- 15–20 балів — високий рівень фрустрації і фрустрованості;

Шкала агресивності:

- 0–7 балів — низький рівень агресії й агресивності;
- 8–14 балів — середній рівень агресії й агресивності;
- 15–20 балів — високий рівень агресії й агресивності;

Шкала ригідності:

- 0–7 балів — низький рівень ригідності;
- 8–14 балів — середній рівень ригідності;
- 15–20 балів — високий рівень ригідності.

Додаток Ж

Методика «Прогноз (оцінка рівня нервово-психічної стійкості)»

(В. В. Бодров)

Інструкція: «Вам пропонується тест з 84 питань, на кожен з яких Вам необхідно відповісти «так» чи «ні». Пропоновані питання стосуються Вашого самопочуття, поведінки або характеру. «Правильних» або «неправильних» відповідей тут немає, тому не намагайтеся довго їх обмірковувати – відповідайте, виходячи з того, що більше відповідає Вашому стану або уявленням про самого себе.

Стимульний матеріал:

1. Іноді мені в голову приходять такі нехороші думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. Запори в мене бувають рідко (або не бувають зовсім).
3. Часом у мене бувають напади сміху або плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.
4. Бувають випадки, що я не стримую своїх обіцянок.
5. У мене часто болить голова.
6. Іноді я говорю неправду.
7. Раз на тиждень або частіше я без всякої видимої причини відчуваю жар у всьому тілі.
8. Бувало, що я говорив про речі, в яких не розбираюся.
9. Буває, що я серджуся.
10. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чогось досягну в житті.
11. Буває, що я відкладаю на завтра те, що потрібно зробити сьогодні.
12. Я охоче беру участь у зборах та інших громадських заходах.
13. Сама важка боротьба для мене – боротьба з самим собою.
14. М'язові судоми і посмикування в мене бувають рідко (або не бувають зовсім).

15. Іноді, коли я погано себе почуваю, я буваю дратівливим.
16. Я досить байдужий до того, що зі мною буде.
17. В гостях я тримаюся за столом краще, ніж удома.
18. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де належить.
19. Я вважаю, що моє сімейне життя така ж хороша, як у більшості моїх знайомих.
20. Мені часто кажуть, що я запальний.
21. У дитинстві у мене була така компанія, де всі намагалися завжди і в усьому стояти один за одного.
22. У грі я віддаю перевагу вигравати.
23. Останні кілька років більшу частину часу я відчуваю себе добре.
24. Зараз моя вага постійна (я не повнію і не худну).
25. Мені приємно мати серед своїх знайомих значних друзів, це як би додає мені ваги у власних очах .
26. Я був би досить спокійний, якби у кого-небудь з моєї родини були неприємності.
27. З моїм розумом діється щось недобре.
28. Мене турбують сексуальні (статеві) питання.
29. Коли я намагаюся щось сказати, то часто помічаю, що в мене тремтять руки.
30. Руки в мене такі ж спритні і моторні, як раніше.
31. Серед моїх знайомих є люди,, які мені не подобаються.
32. Думаю, що я людина приречена.
33. Я сварюся з членами моєї сім'ї дуже рідко.
34. Буває, що я з ким-небудь трохи попліткувати.
35. Часто я бачу сни, про які краще нікому не розповідати.
36. Буває, що під час обговорення деяких питань я особливо не замислююся, погоджуюся з думкою інших.
37. У школі я засвоював матеріал повільніше, ніж інші.
38. Моя зовнішність мене в загальному влаштовує.

39. Я цілком впевнений у собі.
40. Раз на тиждень або частіше я буваю дуже збудженим або схвильованим.
41. Хтось керує моїми думками.
42. Я щодня випиваю незвично багато води.
43. Буває, що непристойна або навіть непристойна жарт викликає у мене сміх.
44. Щасливіше всього я буваю, коли я один.
45. Хтось намагається впливати на мої думки.
46. Я люблю казки Андерсена.
47. Навіть серед людей я зазвичай відчуваю себе самотнім.
48. Мене злить, коли мене кваплять.
49. Мене легко привести в замішання.
50. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
51. Часто мені хочеться померти.
52. Бувало, що я кидав розпочату справу, тому що боявся, що не впораюся з ним.
53. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене .
54. До питань релігії я ставлюся байдуже, вона мене не займає.
55. Напади поганого настрою бувають у мене рідко.
56. Я заслуговую суворого покарання за свої вчинки.
57. У мене були дуже незвичайні містичні переживання.
58. Мої переконання і погляди непохитні.
59. У мене бувають періоди, коли через хвилювання я втрачав сон.
60. Я людина нервова і легко збуджується.
61. Мені здається, що нюх у мене таке ж, як і у інших (не гірше).
62. Все у мене виходить погано, не так, як треба.
63. Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
64. Велику частину часу я відчуваю себе стомлено.
65. Іноді я відчуваю, що близький до нервового зриву.
66. Мене дуже дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
67. Я дуже уважно ставлюся до того, як я одягаюся.

68. Пригодницькі розповіді мені подобаються більше, ніж розповіді про кохання.
69. Мені дуже важко пристосуватися до нових умов життя, роботи, перехід до будь-яких нових умов життя, роботи, навчання здається нестерпно важким.
70. Мені здається, що по відношенню саме до мене особливо часто чинять несправедливо.
71. Я часто відчуваю себе несправедливо скривдженим.
72. Моя думка часто не збігається з думкою оточуючих.
73. Я часто відчуваю почуття втоми від життя, і мені не хочеться жити.
74. На мене звертають увагу частіше, ніж на інших.
75. У мене бувають головні болі і запаморочення через переживання.
76. Часто в мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.
77. Мені важко прокинутися в призначену годину.
78. Якщо в моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його без покарання.
79. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
80. Мені відомі випадки, коли мої родичі лікувалися у невропатологів, психіатрів.
81. Іноді я приймаю валеріану, еленіум, кодеїн та інші заспокійливі засоби.
82. Серед моїх близьких родичів є особи, притягалися до кримінальної відповідальності.
83. У мене були приводи в міліцію.
84. У школі я вчився погано, бували випадки, коли мене хотіли залишити (залишали) на другий рік.

Результати опитування виражаються кількісними показниками (у балах), на основі яких роблять висновки про рівень нервово-психічної стійкості. Аналіз відповідей дозволяє досконально вивчити особливості поведінки й стану психічної діяльності людини в різних ситуаціях.

Додаток 3

Методика «Діагностика рівня готовності до ризику»

(«PSK», А. М. Шуберта)

Методика дозволяє оцінити особливості поведінкових реакцій людини в ситуаціях, зв'язаних з невизначеністю для життя, вимагаючих порушення встановлених норм, правил. Рекомендується при підборі осіб, придатних для роботи в умовах, пов'язаних з ризиком, може бути використана з метою прогнозування діяльності керівника, працівників військових структур, служб надзвичайних ситуацій і т. п. Ризик розуміється як дія наугад, сподіваючись на щасливий результат, або як можлива небезпека, як дія, що здійснюється в умовах невизначеності. Тест складається з 25 питань, на кожен з яких пропонується дати один з п'яти пропонованих варіантів відповідей: від повної згоди до впевненого «ні». Результат анкетування визначається згідно з набраними балами, на підставі яких виноситься висновок про схильність людини до ризикованої поведінки. Обстеження може проводитися як індивідуально, так і в групі. Загальний час обстеження – близько 7 хвилин.

Інтерпретація

Загальна оцінка тесту дається по безперервній шкалі як відхилення від середнього значення. Позитивні відповіді, свідчать про схильність до ризику.

Значення тесту лежать в межах від –50 до +50 балів.

Менше –30 балів: низький рівень готовності до ризику, надмірна обережність. Ризиковані ситуації намагається завжди уникати, дуже обережно поводить у екстремальних ситуаціях. Має високий рівень мотивації до уникання невдач, тому помилки у виконанні завдання зведені до мінімуму.

Від –30 до –10 балів: середній рівень готовності до ризику з тенденцією до низького. Такі особи ризиковані, екстремальні ситуації переважно уникають, мотивація до уникання невдач досить висока, тому помилки у виконанні завдання допускають рідко.

Від -10 до $+10$ балів: середній рівень готовності до ризику. Поведінка характеризується середнім рівнем готовності до ризику, в екстремальних ситуаціях залежить від умов та особистої значимості. Мотивація уникання невдач на середньому рівні, рівень помилок при виконанні завдань перебуває у межах середньостатистичних.

Від $+10$ до $+20$ балів: середній рівень готовності до ризику з тенденцією до високого. Екстремальні ситуації особливо не уникає, може ризикувати. Мотивація уникання невдач на порівняно низькому рівні, тому може припускаться помилок у виконанні завдання через непродуманість наслідків дій.

Більше $+20$ балів: високий рівень готовності до ризику. Ризиковані, екстремальні ситуації не уникає (може навіть шукати їх). Мотивація уникання невдач на низькому рівні, тому може часто допускати помилки у виконанні завдання.

В результаті численних досліджень виявили, що:

- З віком готовність до ризику падає;
- У більш досвідчених працівників готовність до ризику нижче, ніж у недосвідчених;
- У жінок готовність до ризику реалізується при більш певних умовах, ніж у чоловіків;
- У військових командирів і керівників підприємств готовність до ризику вище, ніж у студентів;
- Із зростанням знехтуванням особистості, в ситуації внутрішнього конфлікту зростає готовність до ризику;
- В умовах групи готовність до ризику проявляється сильніше, ніж при діях поодинці, і залежить від групових очікувань.

Інструкція: «Оцініть ступінь своєї готовності виконати дії, про які Вас запитують. При відповіді на кожне з 25 питань поставте відповідний бал за наступною схемою:

2 бали – повністю згоден, «так»;

1 бал – більше «так», ніж «ні»;

0 балів – ні «так», ні «ні», щось середнє;

–1 бал – більше «ні», ніж «так»;

–2 бали – повне «ні».

Текст опитувальника

1. Чи перевищили б Ви встановлену швидкість, щоб швидше надати необхідну медичну допомогу тяжкохворій людині?
2. погодилися б Ви заради гарного заробітку брати участь у небезпечній і довготривалій експедиції?
3. Стали б Ви на шляху небезпечного грабіжника, який втікає?
4. Могли б їхати на підніжці товарного вагона при швидкості більше 100 км/год?
5. Чи можете Ви на другий день після безсонної ночі нормально працювати?
6. Стали б Ви першим переходити дуже холодну річку?
7. Позичили б Ви другу велику суму грошей, будучи не зовсім впевненим, що він зможе Вам повернути ці гроші?
8. Увійшли б Ви разом з приборкувачем в клітку з левами при його попередженні, що це безпечно?
9. Могли б Ви під керівництвом ззовні залізити на високу фабричну трубу?
10. Могли б Ви без тренування керувати парусним човном?
11. Чи ризикнули б Ви схопити за вуздечку коня, який швидко мчить?
12. Могли б Ви після 10 склянок пива їхати на велосипеді?
13. Могли б Ви зробити стрибок з парашутом?
14. Могли б Ви при необхідності проїхати без квитка зі Львова до Одеси?
15. Могли б Ви здійснити автотурне, якби за кермом сидів Ваш знайомий, який зовсім недавно був у важкій дорожній пригоді?
16. Могли б Ви з 10-метрової висоти стрибнути на тент пожежної команди?
17. Могли б Ви, щоб позбутися затьяжної хвороби з постільним режимом, піти на небезпечну для життя операцію?
18. Могли б Ви зістрибнути з підніжки товарного вагона, що рухається зі швидкістю 50 км/год?

19. Могли б Ви як виняток разом з сімома іншими людьми, піднятися в ліфті, розрахованому лише на шість осіб?
20. Могли б Ви за велику грошову винагороду перейти з зав'язаними очима жваве вуличне перехрестя?
21. Взятися б Ви за небезпечну для життя роботу, якби за неї добре платили?
22. Могли б Ви після 10 чарок горілки обчислювати відсотки?
23. Могли б Ви за вказівкою Вашого начальника взятися за високовольтний дріт, якби він запевнив Вас, що провід знеструмлений?
24. Могли б Ви після деяких попередніх пояснень управляти вертольотом?
25. Могли б Ви, маючи квитки, але без грошей і продуктів, доїхати з Ужгорода до Сімферополя?

Додаток И

Методика «SACS (стратегії і моделі поведінки подолання стресових ситуацій)»

Методика «SACS» С. Хоббфолла, яка призначена для виявлення стратегій, яким віддається перевага подолання стрессогенних ситуацій. С. Хоббфолл розглядає долаючу поведінку як сукупність когнітивно-поведінкових дій, що залежать від ситуаційного контексту. Запропонована модель має 2 основні осі: просоціальна асоціальна, активна – пасивна і одну додаткову вісь: пряма – непряма. Дані осі являють собою вимірювання загальних стратегій подолання. Введення просоціальної і асоціальної осі засновується на тому, що: а) багато які життєві стресори є міжособистісними або мають міжособовий компонент, б) навіть індивідуальні зусилля по подоланню мають потенційні соціальні наслідки, в) дія подолання часто вимагає взаємодії з іншими людьми, г) активні і пасивні копінг-стратегії можуть мати різний соціально-психологічний контекст. Звернення до соціального контексту подолання дає можливість більш збалансовано порівняти чоловіків і жінок по особливостях копінг-стратегій. Пряма – непряма вісь долаючої поведінки також збільшує міжкультурну застосовність опитувальника SACS. Дана вісь дозволяє диференціювати копінг з такими поведінковими стратегіями як проблемно орієнтовані зусилля (прямі або манипулятивні). Опитувальник складається з 54 тверджень, на які респондент відповідає за 5-бальною системою.

Текст опитувальника

1. У будь-яких складних ситуаціях Ви не здаєтеся.
2. Об'єднуєтеся з іншими людьми, щоб разом вирішити ситуацію.
3. Радитесь з друзями або близькими про те, що б вони зробили, опинившись у такому становищі.
4. Ви завжди дуже ретельно зважуєте можливі варіанти рішень (краще бути обережним, ніж піддавати себе ризику).
5. Ви покладаетесь на свою інтуїцію.

6. Як правило, Ви відкладаєте рішення виниклої проблеми в надії, що вона вирішиться сама.
7. Намагаєтеся тримати все під контролем, хоча і не показуєте цього іншим.
8. Ви вважаєте, що іноді необхідно діяти так швидко і рішуче, щоб застати інших зненацька.
9. Вирішуючи неприємні проблеми, виходьте з себе і можете наламати «чимало дров».
10. Коли хто-небудь з близьких надходить з Вами несправедливо, Ви намагаєтеся вести себе так, щоб вони не відчули, що Ви засмучені або ображені.
11. Намагаєтеся допомогти іншим при вирішенні Ваших спільних проблем.
12. Чи не соромитеся при необхідності звертатися до інших людей за допомогою або підтримкою.
13. Без необхідності не «викладаєтеся» повністю, воліючи заощадити свої сили.
14. Ви часто дивуєтеся, що найбільш правильним є те рішення, яке першим прийшло в голову.
15. Іноді віддаєте перевагу зайнятися чим завгодно, лише б забути про неприємну справу, яку потрібно робити.
16. Для досягнення своїх цілей Вам часто доводиться «підігравати» іншим або підлаштовуватися під інших людей (кілька «кривити душею»).
17. У певних ситуаціях Ви ставите свої особисті інтереси понад усе, навіть якщо це піде на шкоду іншим.
18. Як правило, перешкоди для вирішення Ваших проблем або досягнення бажаного сильно виводять Вас із себе, можна сказати, що вони просто вас дратують.
19. Ви вважаєте, що в складній ситуації краще діяти самому, ніж чекати, коли її будуть вирішувати інші.
20. Перебуваючи у важкій ситуації Ви замислюєтеся про те, як вчинили б у цьому випадку інші люди.

21. У важкі хвилини для Вас дуже важлива емоційна підтримка близьких людей.
22. Вважаєте, у всіх випадках краще «сім і більше разів відміряти, перш, ніж відрізати».
23. Ви часто програєте через те, що не покладаєтеся на свої передчуття.
24. Ви не витрачаєте свою енергію на дозвіл того, що можливо, саме по собі розсіється.
25. Дозволяєте іншим людям думати, що вони можуть вплинути на Вас, але насправді Ви – міцний горішок і нікому не дозволяєте маніпулювати собою.
26. Вважаєте, що корисно демонструвати свою владу і перевагу для зміцнення власного авторитету.
27. Вас можна назвати запальною людиною.
28. Вам буває досить важко відповісти відмовою на будь-які вимоги або прохання.
29. Ви вважаєте, що в критичних ситуаціях краще діяти спільно з іншими.
30. Ви вважаєте, що на душі може стати легше, якщо поділитися з іншими своїми переживаннями.
31. Нічому не вірите, оскільки вважаєте, що в будь-якій ситуації можуть бути «підводні камені».
32. Ваша інтуїція Вас ніколи не підводить.
33. У конфліктній ситуації переконуєте себе та інших, що проблема «не варто виїденого яйця».
34. Іноді Вам доводиться трохи маніпулювати людьми (вирішувати свої проблеми, не дивлячись на інтереси інших людей).
35. Буває дуже вигідно поставити іншу людину в незручне та залежне становище.
36. Ви вважаєте, що краще рішуче і швидко дати відсіч тим, хто не згоден з Вашою думкою, ніж «тягти kota за хвіст».
37. Ви легко і спокійно можете захистити себе від несправедливих дій з боку інших, у разі необхідності сказати «ні» в ситуації емоційного тиску.

38. Ви вважаєте, що спілкування з іншими людьми збагатить Ваш життєвий досвід.
39. Ви вважаєте, що підтримка інших людей дуже допомагає Вам у важких ситуаціях.
40. У важких ситуаціях Ви довго готуєтеся і віддаєте перевагу спочатку заспокоїтися, а потім вже діяти.
41. У складних ситуаціях краще слідувати першому імпульсу, ніж довго зважувати можливі варіанти.
42. По можливості уникаєте рішучих дій, що вимагають великої напруженості і відповідальності за наслідки.
43. Для досягнення своїх заповітних цілей не гріх і трохи злукавити.
44. Шукаєте слабкості інших людей і використовуєте їх зі своєю вигодою.
45. Грубість і дурість інших людей часто призводить Вас в лють (виводить Вас із себе).
46. Ви відчуваєте незручність, коли Вас хвалять або говорять компліменти.
47. Вважаєте, що спільні зусилля з іншими принесуть більше користі в будь-яких ситуаціях (при вирішенні будь-яких завдань).
48. Ви впевнені, що у важких ситуаціях Ви завжди знайдете розуміння і співчуття з боку близьких людей.
49. Ви вважаєте, що у всіх випадках потрібно дотримуватися принципу «тихіше їдеш – далі будеш».
50. Дія під впливом першого пориву завжди гірше, ніж тверезий розрахунок.
51. Ви часто обдумуєте, перш ніж діяти.
52. Ви вважаєте, що хитрістю можна добитися інколи більше, ніж діючи безпосередньо.
53. Мета виправдовує засоби.
54. В значущих і конфліктних ситуаціях Ви буваєте агресивні.

Відповідно до ключа підраховується сума балів по кожному рядку, краї відображає міра переваги тієї або іншої моделі поведінки в складній (стрессогенній) ситуації. Опитувальник містить 9 моделей долаючої поведінки:

- 1) асертивні дії;
- 2) вступ в соціальний контакт;
- 3) пошук соціальної підтримки;
- 4) обережні дії;
- 5) імпульсивні дії;
- 6) уникнення;
- 7) маніпулятивні (непрямі) дії;
- 8) асоціальні дії;
- 9) агресивні дії.

Аналіз результатів може проводитись на основі зіставлення даних конкретної людини по кожній з субшкал зі середніми значеннями моделей подолання в досліджуваних (професійній, віковій і інш.) групі. Внаслідок порівняння індивідуальних і середньогруппових показників робиться висновок про схожість або відмінність долаючої поведінки даного індивіда відносно досліджуваної категорії людей. Інший спосіб інтерпретації індивідуальних даних засновується на аналізі індивідуального «портрета» моделей долаючої поведінки. Конструктивна стратегія – «здорове» подолання (копінг) є і активним і просоціальним. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів (конструктивних комунікацій) підвищує стресостійкість людини.

Додаток К

Структура програми тренінгу «Формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників»

І. Початковий етап.

Заняття 1. «Вступ до роботи»

Мета. Задати зміст програми та її мету. Забезпечити запуск групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу. Підвести учасників до розуміння теми «професійна Я-концепція» та мотивувати їх на усвідомлення актуальності даної теми для розуміння складових свого власного «Я».

Вступне слово. Повідомлення мети заняття

Мета наших занять – формування професійної Я-концепції – компоненти якого допомагають нам у життєвому та професійному самовизначенні, спрямовує на духовно-моральні принципи у прийнятті рішень. Протягом тренінгу ми будемо приділяти увагу питанням, осмислювати професійний вибір, вашу самооцінку та поведінку у стресових ситуаціях. Наші заняття будуть цікавими, активними, наповненими різними вправами.

Вправа «Знайомство»

Мета: знайомство з групою.

Знайомство починається з тренера: він називає своє ім'я, коротко розповідає про свою роботу, яка стосується тренінгу. Далі всі учасники представляються по черзі. Під час знайомства важливо називати власні імена. Кожен учасник малює себе у вигляді будь-якого образу і підписує малюнок. Уміння малювати не оцінюється. Потім по колу учасники представляються та роз'яснюють, що зображено на малюнку. Тренер може запитати, що сподівається отримати кожен учасник. Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Правила групової роботи:

1. Щирість і відвертість. Виразити почуття. Не говорити неправду – краще відмовитися від відповіді, ніж спонукати групу до хибної думки та переінакшувати дійсність.
2. Відповідальність під час обговорення. Починати висловлювання зі слова «Я». Дотримуватися правил. Не відволікатись.
3. Конфіденційність. Не обговорювати те, що відбувалося в групі, а також її учасників за межами групи.
4. Повага до іншого. Не перебивати, не ображати, не заподіювати фізичного збитку. Не оцінювати інших. Не говорити про присутніх у третій особі, а звертатися прямо до них.
5. «Тут і зараз». В групі обговорюються лише події, що відбулися в цей час і саме зараз. Це дуже важливо.
6. Активно брати участь в роботі групи. Виразити свою думку. Повідомляти про труднощі участі в групі.

Теоретична частина заняття (зміст поняття «Я-концепція», компоненти структури Я-концепції).

Вправа «Презентація»

Група курсантів поділяється на пари (методом «алфавіту»). Інструкція: Вам надається 6 хвилин, для того, щоб ви розповіли один одному про себе як можна більше – адже ви будете представляти свого партнера групі. Зверніть увагу на такі питання: чого я очікую від роботи у тренінгу, що я ціную в собі, що я вмію робити краще за інших, чим я пишаюся? Презентації будуть проходити наступним чином: один з членів пари сидить на стільці, інший стає за його спиною і кладе руки на плечі свого партнера. На протязі однієї хвилини – не більше і не менше – доповідач говорить від імені свого партнера (тобто грає його роль). Рівно через хвилину, ведучий обриває монолог, якщо презентація буде закінчена швидше, тоді ми мовчимо, даючи змогу оповідачу щось пригадати і доповнити. Після цього будь-який член групи і ведучий у тому числі має право задавати виступаючому будь – які питання, на які той повинен відповідати від імені свого

партнера. Вам необхідно інтуїтивно відповідати на задані питання. Партнер про якого доповідають повинен мовчати.

Обговорення: Що ви відчували, коли про вас розповідали? Чи вдалося вашому партнеру відобразити дані про вас? Чи вдалося вашому партнеру стати вашим двійником?

Вправа «Чарівний магазин»

Ця вправа дає можливість клієнту усвідомити свої справжні цілі та прагнення в житті: клієнт взаємодіє з власником «чарівного магазину», якого часто показують інші члени групи, або психолог. Психолог просить членів групи уявити собі, що на сцені відкритий магазин, де продаються різні чарівні речі: кохання, здоров'я, мудрість, талант та ін. Директор магазину пропонує клієнту все що він захоче: успіх, багатство, щастя, вдачу.

Часникам, які бажають прийняти участь просять вийти і поспробувати поміняти який-небудь товар. Наприклад, хтось повинен просити «повагу». Психолог, який грає роль директора магазину, перепитує: «Скільки потрібно поваги», «Від кого», «Для чого» та ін.

Відповідно, власник магазину просить на заміну від учасника що-небудь з того, що йому також цінне, наприклад гідність, свободу. Ця ситуація створює у клієнта дилему і звичайно змушує його звернути увагу на свій внутрішній світ, щоб усвідомити, що зрозуміти, що для нього є важливим, що він хоче від життя. В результаті взаємодії клієнта і власника або виникає неспівпадіння у вимогах, або вони знаходять спільне рішення. Коли виникає така тема, це призводить до того, що клієнти-покупці починають краще розуміти ціль власної своєї покупки і усвідомлювати наслідки своїх дій. Також, в процесі торгівлі може виникнути тема, яка буде розіграна у психодрамі. Але, важливим є саме те, що клієнт безперечно отримає щось нове про себе, незалежно від того, яким буде остаточне його рішення.

Вправа «Сократівський діалог»

Таємниця Сократа полягає в тому, що свої питання він будував з урахуванням конкретних уявлень про світ своїх партнерів по діалогу. Завдяки цьому питання не викликали опору і могли допомогти його співрозмовнику прийти до важливого прозріння.

Ця вправа проводиться в парах. Вона допомагає усвідомити і проаналізувати відмінності в точках зору партнерів на цікаву для них проблему. Жорстка структура діалогу сприяє тому, щоб кожен учасник, перш за все, досягав розуміння позиції іншого – на відміну від повсякденної практики, коли ми прагнемо якнайшвидше переконати партнера або умовити його відмовитися від своєї думки.

Участь у такому діалозі вимагає від обох партнерів значної дисциплінованості. Вправа підходить головним чином для роботи з конфліктами, які виникають в силу браку інформації про точку зору партнера.

Інструкція: В ході роботи вам доведеться дотримуватися певних правил:

1. Ви повинні пам'ятати про те, що мета цієї процедури – розібратися в проблемі, яку ви розумієте по-різному.
2. На першому етапі один з вас повинен взяти на себе роль запитувача, а інший – відповідача. На другому етапі ви поміняєтесь ролями.
3. Запитувач має приймати відповіді партнера і не намагатися заперечувати їх.
4. Питання повинні бути спрямовані на прояснення позиції партнера, його переконань і поглядів.
5. Ваше завдання – виявити точку зору партнера, зрозуміти, як він бачить цікаву для вас обох проблему.
6. Можна ставити уточнюючі питання, якщо у відповідях вашого співрозмовника виникнуть суперечності.
7. Відповідач повинен бути готовий продовжувати діалог навіть тоді, коли йому неприємно відповідати.
8. Відповіді повинні бути максимально щирими.

9. Обидва партнери повинні строго дотримуватися своїх ролей: запитувач ніяк не коментує почуте, а відповідач не задає питань.

Якщо правила порушуються, група звертає на це вашу увагу.

Етап завершується тоді, коли один з вас побажає його закінчити. Після другого етапу група поділиться з вами своїми спостереженнями і враженнями ...

Заняття 2. «Почуття та думки»

Мета: формування згуртованості учасників, виявлення розбіжностей між власними думками і почуттями, та усвідомлення цілей свого життя.

Вправа «Вітання»

Мета вправи: формування довірливого стилю спілкування в процесі налагодження контактів та створення позитивних емоційних установок на довірливе спілкування.

Учасники сідають в коло і по черзі вітають один одного обов'язково підкреслюючи індивідуальність партнера, наприклад: «Я радий тебе бачити, і хочу сказати, що ти виглядаєш прекрасно» або «Привіт, ти як завжди енергійний і веселий». Можна пригадати про ту індивідуальну межу, яку сама людина виділила при першому знайомстві. Учасник може звертатися до всіх відразу або до конкретної людини. Під час цієї психологічної розминки група повинна настроїтися на довірчий стиль спілкування, продемонструвати своє добре ставлення один до одного. Ведучому слід звертати увагу на манери встановлення контактів. По його закінченні ведучий розбирає типові помилки, допущені учасниками, і демонструє найбільш продуктивні способи вітань.

Вправа «Монолог»

Ця вправа передбачає коментування власних дій у середині сцени, перед її початком або в кінці. Монолог це репліка, висловлювання людини – автора проблеми. Під час монологу клієнт висловлює суть проблеми, власні думки і почуття. Персонаж, що представляється актором, звертається не до інших дійових осіб, а до самого себе. Цей важливий прийом дає можливість протагоністу подивитись на власні емоції як би із сторони і відповідно провести аналіз своїх реакції на дану ситуацію.

Особливо ефективний монолог, коли виявляють розбіжності між приховуваними і явними почуттями і думками. Цей метод дає можливість групі отримати інформацію про приховані думки протагоніста і шляхи їх подальшого розвитку.

Протагоніст грає роль «тут і тепер». Наприклад, клієнт грає сцену, де він повертається додому з роботи. Він йде по дорозі до свого будинку. У звичайному житті він не говорить свої думки вголос, коли сам, але думає він про себе. Психолог пропонує йому використати вправу монологу: розмовляти вголос коли ходять про все, що він думає і відчуває в момент «тут і тепер». Клієнт довгий період переміщається по сцені, хитаючи головою, поступово налаштовуючись на ситуацію, яка щодня повторюється в житті. Його обличчя нахмурюється, голова втягується в плечі: клієнт зі сумним виразом, тихим голосом, починає промовляти: «Мені набридло моє життя. Звичайно, у мене хороша робота, але якщо б всі знали як я не хочу повертатись додому. Я попередньо знаю, що мене там чекає: моя мати, з її скаргами на безперервні болі, які не може вилікувати ні один лікар, і моя сестра – насуплена, невдоволена стара діва, змушена присвятити своє життя хворій матері. Вона вважає, що життя проходить, минаючи її, але вона немає ні сил ні мужності зробити щось. І я – такий самий як моя сестра: я зляся та них обох, при цьому я вимушений утримувати їх».

Вправа «Я – вільний курсант!»

У цій вправі уявна екстремальна ситуація допоможе учасникам побачити нові цілі – цілі, які могли бути приховані пеленою умовностей і застарілих ілюзій.

Інструкція: Зараз ви переживете щось на зразок шоку, і це, можливо, допоможе вам поглянути на своє життя по-новому. У кожного з нас є безліч бажань і цілей. Деякі з них ми усвідомлюємо і прагнемо до їх задоволення.

Про інші ми здогадуємося, однак воліємо залишати їх в напівтемряві. А частина наших бажань ховається, ймовірно, в найтемніших глибинах нашого несвідомого. Що станеться, якщо ми станемо більш ясно і чітко розуміти наші бажання і цілі?

Уявіть собі, що ви прийняли чарівну таблетку, яка на годину усуває всі стримуючі фактори, засвоєні правила та моральні норми. Ви звільняєтесь від боязкості, нерішучості, тривожності, від внутрішньої цензури і будь-якого зовнішнього тиску. Дія чарівної таблетки триває протягом тижня.

Що ви будете робити весь цей час? Що ви будете говорити? Як виглядатиме ваше життя? Як ви будете себе почувати? Напишіть, як би ви прожили цей тиждень. У вас є на це півгодини.

А тепер подумайте, могли б ви зробити щось з того, що ви записали, і без чарівної таблетки. До яких цілей ви можете прагнути і без неї? Запишіть свої думки. (5 хвилин).

Вправа «Оголошення»

Виконуючи цю вправу, учасники можуть сформулювати і проговорити вголос цілі, які вони вже усвідомили. Вони мають можливість утвердитися в цих цілях і прийняти їх.

Інструкція: У кожного з нас є цілі, які ми тримаємо в голові, в серці і в душі. Деякі з них служать нам своєрідними «алібі-цілями» – насправді, ми зовсім не хочемо їх здійснювати. Інші цілі є амбівалентним («п'ятдесят на п'ятдесят»). Ми з однаковою ймовірністю можемо як прагнути до їх досягнення, так і уникати їх реалізації. Але є й такі цілі, які ми дуже хотіли б здійснити.

До чого ви прагнете у своєму житті? Ви можете зараз накидати оголошення про цілі, які для вас дуже важливі. Це можуть бути найрізноманітніші оголошення: покупка нерухомості або квартири, пропозиція робочих місць, обмін або «Різне». Ви також можете написати оголошення про пошук партнера, друга, дитини, консультанта, співробітника і т. п., або ж винайти абсолютно новий різновид оголошень.

Вказуйте кожен раз, що саме ви шукаєте, які ваші конкретні побажання і що ви готові запропонувати натомість. Забезпечте тексти оголошень своїми координатами. Де б ви хотіли опублікувати свої оголошення? Якщо вам не вдається підібрати підходящу газету або журнал, придумайте нові.

Вправа «Сон про майбутнє»

За допомогою спрямованої уяви учасники можуть інтуїтивно прояснити для себе свої цілі, очікування і бажання.

Інструкція: Ми володіємо дивовижною здатністю по-різному сприймати час. Іноді нам здається, що рік пролітає як одна секунда, а буває і так, що секунди розтягуються на роки. Крім того, ми можемо подумки повертатися в минуле чи, навпаки, заглядати в майбутнє.

Цю вражаючу здатність можна використовувати для того, щоб прояснити для себе глибоко заховані бажання. Сядьте зручніше і закрийте очі. Наберіть кілька разів побільше повітря в легені і з кожним видихом нехай вас покидають всі турботи, всі думки, вся накопичена напруга.

Тепер уявіть собі годинник – будь-які годинники з циферблатом і трьома стрілками: годинною, хвилинною і секундною. Тримайте їх перед своїм внутрішнім поглядом, і нехай вони показують якусь годину ... Спостерігайте за тим, як годинник починає йти вперед. Уявляйте собі у всіх деталях, як рухається секундна стрілка, що в цей час відбувається з хвилинною, як переміщається годинна стрілка. Дивіться на них уважно і спостерігайте за всіма трьома стрілками одночасно ... (30 секунд.)

А тепер уявіть собі, що годинник поступово починає бліднути, і ви засинаєте. Ви знаходитесь саме там, де вам буває легко заснути. Сон переносить вас в бажане майбутнє.

У цьому сні з'являються різні образи: одні з них видно цілком чітко, інші лише ледь намічені. Деякі з вас почують звуки, шарудіння, слова ... Хтось відчує запахи або ясно відчує свої рухи ... Уважно подивіться, яку картину майбутнього представило вам ваше несвідоме. Зв'яжіть виниклі образи з вашими усвідомленими бажаннями...

А якщо цей сон про майбутнє раптом розтане або перерветься, ви можете повернутися до картинки з годинником і знову поспостерігати за стрілками. Це дозволить вам знову зосередитися. За ці кілька хвилин ви зможете пережити ті важливі події, на які сподіваєтеся в майбутньому ... (3–5 хвилин.)

А тепер повертайтеся, будь ласка, назад, в цю кімнату. Не кваплячись відкрийте очі, випрямтеся, потягніться ...

Запишіть, будь ласка, свій сон про майбутнє. При цьому ви можете доповнити його новими деталями, які прийдуть вам зараз в голову. У вас є на це 15 хвилин ..

Вправа «Сон наяву»

Якщо нам важко до кінця зрозуміти свої цілі, сни наяву можуть надати дуже цінну допомогу.

Інструкція: Сни наяву є дзеркальним відображенням наших бажань і надій. При цьому вони можуть давати підказки, налаштовують нас на більш реалістичний і позитивний лад. Як і нічні сни, сни наяву прокладають мости до нашого внутрішнього знання і дарують нам прозріння, до яких свідомості самому по собі дійти було б важко.

Я хочу запропонувати вам записати який-небудь сон наяву – будь-яку фантазію, яка сама прийшла вам в голову, коли ви нудьгували, відпочивали після важкої роботи або просто спокійно сиділи. Якщо ви не можете згадати жодного сну наяву, придумайте його. У вас є на це 30 хвилин ...

Тепер перечитайте те, що ви написали. Поставтеся до своєї фантазії як до символічного образу, з якого ви можете витягти ту чи іншу реальну мету. Які можливі цілі приховані в вашому сні наяву? Перелічіть їх і напишіть, що ви думаєте про ці цілі, які почуття вони у вас викликають ...

Заняття 3. «Хто Я?»

Мета: усвідомлення учасниками власного Я, розвиток самосвідомості.

Вправа «Побажання»

Інструкція: Давайте розпочнемо цей день із того, що висловимо один одному побажання на сьогодні. Виконаємо це так: перший учасник встане, підійде до когось іншого, привітається з ним і висловить йому побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підійде до наступного і так далі, доти, доки кожний не одержить побажання на день.

Під час обговорення виконаної справи ми інколи йшли коротким шляхом, ставивши запитання: «Як ви себе відчуваєте?», а інколи довшим запитуючи: «Розкажіть, що ви відчували, коли висловлювали побажання на день?» При обговоренні може бути висунута ідея: «Що важливого є в СПТ?», адже дискомфорт у спілкуванні виникає тоді коли звертання до людини не відповідає її потребам, інтересам.

Інколи, коли у процесі виконання справи ми помічали, що хтось з учасників групи переживає труднощі. В такому випадку після завершення справи можна запитати саме про це. Питання може звучати так: «Які у вас були труднощі під час виконання завдання?».

Таке і подібні питання виконують подвійну функцію: З одного боку, відповідаючи на них, людина одержує можливість відкоригувати негативні емоції, зняти напруження, яке виникло під час виконання справи, з іншого боку, відповіді на ці запитання дозволяють усвідомити свій досвід і розширити його за рахунок інших учасників. Усвідомлення свого досвіду в цьому випадку – це усвідомлення тих бар'єрів, які заважають людям бути більш відкритими, щирими, краще розуміти й відчувати інших людей, їхні справжні потреби.

Теоретична частина про структурні компоненти Я-концепції, їх взаємозв'язок та вплив на професійну діяльність (за розділом I).

Вправа «Хто Я?»

Ця вправа сприяє розвитку самосвідомості і виявленню свого справжнього Я. Вона ґрунтується на тому припущенні, що кожний із нас, наче цибулина, має безліч «оболонок», які ховають центральну «серцевину». Ці оболонки є різними сторонами нашої особистості і нашого ставлення до світу. У ході виконання цієї вправи шляхом послідовного запитання: «Хто я?» – ми поступово наближаємося до свого справжнього Я. Виконуючи вправу, виберіть місце, де вам ніхто не заважатиме. Візьміть аркуш паперу, угорі поставте дату й напишіть запитання: «Хто я?». Нижче запишіть, свою відповідь. Вона має бути відкритою і чесною. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуйте подумки ставити собі це запитання і записуйте відповідь.

Вправа «Мотивація»

Інструкція: Уявіть, що ви людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштувати на наполегливу роботу. Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий з них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти мотивації досягнення:

1-й варіант (на формування наполегливості і здатності долати труднощі й перешкоди);

2-й варіант (на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи заради досягнення мети);

3-й варіант (на розвиток впевненості у собі);

4-й варіант (на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою майстерність).

Зробіть табличку з написом свого девізу. Доберіть відповідний колір та малюнок-символ. Помістіть табличку на робочому столі (або стіні), щоб ви могли постійно її бачити. Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності, щоб уникати механічного сприймання). Певний ефект справляє і переформулювання девізу (і зміна малюнка-символу), зберігаючи зміст і спрямованість девізу. Придумайте чотири варіанти девізу, виразіть цю ідею різними способами. На окремому аркуші паперу напишіть оповідання на тему, пов'язану з вашим девізом. Спробуйте якомога яскравіше уявити ситуації відповідно до девізу, обставини, людей та виразити своє ставлення і почуття.

Вправа «За спиною»

Техніка «За спиною» полягає в тому, що клієнт сідає на сцені на стілець спиною до глядачів, а режисер закликає глядачів до обговорення клієнта, даючи тим самим йому можливість зрозуміти, як бачать його інші.

Наступний блок тренінгової програми, передбачав роботу із самооцінкою, визнанням себе, інших, тобто робота із емоційно-оцінним компонентом. До даного блоку входили такі вправи, як:

Заключний шерінг.

Висловлювання учасників по черзі стосовно своїх відчуттів і вражень щодо проведеного заняття.

II. Основна частина.

Заняття 4. «Я та інші»

Мета: формування адекватної самооцінки, визнанням себе, інших, побачити себе зі сторони інших людей; вміння налагоджувати контакти при конфліктних ситуаціях; усвідомлення власної мотивації.

Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі.

Вправа «Мої переваги як курсанта»

Вправа спрямована на позитивне оцінювання себе. Інструкція: Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 1–2 хвилини. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше.

Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, талант чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Вправа «Ярлики»

Обладнання: набори розрізаних картинок за кількістю груп, набори «корон». На кожній «короні» написаний один з поданих виразів:

- «Усміхайся мені».
- «Будь похмурим».
- «Ігноруй мене».
- «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років».
- «Підбадьорюй мене».
- «Кажі мені, що я нічого не вмію».
- «Жалій мене».

Тренер об'єднує учасників у групи по 5–7 осіб. Кожному вдягає на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано («корони» виготовляють з двох смужок білого паперу, склеєних по боках). Після цього кожній групі дається завдання протягом 10 хв. скласти цілу картинку з розрізаних шматочків, але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як написано на його «короні».

Через 10 хв. усі учасники по черзі (не знімаючи «корон») відповідають на запитання тренера: «Чи сподобалось вам, коли з вами спілкувалися таким чином?»

Після того, як усі висловляться, тренер пропонує учасникам зняти «корони» і вийти із своїх ролей.

Запитання для обговорення

- Чим у реальному житті можуть бути «корони»?
- Як впливає наявність подібних ярликів на спілкування?
- Як часто ми стикаємось із ситуаціями навішування ярликів?
- Як ви почувалися у реальному житті, коли хтось навішував на вас ярлик?
- Як можна змінити чиєсь уявлення про вас?
- Звідки ми беремо наші уявлення про інших?
- Чи легко позбутися ярлика, коли його вже навішено? Як це зробити?

Вправа «Ідеальний інший»

Використання техніки «ідеальний інший» допомагає знизити напруженість клієнта в кінці тренінгової дії, а також дає йому можливість випробувати ставлення до себе, якого він так жадає, але яке може і не бути можливим в

реальному житті. «Інший», що зображається в тренінгу, може бути одним з подружжя, батьків, друзів, тоді як «ідеальний інший» – це той же самий, що зображається допоміжним «Я», який в тренінзі стає тим ідеальним образом цієї людини, тобто таким, яким його хотів би бачити клієнт в реальному житті.

Ця техніка часто описувалася тими, хто випробував її на собі, як таку, що дає дуже цінний емоційний досвід.

Вправа «Отримуємо – Віддаємо»

Ця вправа допомагає учасникам, користуючись мистецтвом ведення переговорів, перетворювати конфлікти в дружлюбні компроміси. Вихідним пунктом тут виступають приблизно наступні базові положення:

- конфлікти вдається більш-менш стійко вирішувати лише в тому випадку, коли кожна зі сторін отримує в ході переговорів який-небудь істотний з її точки зору позитивний результат. З конфліктами працювати легше, якщо ми розглядаємо їх як процес, що відбувається між двома діловими партнерами: за те, що ми хочемо отримати, нам треба чимось заплатити.
- Ми виявляємо більше гнучкості у переговорах, коли чітко усвідомлюємо, по-перше, наші власні бажання щодо партнера і, по-друге, різні варіанти того, чим ми готові розплатитися з ним.

Ця вправа особливо добре підходить для природних груп, а в тимчасових групах його можна пропонувати в тому випадку, якщо учасники добре знають один одного, інакше їм буде важко розуміти і враховувати бажання один одного.

Інструкція: Мені хочеться запропонувати вам вправу, яка дасть вам можливість залагодити дрібні розбіжності і невдоволення, що виникли у вас під час спільної роботи.

Подивіться зараз на учасників групи і визначте, з ким із них ви хотіли б поліпшити відносини. Виберіть трьох осіб. Потім візьміть три картки і на кожній їх них напишіть наступне:

1. Ім'я відповідного учасника.

2. Щонайменше, три ваших бажання щодо цієї людини. Кожне бажання має конкретно описувати, що повинен зробити цей чоловік або що він повинен вам дати.
3. Щонайменше, п'ять можливих винагород – способів, якими ви хотіли б розплатитися з партнером.

Заповнивши картки, ви можете починати переговори один з одним. Слідкуйте за тим, щоб до кінця переговорів кожен залишився задоволений і міг собі сказати: «Я досяг гарного результату». Укладіть між собою невеликий договір, який конкретно зафіксує, що кожен з вас віддає і що отримує. Основний зміст договору запишіть собі на картки.

Розділіть кімнату на дві частини – «простір переговорів» і «простір очікування». Відведіть на цю вправу достатньо часу для того, щоб кожен встиг провести свої переговори.

На закінчення попросіть кожного коротко викласти підсумки своїх переговорів на загальногруповому обговоренні.

Заняття 5. «Я – могутня людина»

Мета: формування професійних цінностей, професійних ролей, розвиток взаєморозуміння з іншими учасниками.

Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі.

Вправа «Могутність майбутнього рятівника»

Учасникам пропонується закінчити речення «Я можу...» (не менше 20 речень). Підкресліть ті, які можете лише ви або деякі ваші знайомі. Зачитайте Ваші «можу».

Ведучий: «Як Ви думаєте, що таке могутність?» Правильно, це уміння. І чим більше їх у людини, тим вона могутніша, тим більше вона може, вмє робити творити, створювати. Могутній рятівник – це сильна людина, і зовсім не обов'язково – фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вмє і розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, готова навчитися ще чому-небудь, якщо відчуває таку необхідність. Будьте ж сильними, могутніми, навчайтеся створювати, творити і прагніть довести кожне діло до кінця».

Закінчіть речення «Я зможу...» – 5 хвилин.

Вправа «Дзеркало»

«Дзеркало» дозволяє учаснику зрозуміти, як його сприймають інші. Коли режисер відчуває, що пора застосувати саме цей прийом, він пропонує учаснику відійти убік і постежити за тим, як його зображають допоміжні «Я». Часто учасники вельми здивовані тим, яке враження вони справляють. «Дзеркало» дозволяє їм поглянути із сторони на свої дії» а також знайти новий погляд на свою власну поведінку. Цей метод використовується у групах, де основна увага приділяється виробленню уміння поводитися відповідно до ситуації. «Дзеркало» створює візуальний і вербальний зворотний зв'язок між протагоністом і його допоміжними «Я», які можуть перебільшено зображати звички протагоніста і показувати йому деякі можливі альтернативи в його манері поведінки. Техніка «Дзеркало», використовується для того, щоб допомогти клієнту зрозуміти, як бачать його інші і як вони схильні реагувати на нього. Коли режисер вважає за потрібне застосувати цю техніку, клієнт відходить убік або сідає разом з глядачами і спостерігає за тим, як актор-додаткове «Я» виконує його роль, тобто зображає самого клієнта і взаємодіє з іншими допоміжними «Я» в психодраматичному представленні ситуації клієнта або його поведінці так, як вони самі бачать це. Таким чином, клієнт може побачити якусь частину себе такою, якою її бачать інші, або як інші розуміють те, яким він бачить самого себе. Іншими словами, дзеркальне зображення себе іншою людиною дозволяє побачити самого себе в абсолютно новому світлі, що виявляється дуже ефективним при роботі з регресивними або автентичними клієнтами.

Вправа «Я-офіцер»

Учасникам по черзі необхідно зробити або сказати щось, щоб усі зрозуміли, що офіцер тут він. Потім, офіцер, учасник, який перший брав участь передає свої повноваження іншому учаснику («Офіцером будеш ти!!!»). Претенденту необхідно або назватися або сказати будь-яку фразу, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина, яка почувасться офіцером у цій ситуації і в цьому приміщенні.

Вправа «Лист з майбутнього»

Поточні проблеми буває легше вирішувати, якщо людина вмє впевнено і оптимістично дивитися в майбутнє. На це якраз і орієнтована наступна вправа. У ній учасники повинні поглянути на своє теперішнє з благополучного майбутнього, в якому сьогоднішні проблеми вже давно знайшли своє рішення. Ця вправа може бути ефективною при роботі з найрізноманітнішими труднощами.

Інструкція: Давайте надамо сьогодні вашій свідомості невелику перерву. Ви інтенсивно попрацювали і глибоко розібралися в проблемі. Ви розумієте причини своїх труднощів, ви знаєте, як вони проявляються. Ви продумуєте рішення.

Однак ми зможемо надати собі додаткову допомогу, якщо задамо роботу і нашому несвідомому, яке продовжує працювати навіть тоді, коли ми спимо. Ви знаєте історію відкриття хімічної формули бензолу? Це сталося у сні.

Тому я хочу запросити вас на своєрідний сон наяву. У снах ми можемо легко і елегантно переміщатися в часі – перелітати в минуле, в майбутнє, знову повертатися в сьогоднішнє і т. д. Причому наше несвідоме робить все це з грацією фігуриста, що малює на дзеркальній поверхні льоду химерні візерунки.

Уявіть собі, що ваше несвідоме переміщається на кілька років в майбутнє, наприклад, на п'ять, на десять років або на два роки, і з цієї точки майбутнього коментує ваше сьогоднішнє життя, ваші поточні обставини і проблеми. Воно відкриває вам, як ваше життя буде складатися далі. Ви можете побачити, як ви вирішили свої проблеми, коли це сталося, або ж який шлях ви обрали для того, щоб прийти до вирішення проблеми.

З якогось моменту в майбутньому напишіть собі листа, що малює вам панораму вашого подальшого життя, де сьогоднішні тривоги давно перетворилися на твердий ґрунт завтрашнього дня. Поставте дату, не забудьте написати звернення і підписатися. У вас є на це півгодини.

Заняття 6. «Духовне становлення»

Мета: формування духовних цінностей, емпатійності та духовного саморозвитку.

Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі.

Вправа «Бідність, Багатство і Господь Бог»

Іноді цілі прояснюються для нас завдяки екстремальним обставинам. Часом ми несвідомо влаштуємо собі кризи для того, щоб пережити і усвідомити щось важливе. Ця вправа дає можливість учасникам пережити екстремальні ситуації в уяві і уявити собі, до чого насправді можуть привести зміни, до яких вони неусвідомлено прагнуть.

Інструкція: Навіть коли наше життя протікає цілком благополучно, ми часом відчуваємо неприємне почуття. Іноді це пов'язано з тим, що ми прагнемо реалізувати давно поставлені цілі і забуваємо скорегувати їх відповідно з відбуваються всередині нас змінами.

Життя змушує нас більш ґрунтовно задумуватися над тим, що відбувається і піддавати наші цілі перегляду.

Я хочу дати вам можливість пережити в уяві кілька незвичайних ситуацій. Уявіть собі, що ви раптово впали в крайню бідність. Що ви будете робити? Що з вашого майна ви захочете, нехай навіть ціною величезних зусиль, зберегти? Які елементи вашого життєвого достатку ви захочете залишити незмінними і якою ціною? Які нові можливості відкриє для вас бідність? У чому може полягати ваш шанс? Опишіть, як ви будете діяти в такій ситуації, як будете себе почувати, про що думати. У вас є на це 10 хвилин ...

А тепер уявіть собі, що вам дістався величезне багатство. Що це означатиме для вас? Що ви зробите перш за все? Які можливості це для вас відкриє? Напишіть, що ви будете в цій ситуації робити, які будете будувати плани. Для цього у вас є ще 10 хвилин...

І, нарешті, уявіть себе в ролі Бога. Що ви зміните, що нового створите, щоб зробити цей світ кращим? Протягом 10 хвилин записуйте те, що прийде вам в голову.

Тепер задумайтеся на час про те, що вам хочеться – можливо, вже давно, а може бути, лише віднедавна – змінити у своєму житті. Які цілі представляються вам важливими? Як ви могли б змінити свої життєві плани? Запишіть свої міркування.

Вправа «Подяка Духовним батькам»

У цій вправі мова йде про всіх, хто нас вчив і любив. Подяка являє собою дієвий спосіб поглиблення почуття самостійності і розвитку особистісної зрілості, заснованої на внутрішньому зв'язку і союзі з учителями.

Інструкція: У кожного з нас в житті є люди, які нас підтримували і допомагали нам розвиватися. Людей, які нас вчили і любили, які брали близько до серця наш ріст і наше благополуччя, які нас цінували і вкладали свої сили в наш розвиток, можна назвати нашими наставниками або духовними батьками.

Деякі з них, можливо, були членами нашої сім'ї, інші до нашої сім'ї не належали. З одними ми могли спілкуватися підлягає, з іншими наші зустрічі були короткочасними.

Від них ми переймали ті чи інші якості, від них отримували стимули до пізнання. Запишіть імена, які вам пригадуються – імена вчителів, наставників, порадників, тих, кому ви сповідалися, і тих, кому наслідували ... (10 хвилин.)

Тепер виберіть з них кілька людей і напишіть їм слова вдячності. В цих коротких посланнях висловіть те, що вам хотілося б сказати їм сьогодні. Ким ви стали? Чим вони вам допомогли?

На це вам відводиться 20 хвилин ...

Вправа «Повчальні історії»

Ця вправа дає можливість учасникам групи вчитися один у одного дуже незвичайним способом. Обов'язковою умовою проведення цієї вправи є попереднє знайомство учасників між собою. Нерідко члени групи бувають буквально вражені тим, як добре їх розуміє інша людина.

Інструкція: Часом ми вчимося за допомогою слів, часом – за допомогою образів. Іноді нас вчить логіка, іноді – аналогія.

Коли ми були дітьми, то вчилися на історіях, які розповідали нам батьки, бабусі і дідусі. Історії пояснювали нам мир і допомагали в ньому орієнтуватися.

Я хочу дати вам сьогодні можливість здійснити один незвичайний експеримент. Ви знайомі між собою протягом певного часу і дещо одне про одного знаєте. А інтуїтивно ви знаєте один про одного набагато більше.

Виберіть собі партнера, який вам цікавий і якого ви інтуїтивно добре розумієте. Я зараз поясню вам, що треба буде робити.

Спочатку молодший з вас повинен розповісти старшому історію, яка охоплювала б весь життєвий шлях героя. Якщо вашим партнером буде жінка, розповідайте історію про героїню, якщо чоловік – про героя. Нехай ваш герой або героїня пройде всю свій життєвий шлях: вчиться, любить, переживає перемоги і поразки. Придумайте таку історію, яка надихнула б вашого партнера і чогось навчила його. Викладіть її в будь-якому жанрі, який вам подобається. Це може бути розповідь, казка, билина і т. п.

В якості фрагментів вашої історії ви можете використовувати відомі вам факти з біографії вашого партнера, а також ваші інтуїтивні уявлення про нього.

Партнер повинен слухати, утримуючись від будь-яких коментарів. Постарайтеся укластися приблизно в 20 хвилин. Після цього помінятися ролями.

Вправа «Доброзичливість»

Інструкція: Уявіть собі, що ви звернулися до мудреця за порадою: «Як мені впоратися з лихослів'ям?». Яку пораду він вам дасть?

Обговорення відповідей учасників дозволило сформулювати такі поради:

- вдосконалюватись у рідній мові, розширювати свій активний і пасивний словниковий запас;
- виховувати в собі гуманні риси – доброту, милосердя, повагу до старших;
- прагнення гідного життя несумісне з негідними думками і словами;
- виховувати себе сильною особистістю, яка вміє керувати своїми емоціями і поважає почуття інших;
- вміти об'єктивно оцінювати ситуацію, нейтралізувати свій гнів;
- у скрутних ситуаціях навчитись використовувати «Я»-повідомлення»;
- пам'ятати про те, що лайка – гріх;
- для того, щоб поступово відвикати від звички лихословити, потрібно звужувати коло осіб, до яких вголос або подумки лихословили (спершу не лихословити до літніх людей, далі – до дітей, потім – до батьків, викладачів,

одногрупників, взагалі не ляяться). Вправа має проєктивне значення і вимагає активної участі кожного учасника; вона допомагає кожному усвідомити, які він має засоби для боротьби з лихослів'ям і на які засоби розраховують інші.

Складання «Пам'ятки заборон»

Суть заборон, які стосуються культури спілкування, у тому, щоб попередити неповагу до співрозмовника, до його поглядів, допомогти школярам уникнути конфронтації, дійти згоди. Аналіз відповідей виявив, що слів, якими ображають їх, учасників пригадують набагато більше, і ці слова різноманітніші. А тих слів, якими ображаєш сам, пригадується набагато менше, згадати їх було «важко», вони були типовими. Вправа дозволяє кожному учаснику гри зрозуміти той факт, що лайка, яку вживають інші, не завжди усвідомлюється, не запам'ятовується, проходить повз увагу. З іншого боку, якщо ти – адресат, то й незначні зауваження – образливі і краще запам'ятовуються.

Шерінг. Думки та почуття, що виникали в процесі роботи.

Заняття 7. «Репетиція»

Мета: формування стратегій власного життя та професійної діяльності, усвідомлення себе у ролі рятівника, практичне закріплення відповідних навиків.

Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі.

Мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально»

Тренер пропонує учасникам висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записує відповіді на плакаті.

Після проведення мозкового штурму слід узагальнити відповіді учасників і дати (в разі потреби) подану нижче інформацію.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки:

- Це дуже небезпечно – говорити те, що хочеш.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть.
- Якщо я буду відповідальним, я можу посваритися з друзями.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.

- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

Вправа «Незавершена справа»

У більшості людей є немало неузгоджених питань, зв'язаних з їх родичами, батьками, товаришами по службі і т.ін. Найчастіше – це невисловлені скарги і претензії. Клієнту пропонується за допомогою прийому «порожнього стільця» вимовляти свої почуття уявному співбесіднику або звернутися безпосередньо до того з учасників групи, хто має відношення до незавершеної справи. У досвіді роботи гештальтгруп наголошується, що найчастіше і значущіше невиражене відчуття – це відчуття провини або відчуття образи, саме з цим відчуттям працюють в грі, яка починається із слів «Я скривджений...».

Вправа «Репетиція»

На думку Ф. Перлза, люди витрачають багато часу, репетируючи на «сцені уяви» різні ролі і стратегії поведінки по відношенню до конкретних ситуацій і осіб. Часто відсутність успіху в діях і конкретних життєвих ситуаціях визначається тим, як дана особа в уяві готується до цих ситуацій. Така підготовка в думках і уяві часто проходить у відповідності з ригідними і неефективними стереотипами, що є джерелом постійного занепокоєння неадекватної поведінки. Репетиція поведінки вголос в групі із залученням інших учасників дозволяють краще усвідомити власні стереотипи, а також використовувати нові ідеї і вирішення в цій області.

Вправа «Командир-підлеглий»

Мета вправи: дати учасникам на власному досвіді випробувати як стан повної залежності, так і стан, коли інший повністю залежить від тебе. Ця вправа має широке поле асоціацій, зв'язаних як з ситуацією «командир-підлеглий», так і з різноманітними відносинами, що виникають під час проходження служби в органах ДСНС.

Учасники розбиваються на трійки. У кожній вибирається «підлеглий» і два «командир». Вправа полягає у тому, що кожній підгрупі пропонується розіграти

маленьку сценку лялькового театру, де «командири» управляють всіма рухами «підлеглих». Сценарій сценки учасники розробляють самостійно, нічим не обмежуючи своєї уяви. Після обдумування і репетицій підгрупи по черзі представляють свій варіант решті учасників, які виступають в ролі глядачів. Після того, як всі виступлять, ведучий проводить групове обговорення, під час якого всі охочі діляться своїми враженнями. Добре, якщо в обговоренні буде зроблений акцент як на відчуттях «підлеглого», так і на відчуттях «командира», управляючих її рухами. Учасники можуть говорити про різні відчуття: незручності, напрузі або, навпаки, відчутті власної переваги, комфорту; важливо показати, що і стан залежності, і гіперопіка роблять відносини між людьми спотвореними і неповноцінними.

Вправа «Обмін ролями»

При обміні ролями протагоніст грає в психодрамі роль будь-якої іншої ключової фігури, а допоміжне «Я» бере на себе роль протагоніста. Мета обміну ролями полягає в тому, щоб людина, виступаюча як допоміжне «Я», краще з'ясувала свою власну роль, дивлячись на її виконання протагоністом.

У інших випадках цей прийом використовується для того, щоб одні учасники могли досягти емпатичного розуміння утруднень, які відчувають інші, поглянути на світ із їхньої точки зору.

Ця методика дозволяє, з одного боку, зрозуміти утруднення протагоніста, допомогти йому точніше виразити свій задум, а з іншого – дає можливість допоміжному «Я» показати своє розуміння ситуації, виразити своє ставлення до неї. Наприклад, при розігруванні сцени сварки між курсантом і офіцером, де роль протагоніста виконує курсант, а допоміжного «Я» – офіцер, їх просять помінятися ролями. У такому разі, психодраматична дія може прийняти зовсім інший напрям: допомогти вирішити конфлікт або знайти адекватну форму поведінки в тій або іншій ситуації.

При цій техніці клієнт в міжособовій ситуації приймає на себе роль іншого її учасника. Таким чином, спотворення сприйняття іншого у взаємодії може бути виявлено, зрозуміле і пропрацьоване у дії, в контексті даної групи.

Для дорослих обмін ролями – найбільш ефективний і швидкий метод досягнення інсайту через дію. Якщо офіцера примусити жити на його власну вимогу хоч би декілька хвилин, протягом яких він міняється ролями із курсантом, то це може виявитися достатнім для того, щоб виробити значні зміни в його поведінці.

Шерінг.

Заняття 8. «Моя нова поведінка»

Мета: формування нової поведінки та вільного самовираження; ухвалення клієнтом себе у новій для нього поведінці і на інтеграції в «Я» нових структурах досвіду.

Висловлення думок і почуттів з приводу минулої зустрічі.

Вправа «Здійснення кругів, або йти по колу»

Клієнт на прохання ведучого обходить всіх учасників по черзі, і або щось говорить їм, або скоює якісь дії з ними. Члени групи при цьому можуть відповідати. Техніка використовується для активізації членів групи, заохочення їх до ризику нової поведінки і свободи самовираження. Часто пропонується початок вислову з проханням завершити його, наприклад: «Будь ласка, підійдіть до кожного в групі і завершіть наступний вислів: «Я відчуваю себе незручно тому, що...»» Клієнт може пройти по колу і звернутися до кожного учасника з хвилюючим його питанням, наприклад, з'ясувати, як його оцінюють інші, що про нього думають, або виразити власні відчуття по відношенню до членів групи. Прийом дозволяє більш диференційовано визначати власні переживання і зв'язки з оточуючими.

Багатократне повторення фрази, що виражає яке-небудь глибоке переконання, може сприяти зміні його значення і змісту для клієнта.

Вправа «Навпаки»

Техніка заключається в тому, щоб клієнт зіграв поведінку, протилежну тій, яка йому не подобається. Скажімо, сором'язливий став поводитися зухвало; ввічливий – грубо, той, хто завжди погоджувався, зайняв би позицію неперервної

відмови. Техніка направлена на ухвалення клієнтом себе у новій для нього поведінці і на інтеграції в «Я» нових структурах досвіду.

Вправа «Напарники»

Учасники поділяються на пари. Ваше завдання: звернутися до напарника з проханням, демонструючи різноманітні стилі поведінки: дуже впевнено, ставлячи себе вище за інших; поступаючись співбесіднику, немовби підкорюючись; із почуттям власної гідності, але без виклику. Кожен учасник повинен спробувати себе в усіх варіантах поведінки.

Вправа «Програвання можливих майбутніх ситуацій»

Учасники повинні уявити собі, що відбулося б, якщо проблемна ситуація, що реально драматизується ними, виявилася іншою, чим вона є насправді, або вирішилася яким-небудь іншим способом. Імпровізовано відтворюються і програються можливі ситуації, які можуть скластися в майбутньому. Метод застосовується для того, щоб підготувати протагоніста до ситуацій, виникнення яких можна передбачати в майбутньому. Програючи ці ситуації заздалегідь протагоніст готується до них і вносить відповідні корективи в свою поведінку.

Шерінг.

III. Підсумковий етап

Заняття 9. «Із чим я завершую заняття?»

Мета: обговорення результатів тренінгових занять, отримання зворотного зв'язку про тренінг, підведення підсумків роботи групи, закріплення знань про цінності та особистісні смисли.

Вправа «Я-офіцер»

Мета вправи: формування професійного становлення майбутніх рятувальників.

Учасникам пропонують намалювати на аркуші паперу плакат, що складається з декількох розділів:

1. Ім'я; 2. Вік; 3. Професія; 4. Кар'єрний ріст; 5. Мої досягнення.

Намалювати: а) чим я люблю займатися; б) деякі мої друзі; в) так я виглядаю, коли я працюю (автопортрет), мій колектив; д) якби у мене було одне бажання я б загадав...; е) моя улюблена професія.

Потім учасники обмінюються враженнями про плакати.

Вправа «Комплімент»

Інструкція: Давайте візьмемося за руки, подивимося один на одного. Намагайтеся краще відчувати один одного. Зараз хто-небудь із нас увійде у коло і піде вздовж нього за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент висловить йому комплімент. Після того, як перший учасник пройде чотирьох із нас, другий починає рухатися слідом за ним і т. ін.

Вправа проводиться на завершальному етапі роботи групи. Ефект її настільки великий, що сприяє перенесенню результатів СПТ у повсякденне життя.

Вправа «Що я отримав?»

Мета: узагальнення та закріплення набутого досвіду. Кожен учасник зосереджується на тому, що отримав у груповій роботі, який найважливіший досвід для нього, як саме він допоможе долати труднощі у професійній діяльності та повсякденному житті. Потрібно закрити очі, зосередитись стільки часу, скільки потрібно, щоб знайти відповіді на ці запитання. Кожен учасник по черзі виходить у центр кола, і кладе там попередньо вибрану стрічку, називаючи те, що він бере із роботи в групі.

Вправа «Проекція в майбутнє»

Розігрується сцена з майбутнього.

Заключний шерінг.

Висловлювання учасників по черзі стосовно своїх відчуттів і вражень щодо проведеного тренінгу.



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

01033, м. Київ, вул. Паньківська, б. 2 Тел. 288-33-20, 288-19-63

12.05.2015 № 1174

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Стельмах Оксани Вячеславівни
на тему: “Психологічні умови формування професійної
Я-концепції майбутніх рятівників”, що подається на здобуття
наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Проведені дослідження у дисертації підкреслюють важливість питання Я-концепції в психологічній науці, оскільки ця проблема пов’язується з проблемою формування особистості як суб’єкта професійної діяльності. Особистісний розвиток пов’язується з компетентністю у професійному Я, в основі якого – здатність приймати оптимальні рішення стосовно себе на основі глибокого самопізнання. Засвідчено, що глибинне пізнання сутності свого Я – процес творчий, його результатом є соціальна та психологічна зрілість, відповідальність, здатність продуктивно вирішувати непрості завдання, долати кризи життєвого шляху.

Результати наукового дослідження Стельмах О.В. “Психологічні особливості формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників” використані науковцями Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України при дослідженні фундаментальних тем лабораторій історії психології ім. В.А. Роменця та психології навчання ім. І.О. Синиці.

Директор

Вчений секретар



С.Д. Максименко

В.В. Турбан

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені В.Г.КОРОЛЕНКА
 Ідентифікаційний код 31035253
 36003, м.Полтава, вул.Остроградського, 2
 телефон 56-23-13, факс (0532) 2-58-67
 № 3014/01-55/28
 « 05 » 08 2015 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
 Стельмах Оксани В`ячеславівни
 на тему: “Психологічні умови формування професійної
 Я-концепції майбутніх рятівників”, що подається на здобуття
 наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Довідка надана О.В.Стельмах у тому, що основні результати дисертаційного дослідження на тему: “Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників” впроваджено у процес фахової підготовки студентів-психологів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка під час викладання дисциплін: “Психологія праці”, “Психологія вищої школи”, “Психологія особистості”.

Проведені О.В.Стельмах методологічні та науково-прикладні дослідження, які стосуються психологічних умов формування професійної Я-концепції, дозволяють підвищити рівень підготовки і виховання студентів; сприяють актуалізації уваги особистості майбутнього фахівця на порівнянні свого реального та ідеального образів “Я-професіонала”, за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та студентом; оптимізують професійне самовдосконалення майбутніх фахівців.

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук

проф. Л.М. Кравченко

Завідуюча кафедрою психології,
 доктор психологічних наук

доц. К.В. Седих





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

93400, Луганська обл., м. Северодонецьк, просп. Радянський 59-а,
тел. (06452) 4-03-42; e-mail: uni.snu.edu@gmail.com; http://www.snu.lg.ua

04.08.15 № 1085/42

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження

Шибрук Оксани Вячеславівни

*на тему: “Психологічні умови формування професійної
Я-концепції майбутніх рятувальників”, що подається на здобуття
наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*

У навчально-виховній та науково-практичній роботі кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля використовуються основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження Шибрук Оксани Вячеславівни на тему “Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників”. Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Шибрук Оксана Вячеславівна, дають змогу підтвердити його високий науково-педагогічний рівень та практичну значимість й стверджувати про доцільність їх впровадження у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Авторські розробки, які стосуються основних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, запропоновані науковцем, дозволять підвищити якість навчання і виховання майбутніх фахівців, сприятимуть їхньому особистісному зростанню.

Ректор, проф.

О.В. Поркуян

Завідувач кафедри соціальної та
практичної психології, проф.

Н.Є. Завацька





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, тел./факс (032)2616048, тел. 2603402
 E-mail: lnu@lnu.com.ua Код ЗКПО 02070987
 Управління держказначейства у Львівській області. МФО 825014, р.р. 35221203001061
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
 Валютний рахунок № 26007006042 в Укресімбанку м. Львова МФО 325718

19.08.2015 р. N 3783-Н На N _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
 Стельмах Оксани Вячеславівни
 на тему: “Психологічні умови формування професійної
 Я-концепції майбутніх рятівників”, що подається на здобуття
 наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження Стельмах Оксани Вячеславівни на тему: “Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників” використовуються у навчально-виховній роботі кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка, зокрема, при викладанні дисциплін “Психологія управління», “Психологія керівника”, “Комунікативний менеджмент”, “Психологія змін”, “Соціальна відповідальність” тощо.

Розроблені автором методологічні та науково-теоретичні дослідження, які стосуються психологічних умов формування професійної Я-концепції, дозволять підвищити умови навчання і виховання студентів; сприятимуть актуалізації уваги особистості майбутнього фахівця на порівнянні свого реального та ідеального образів “Я-професіонал”, за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та студентом; сприятимуть професійному самовдосконаленню майбутніх фахівців.

Проректор з наукової роботи

Р.Є. Гладішевський

Завідувач кафедри менеджменту

В.В. Яцура



"Затверджую"

Перший проректор
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності
кандидат педагогічних наук, доцент,
полковник служби цивільного захисту


М.С. Коваль

" 18 08 2015 року

АКТ

про реалізацію результатів дисертаційного дослідження Стельмах Оксани Вячеславівни на тему "Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників", поданої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Комісією у складі: голови – заступника начальника інституту психології та соціального захисту, кандидата психологічних наук, полковника служби цивільного захисту Слободяника Володимира Івановича; членів комісії: заступника начальника кафедри практичної психології та педагогіки, підполковника служби цивільного захисту, кандидата психологічних наук, доцента Сірко Роксолани Іванівни та доцента кафедри практичної психології та педагогіки, кандидата психологічних наук, доцента Куцога Олександра Анатолійовича складено цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Стельмах О.В. здобули позитивну оцінку та були впроваджені в навчально-виховний процес Львівського державного університету безпеки життєдіяльності упродовж 2014- 2015 років , а саме:

1. Матеріали виступів на конференціях, зміст наукових статей та теоретичні висновки дисертаційного дослідження впроваджені в навчальний процес при викладанні дисциплін: «Вікова психологія», «Основи психокорекції» та «Екстремальна психологія».

2. Удосконалена модель формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників використовувалася при визначенні ступеня готовності до професійної діяльності курсантів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності ДСНС України.

Результати наукового дослідження сприяють розширенню можливостей особистісного розвитку курсантів за рахунок формування у них уявлень щодо професійних характеристик рятувальника.

Акт складений для подання до спеціалізованої вченої ради у зв'язку із захистом дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

Голова комісії:

Заступник начальника інституту психології
та соціального захисту,
полковник служби цивільного захисту,
кандидат психологічних наук

Слободяник В.І.

Члени комісії:

Заступник начальника кафедри практичної психології та педагогіки,
підполковник служби цивільного захисту,
кандидат психологічних наук, доцент

Сірко Р. І.

Доцент кафедри практичної психології та педагогіки,
кандидат психологічних наук, доцент

Куций О.А.

« 18 » 05 _____ 2015 року

ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший проректор
 Львівського державного університету
 внутрішніх справ
 підполковник міліції

Р.І. Благута

_____ 2015

АКТ

02.11.2015

м. Львів

№ 39

Про впровадження результатів дисертації
 Стельмах Оксани Вячеславівни
 на здобуття наукового ступеня
 кандидата психологічних наук за темою
 «Психологічні умови формування професійної
 Я-концепції майбутніх рятувальників»
 у навчальний процес

ПІДСТАВА: наказ ректора Львівського державного університету
 внутрішніх справ від 24 вересня 2012 року № 431

Уклала експертна комісія з виявлення, узагальнення та впровадження
 позитивного досвіду роботи у складі:

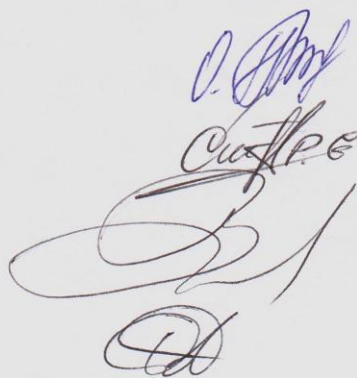
- начальника відділу організації наукової роботи доктора юридичних наук,
 доцента Балинської О.М.
- начальника навчально-методичного центру, кандидата юридичних наук
 Строцького Р.Є.;
- декана факультету психології доктора юридичних наук, професора Кісіль
 З.Р.;
- заступника декана факультету психології з навчально-методичної роботи
 доктора психологічних наук, доцента Ковальчук З.Я.

Комісія відповідно до наказу по університету від 24.09.2012 № 431
 розглянула й узагальнила матеріали Стельмах Оксани Вячеславівни на здобуття
 наукового ступеня кандидата психологічних наук за темою «Психологічні
 умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників», що
 подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за
 спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

На основі проведеного аналізу комісія дійшла висновку, що подані на розгляд матеріали дозволяють впровадити у навчальний процес Львівського державного університету внутрішніх справ тренінгову програму, спрямовану на розвиток професійної Я-концепції майбутніх фахівців, що дає можливість застосувати її на тренінгових заняттях із студентами з метою розширення уяви студентської молоді про особистість, свої сильні сторони, професійні якості фахівця в особливих умовах, формування адекватної професійної мотивації, духовного саморозвитку особистості, визначення своїх життєвих цілей, оволодіння навиками активного спілкування та ефективного вирішення конфліктних ситуацій.

Результати проведеного дослідження можуть бути використані викладачами під час викладання навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Психологія кризових ситуацій», «Психологія праці», «Психологія стресу», «Психологія особистості» та інших, що забезпечують підготовку фахівців за спеціальностями «Психологія», «Практична психологія».

Члени комісії:



О.М. Балинська

Р.Є. Строцький

З.Р. Кісіль

З.Я. Ковальчук