

**ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
УКРАЇНИ**

Вовк Н.П.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ**

Монографія

2025

УДК 378.14: 37.013.42

ББК

Друкується за рішенням засідання Вченої ради Національного університету цивільного захисту України, протокол № 4 від 27.11.2025.

Рецензенти:

Покалюк Віктор Миколайович, начальник кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки навчально-наукового інституту оперативно-рятувальних сил Національного університету цивільного захисту України, доктор педагогічних наук, доцент.

Гнезділова Кіра Миколаївна, професор кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

Вовк Н.П.

Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту: [монографія] / Н.П.Вовк – Черкаси: 2025. – 296 с.

ISBN

У монографії розглянуто проблему професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України. У роботі здійснено педагогічний аналіз проблеми, проведено аналіз специфіки та компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту в умовах ЗВО ДСНС України, виявлено особливості їхнього професійного саморозвитку, а також можливості закладів вищої освіти ДСНС України у його забезпеченні. Обґрунтовано компоненти, показники та рівні сформованості професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту. У дослідженні визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у процесі експериментальної апробації моделі професійного саморозвитку.

УДК 378.14: 37.013.42

ББК

ISBN

© Н.П. Вовк, 2025

© НУЦЗ України, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	16
1.1. Сучасний стан науково-методологічної розробки проблеми професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України	16
1.2 Сутність професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту	34
1.3. Взаємозв'язок професійного і особистісного саморозвитку у процесі фахової підготовки курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту	54
1.4. Особливості здійснення професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України	67
Висновки до першого розділу	87
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	91
2.1. Педагогічні умови як фактори, що окреслюють професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту	91
2.2. Забезпечення цілісності та послідовності професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України	115
2.3. Сучасні технології навчання як педагогічна умова професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту	126

2.4. Організація освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у закладі вищої освіти ДСНС України	144
Висновки до другого розділу	153
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	159
3.1. Організація та реалізація експериментальної роботи	159
3.2. Педагогічна ефективність впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту в умовах експериментальної роботи	177
3.3. Зміст та динаміка критеріїв і показників професійного саморозвитку курсантів в умовах педагогічного експерименту	192
3.4. Методичні рекомендації щодо забезпечення та супроводу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України	209
Висновки до третього розділу	214
ВИСНОВКИ	219
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	225
ДОДАТКИ	247

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДСНС – Державна служба з надзвичайних ситуацій України

ЦЗ – цивільний захист

СЦЗ – служба цивільного захисту

ДПН - державний пожежний нагляд

МФ СЦЗ – майбутні фахівці служби цивільного захисту

ЗВО – заклад вищої освіти

ОСР – особистісний саморозвиток

ПСР – професійний саморозвиток

ОСП – освітньо-семантичний простір

ЕГ – експериментальні групи

КГ – контрольні групи

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах модернізації національної освіти і науки, реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, реформування вищої школи відповідно до Болонських вимог особливого значення набувають питання підготовки високопрофесійних фахівців різних галузей. У зв'язку з цим зростають вимоги до забезпечення процесу розвитку й удосконалення професійно важливих якостей, особистісного та професійного саморозвитку студентів у період їх навчання у закладах вищої освіти.

Окремої уваги потребують аспекти професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту. Постійні зміни в законодавстві, внесення доповнень в чинні закони та видання нових, зміна моделей регулювання нормативно-правових відносин впливають на діяльність центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику з питань нагляду та контролю за додержанням законодавства про пожежну і техногенну безпеку.

У часи гострого воєнного протистояння нашої держави збройній агресії РФ, фахівці підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, підвідомчі Державній службі України з надзвичайних ситуацій, постійно працюють у посиленому режимі.

В умовах введення воєнного стану фахівці служби цивільного захисту виконують завдання щодо запобігання надзвичайним ситуаціям та їх ліквідації, а також захисту населення. Їхня діяльність включає організацію евакуації, надання медичної допомоги, забезпечення радіаційного та хімічного захисту, а також підготовку та навчання відповідного персоналу.

Окрім ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного, антропогенного та технологічного характеру, вказані фахівці протистоять результатам ворожих обстрілів об'єктів критичної інфраструктури, житлових комплексів і промислових об'єктів, що нерідко повторюються та

створюють додаткові загрози для особового складу, а також, не зважаючи ні на що, продовжують виконувати обов'язки в зоні активних бойових дій.

Робота фахівців служби ЦЗ в період воєнного стану нагально потребує високої фізичної та психологічної витривалості, здатності оперативно ухвалювати рішення та діяти в екстремальних, ризиконебезпечних обставинах, постійно вдосконалюючи професійні компетентностей. Зважаючи на це, підвищення якості професійної підготовки фахівців із галузі знань 26 Цивільна безпека, спеціальність 263 (нині – К10) «Цивільна безпека» є важливим завданням відомчих закладів вищої освіти (ЗВО)

Удосконалення системи професійної підготовки майбутнього фахівця служби цивільного захисту (СЦЗ) зумовлене необхідністю відповідного переходу до нових критеріїв оцінки ефективності діяльності працівників ДСНС України, яка повинна будуватися як система забезпечення професійного розвитку й саморозвитку. Необхідно, щоб сучасний фахівець СЦЗ був здатним проаналізувати власні професійні можливості і на цій основі сформулювати програму подальшого власного професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

Проблеми професійної підготовки є предметом досліджень як українських, так і зарубіжних науковців. У сучасних психолого-педагогічних джерелах значна увага приділяється питанням теорії практичної професійної підготовки.

Проблеми професійної підготовки фахівців цивільного захисту нині перебувають у центрі уваги низки вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, важливими є наукові розвідки, які виконали О. Бикова, Д. Бондар, В. Боднарчук, В. Бут, В. Вареник, Н. Вовк, Н. Вовчаста, А. Демків, О. Євсюков, І. Зелений, Я. Ільчишин, І. Коваль, М. Коваль, М. Козяр, О. Колесніченко, В. Король, М. Кришталь, М. Кусій, В. Лефтеров, А. Литвин, С. Миронець, В. Михайлов, Л. Мохнар, Я. Овсяннікова, Н. Олексієнко, О. Парубок, Л. Перелигіна, Л. Пилипенко, О. Повстин, В. Покалюк, Р.

Ратушний, Л. Руденко, В. Садковий, В. Слободяник, Р. Сірко, І. Смірнова, А. Снісаренко, О. Стельмах, Ю. Таймасов, О. Тімченко, Т. Ткаченко, Р. Ткачук, М. Фомич, Г. Хлипавка, Р. Яремко, А. Ярошенко та ін.

У сучасних наукових працях частково розроблено змістові засади професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, проте окремої уваги потребує вивчення особливостей професійного саморозвитку працівників цієї галузі діяльності.

Грунтовний аналіз наукових праць та емпіричних матеріалів дозволяє констатувати відсутність системного теоретико-методичного забезпечення професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, що сприяє виникненню низки суперечностей між:

- об'єктивними потребами суспільства у професійно компетентних майбутніх фахівцях служби цивільного захист та мірою наукової розробки проблеми їхнього професійного саморозвитку;
- існуючою у практиці уніфікованістю та усталеністю в системі підготовки майбутніх фахівців державного пожежного нагляду та особистісно орієнтованим характером їхньої майбутньої професійної діяльності;
- традиційною системою викладання психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик у «відриві» їх одна від одної, застосуванням не завжди продуктивних форм підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту і необхідністю формування активно-творчої позиції курсанта - майбутнього фахівця служби цивільного захисту;
- усвідомленням майбутніми фахівцями служби цивільного захисту актуальності і значущості професійного саморозвитку та недостатнім досвідом і відповідним низьким рівнем сформованості в них практичних навичок щодо його здійснення.

Усунення зазначених суперечностей можливе за умов орієнтації процесу професійної підготовки курсантів - майбутніх фахівців служби

цивільного захисту на забезпечення їх професійного саморозвитку і вимагає переосмислення теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівця служби цивільного захисту, формування його професіоналізму відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми вищої освіти, відтак забезпечення педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту є одним із важливих факторів підвищення ефективності фахової підготовки в умовах відомчих закладів вищої освіти.

Актуальність проблеми, соціальна значущість, наявні протиріччя та недостатнє вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у відомчих закладах вищої освіти України обумовили вибір теми дослідження: «Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту».

Мета дослідження полягала у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України для підвищення рівня ефективності їхньої підготовки.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі **задачі дослідження**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах.
2. Здійснити обґрунтування науково-теоретичних засад та соціокультурних чинників професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.
3. Визначити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України та експериментально перевірити ефективність їх впливу.

4. Розробити методичні рекомендації щодо забезпечення професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України. **Предметом дослідження** – професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.

Монографію побудовано за схемою поступової конкретизації теоретичних положень, що були досліджені. Композиційно вона включає передмову, три розділи, висновки, додатки та список використаних джерел.

У першому розділі – **«Науково-теоретичні засади та соціокультурні чинники професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту»** – проведено огляд сучасного стану науково-методологічної розробки проблеми професійного саморозвитку курсантів ЗВО ДСНС України. Визначено, що в процесі особистісно-професійного розвитку відбувається зростання потреби в самореалізації й саморозвиткові.

Вивчення та змістовний аналіз системи професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України засвідчив, що традиційна організація навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти ДСНС України не сприяє всіма наявними можливостями особистісному та професійному саморозвитку більшості майбутніх фахівців СЦЗ, у зв'язку із чим виникла необхідність у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов удосконалення професійної підготовки курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ.

У **другому розділі** – **«Педагогічні умови забезпечення професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту»** – проаналізовано особливості системи професійної підготовки курсантів у закладах вищої освіти ДСНС України та визначено її роль у процесі професійного саморозвитку.

У рамках дослідження професійний саморозвиток майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України розуміється як *неперервний динамічний процес*

набуття ними певної системи соціальних навичок і моделювання стосунків, спрямованих на реалізацію функціональних обов'язків у соціальному середовищі, яке змінюється, в особливих та екстремальних умовах практичної діяльності. Обґрунтовано необхідність впровадження і удосконалення у системі професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ педагогічних умов, спроможних забезпечити максимальну результативність професійного саморозвитку.

Обґрунтовано необхідність впровадження і удосконалення у системі професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ педагогічних умов, спроможних забезпечити максимальну результативність професійного саморозвитку. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ.

У дослідженні під педагогічними умовами розуміється *сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприяють професійному саморозвитку курсанта – майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України.* Змістовними аспектами досліджуваного поняття є: середовище, обставини, в яких забезпечується ефективність організації навчальної діяльності, та обов'язкове використання викладачем певних педагогічних способів, засобів для створення певного середовища, обстановки, ситуації, в яких можлива організація відповідних видів діяльності, зокрема науково-методичної та навчальної.

У монографії серед педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України визначено та обґрунтовано:

- забезпечення цілісності та послідовності розгортання процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості з початку фахової підготовки у закладі вищої освіти ДСНС України;

- організація освітньо-семантичного простору ЗВО ДСНС України, який сприяє професійному саморозвитку, що передбачає застосування прийомів і технологій навчання, які спрямовані на набуття

досвіду діяльності із саморозвитку та дозволяють оптимізувати саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту в їх особистісно-професійному напрямі;

- застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців служби цивільного захисту на рефлексію, самопроєктування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей особистості;

- удосконалення навчально-методичного забезпечення, яке має базуватися на засадах та принципах структуризації змісту навчання; компонуванні змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів; систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу; принципах цілісності і практичної значимості змісту, принципі наочності та передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту»;

- розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку;

- педагогічний супровід як цілісна і послідовна підтримка майбутніх фахівців служби цивільного захисту в їхньому професійному саморозвитку.

У **третьому розділі** – «Експериментальна перевірка впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» – відображено результати експериментальної перевірки ефективності визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України.

У процесі наукового дослідження були використані такі **методи: теоретичного дослідження**: аналіз сучасної наукової літератури з проблем саморозвитку особистості у професійній діяльності; аналіз нормативних документів, що регулюють діяльність фахівців служби цивільного захисту,

узагальнення експериментальних даних, систематизація; синтез, зіставлення, порівняння при дослідженні та систематизації філософської, психологічної, педагогічної і методичної літератури, державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, для виявлення існуючого стану та протиріч, визначення понятійно-категоріального апарату, обґрунтування наукових основ професійного саморозвитку; моделювання для розробки та перевірки ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту; систематизація й узагальнення теоретичних та експериментальних даних з метою обґрунтування теоретичних положень дослідження, для визначення компонентів педагогічної моделі професійного саморозвитку, його забезпечення та супроводу у ЗВО ДСНС України; *емпіричного дослідження*: анкетування, тестування, спостереження за учасниками педагогічного експерименту, проведення індивідуальних та групових бесід із курсантами – майбутніми фахівцями служби цивільного захисту; інтерв'ювання науково-педагогічного складу та курсової ланки ЗВО ДСНС України для з'ясування ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку; метод експертних оцінок, спостереження за діяльністю майбутніх фахівців служби цивільного захисту протягом навчально-виховного процесу та в період стажування; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) з метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту в умовах підготовки у ЗВО ДСНС України; тренінгові розвиваючі вправи (у рамках створення програми та проведення занять з професійного саморозвитку); *прогностичні*: моделювання, метод незалежних експертних оцінок для встановлення максимальної залежності рівня готовності до професійного саморозвитку і дієвості педагогічних умов; *методи математичної статистики* з метою кількісної та якісної обробки одержаних емпіричних даних, узагальнення результатів експерименту та визначення їхньої достовірності.

Достовірність отриманих даних підтверджено за допомогою загальнонаукових критеріїв істинності: внутрішніх (узгодженість і логічна несуперечливість понятійного апарату) і зовнішніх (підтвердження, що випливають з емпіричних даних).

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту та експериментально перевірено ефективність їх впливу у ЗВО ДСНС України (забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України; організація освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України; застосування сучасних технологій, методів та форм навчання; удосконалення навчально-методичного забезпечення, яке передбачає впровадження у систему професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту»; розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку; педагогічний супровід як цілісна й послідовна підтримка майбутніх фахівців служби цивільного захисту в їхньому професійному саморозвитку); створено й теоретично обґрунтовано авторську педагогічну модель професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту; розроблено методичні рекомендації щодо забезпечення та супроводу професійного саморозвитку курсантів у ЗВО ДСНС України; *уточнено* та модифіковано сутність понять «саморозвиток», «професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України»; *подальшого розвитку* набуло наукове розуміння педагогічного супроводу професійного саморозвитку курсантів у ЗВО ДСНС України.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх

фахівців служби цивільного захисту»; експериментальній апробації педагогічної моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту, яка спрямована на підвищення рівня ефективності та універсальності професійної підготовки майбутніх фахівців органів і підрозділів служби цивільного захисту; упровадженні в навчально-виховний процес форм і методів активного та інтерактивного навчання; розробці методичних рекомендацій щодо забезпечення та супроводу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у професійній підготовці; удосконаленні інструментарію роботи курсової ланки із курсантами – майбутніми фахівцями служби цивільного захисту у вирішенні проблеми професійного саморозвитку.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

1.1. Сучасний стан науково-методологічної розробки проблеми професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України

Різноманітність існуючих ідей побудови системи безперервної професійної освіти об'єднує думка більшості авторів, що сучасна суспільна ситуація вимагає постійного розвитку і саморозвитку людини як суб'єкта власної життєдіяльності. Ідея необхідності перманентної освіти людини, приросту і оновлення її професійних знань не нова, проте в різні епохи вона звучала по-різному і увага до цієї ідеї, до її значущості була неоднаковою з боку педагогів і усього суспільства [3; 7; 12; 17; 19; 22; 37; 42; 43; 50; 63; 66; 68; 86; 89; 93; 135; 144; 162; 177 та ін.].

Особливістю проблеми саморозвитку є «її міждисциплінарний характер, оскільки вона інтегрується з темами, які актуальні для багатьох галузей науки і суспільної практики» [206]. Тому дослідження вказаної проблеми передбачає багатогранність проведення науково-теоретичного аналізу, зокрема – в ретроспективі. Базовими його засадами є філософські знання про природу саморозвитку людини. Поняття «саморозвиток» складає семантичний ряд разом із поняттями «розвиток», «саморух», «причинність». Воно «відображає наукові уявлення про те, що саморух, як внутрішньо необхідна, спонтанна, мимовільна зміна системи, яка визначається її протиріччями, що опосередковують дію зовнішніх чинників і умов на високих рівнях свого вираження в таких відкритих і цілісних системах як людина, суспільство, складає особливий тип – саморозвиток. Цей тип саморуху має причину в самому собі, пов'язаний із спрямованою

безповоротною зміною і переходом системи на вищий ступінь організації [202]».

Передумови для формування наукових уявлень про саморозвиток людини представлені ще у матеріалістів античності. У працях древньогрецьких філософів-софістів Сократа і Протагора представлена антропоцентрична модель розвитку. Згідно із цією моделлю людина виокремлюється з Космосу і набуває певного ступеня свободи, можливостей саморозвитку через самопізнання [169]. Арістотель, розвиваючи ідею самовдосконалення людини, вважав, що процес саморозвитку реалізуватиметься, якщо адекватно визначена його мета [89]. У Середньовіччі християнський богослов, філософ-містик А. Августин відмічав, що людина не може бути Творцем, вона лише сприймає божественні ідеї. Внутрішнє духовне життя людини узгоджується з Богом, перед яким людина сповідується. Католицький теолог, чернець-домініканець Ф. Аквінський вважав, що кінцева мета саморозвитку людини полягає в пізнанні, спогляданні і любові до Бога [171].

В епоху відродження розпочинає складатися уявлення про внутрішні джерела розвитку і саморозвитку. Розуміння саморозвитку пов'язувалося із ідеями антропоцентризму, гуманізму, що характеризують людину як вищу і універсальну цінність суспільства, вільну істоту. Так сформувалася автономістична модель розвитку, затвердилися ідеї титанізму людини і можливості усебічного розвитку нею своїх сутнісних сил і творчих здібностей. Людина розумілася як неповторна, відмінна від психофізичної індивідуальності сутність, яка здатна до розвитку і саморозвитку за рахунок внутрішніх протиріч [89].

Італійський натурфілософ, матеріаліст Б. Телезіо вказував, що добро, радість і добродієвності ведуть до самозбереження, самовдосконалення, саморозвитку «духу» людини, а печаль і зло – до її руйнування [139]. Деякі філософи зазначали, що механізмом розвитку стає взаємодія протилежностей за рахунок постійної зміни балансу сил. Відбувається рух

від хаосу через почуття до розуму, а від них до духовності і єдності. Саморозвиток розглядався ним як циклічний рух від розгортання людиною себе у світі до згортання світу в собі [171]. У автономістичній моделі ставилося також питання про засоби розвитку людиною себе. Італійський вчений Дж. Бруно, який сформулював принцип саморуху матерії, вважав одним із найважливіших інструментів і матеріалів для людини її тіло. Робота з тілом припускає уміння людини прислухатися до нього, помічати його зміни, налаштовувати на певну діяльність і мету [53]. Нідерландський філософ-гуманіст Е. Роттердамський відмічав що засобом розвитку людини стає підпорядкування тіла розуму на основі цінностей, якими виступає ідея моральності, мудрості, досконалості. Англійський філософ-матеріаліст Т. Гоббс вважав, що саморозвиток йде через отримання людиною досвіду. Критерієм його істинності є упевненість, здатність людини усвідомлювати обмеженість власного досвіду [28].

Таким чином, в автономістичній моделі разом з акцентуванням на внутрішніх суперечностях як джерелах саморозвитку, утверджувалася ідея ціннісного ставлення людини до себе, до власного досвіду.

У Новий час особливо яскраво ідеї саморозвитку і самовдосконалення людини як розумної і діяльної істоти охарактеризовані в роботах французького філософа Р. Декарта, який підкреслював природженість прагнення людини до саморозвитку. Англійський філософ-матеріаліст Дж. Локк навпаки, стверджував, що усі рефлексивні ідеї є похідними від життєвого досвіду [170]. Нідерландський філософ-матеріаліст Б. Спіноза зазначав, що свобода людини, її саморозвиток полягає в єдності розуму і волі [139]. Таким чином, у філософській антропології Нового часу затвердився культ розумності людини, акцентувалася її діяльнісна природа, здатність бути господарем власної долі і творцем свого щастя заради самозбереження. Процес саморозвитку в цьому випадку – це нескінченний процес внутрішніх, поступових змін, які залежать лише від активності самої людини.

Епоха XVIII – XIX ст.. акцентувала значущість аналізу моральних підстав вибору людиною напряду внутрішніх змін, саморозвитку. У німецькій класичній філософії утверджується морально-етична модель розвитку. Родоначальник німецького ідеалізму І. Кант характеризував людину як істоту, здатну до самостійної поведінки і морального удосконалення, до вибору альтернатив. Проте свобода повинна припускати не свавілля, а самообмеження і повагу до свободи та інтересів інших членів суспільства. Вона походить апіорно із внутрішнього світу. Кожна людина несе в собі моральний закон, який має примусову силу і виконує роль заповіді. Цей один для усіх закон І. Кант назвав категоричним імперативом, який є внутрішнім інструментом для самоконтролю [168].

Представник німецького класичного ідеалізму І. Фіхте зазначав, що абсолютність «Я» людини виявляється: – у абсолютній необмеженій свободі діяльності духу; – у породженні несвідомою діяльністю «Я» своєї протилежності «Не-Я», воно підштовхує розвиток свідомості людини; – у саморозвитку «Я». Саморозвиток «Я», згідно із переконаннями І. Фіхте, є можливим лише при «...деякому особливому поштовху на Я з боку «Не-Я»» [139]. Без об'єктивної реальності неможливою є самодіяльність суб'єкта, а абсолютне «Я» має бути не пасивним, не обмеженим, а активним, діяльним. Абсолютне «Я» трактується як воля – розумна, всемогутня. Воля перетворюється на самопричину. «Я» саме себе визначає, спрямовує, рухає, перетворює через пізнання, діяльність [там само].

Інший представник німецької класичної філософії Г. Гегель уперше аналізував духовний світ у вигляді процесу, у безперервному русі, зміні, перетворенні, розвитку, саморозвитку, та зробив спробу розкрити внутрішній зв'язок цього руху і розвитку. Під суб'єктом він розумів діяльний початок, внутрішній процес «самостановлення», виділяв процес самопізнання [168]. Г. Гегель розкрив сутність розвитку і саморозвитку, який полягає у зміні предметів, у переході їх в іншу якість, у свою протилежність; він пояснив, так би мовити, «механізм розвитку і

саморозвитку», що виражається в трьох основних законах діалектики. Принципом всякого саморуху він визначив протиріччя. Саморозвиток людини характеризувався ним як зміни, що супроводжуються появою нових якісних станів, які є розгортанням можливостей, прихованих у попередніх кількісних станах, що характеризуються запереченням заперечення і внутрішньою суперечністю [55].

Ідеї творчості, спонтанності, свободи, безмежності прояву сутності людини стали основою трансцендентальної моделі розвитку. Розвиток розглядається в цій моделі як здатність людини до виходу за свої межі. Так, німецький філософ Ф. Шеллінг вважав, що механізмом саморозвитку є здатність людини виявити внутрішньоособистісний конфлікт між власною свободою і утвореннями, які відповідають зовнішньому світу і обмежують самопрояви людини. Саморозвиток здійснюється завдяки свідомості і рефлексії, які дозволяють людині розв'язувати конфлікт, управляти собою і об'єктами зовнішнього світу [171]. Інший основоположник ірраціоналізму і волюнтаризму, німецький філософ Ф. Ніцше, вважав, що життя та саморозвиток людини – це є вічний рух, постійна течія, де немає мети, єдності. Становлення життя (розвиток і саморозвиток) – це боротьба волі, яка претендує на панування [168].

Персоналістична модель розвитку, яка представлена в російській релігійній філософії, затверджує ідеї об'єктивування свободи в творчості як способи виходу людини за свої межі. При цьому акцентується значущість саморозвитку таких духовних якостей людини, як доброта, здатність до любові, до прояву багатства емоцій, почуттів у ставленні до ближніх. Так, філософ-містики підкреслювали можливість саморозвитку людини на основі вільного вибору життєвої орієнтації, відповідальності особистості перед суспільством за свої дії, гармонійного поєднання особистих спрямувань із спільними цілями, любові до вітчизни і ближнього та заперечення насильства [89].

Ідея пробудження моральних цінностей як основний напрям саморозвитку людини виділяється в аксіологічній моделі. Її представник – німецький філософ М. Шелер [53] – вважав, що саморозвиток людини полягає в тому, щоб, переживаючи і сприймаючи себе і навколишній світ, вона залишалася у сфері духу, не зводячи себе до окремих сприймань і переживань. У символічній моделі розвиток людини розглядається як її здатність до розуміння символічного характеру світу і створення власних символів. На думку філософа-ідеаліста Е. Кассіра, людина є створінням, детермінованим культурою, а її саморозвиток є процесом засвоєння, тлумачення символічної системи, що включає мистецтво, науку, мову, міфи, релігію. Матеріал для надбання власного досвіду, саморозвитку людини створюється її думкою, носить абстрактний від реального життя характер [28].

У ХХ ст. ідеї про те, що головною у розвитку людини є активна дія, досвід реального життя і користь, яка отримується від цього досвіду, було втілено у прагматичну модель розвитку. Так, американський філософ-ідеаліст Дж. Дьюї вважав, що розвиток і саморозвиток, спрямований на пристосування людини до середовища з метою виживання, оптимізації своїх дій за допомогою інтелектуальних інструментів (понять, теорій, ідей), свободи вибору людиною інструментів пристосування. Джерелом саморозвитку стає проблематична ситуація, яка відчувається людиною як сумнів. Перехід від стану сумніву до стану прийняття рішення і складає акт розвитку людини. Дж. Дьюї сформулював принцип, згідно з яким як розвиток, так і саморозвиток здійснюється у дії і через дію [139].

У феноменологічній моделі розвитку знайшла втілення ідея подієвості життя людини і навколишнього світу. Так, німецький філософ М. Хайдеггер як умову саморозвитку розумів установку на аналіз людини як такого феномену, що є «себе-у-самому-собі-знайденим» [55]. Важливо щоб людина усвідомлювала власний простір і час існування, що стає початковим пунктом самовизначення. На думку іншого представника феноменологічної

моделі, французького філософа П. Тейяр де Шардена, процесу індивідуалізації людини сприяє рефлексія [169]. Саме рефлексія як здатність людини пізнавати саму себе задає напрям саморозвитку, співорганізує елементи особистості в єдине ціле і надає цій цілісності діяльний характер.

Екзистенціальна модель розвитку акцентувала повну незалежність, свободу людини від світу. Датський релігійний філософ С. К'єркегор зазначав, що головне в житті і розвитку людини – це сам акт вибору, що робить людину особистістю, – «вибір себе». У основі вибору людини лежить свобода волі. У своєму розвитку, саморозвитку свобода людини переходить від несправжнього буття до справжнього або екзистенції. Французький філософ, письменник Ж. Сартр підкреслював значення особистого вибору людини для саморозвитку. «Вибирати можна усе, що завгодно, якщо йдеться про свободу вирішувати», – відмічав Ж. Сартр [139]. Абсолютна свобода настає тоді, коли немає нічого над людиною, що визначало б її поведінку.

Психосоціальна модель розглядає розвиток як подолання відчуження між особистістю і суспільством. Так, німецький філософ, соціолог і психолог Е. Фромм як механізм розвитку визначає боротьбу усередині людини двох синдромів: розпаду і зростання [171]. Джерелом розвитку є співіснування в людині духовного і фізичного, що створює постійну невірноваженість. Механізмом саморозвитку стає самотійність людини, її спрямованість на пошук розв'язання протиріч власного існування, здатність відчувати себе суб'єктом власних дій. Саморозвиток людини полягає у виборі людиною певного напрямку і руху за ним. Причому цей вибір є моральним актом і тому є напруженим і драматичним процесом. Основна спрямованість саморозвитку людини – її духовно-моральне возвеличення. Джерелом саморозвитку є екзистенціальні потреби людини: свобода, самотійність мислення, потреба в емоційному самоототожненні, яка дозволяє досягти «почуття Я». Саме це почуття стає критерієм і відправною

точкою саморозвитку. Таким чином, теорія Е. Фромма вказує, як соціокультурні впливи взаємодіють із унікальними людськими потребами. Дотримуючись гуманістичних традицій, Е. Фромм стверджував, що в результаті радикальних соціальних і економічних змін можна створити суспільство, в умовах якого задовольнялися б і індивідуальні, і громадські потреби [171].

У системно-еволюційній моделі розвитку людина характеризується як невід'ємна частина в єдиній системі всесвіту, природно-соціальної еволюції. Йде обговорення питань, пов'язаних із необхідністю зміни людиною власного ставлення до природи, до самої себе як частини природи в умовах загрози глобальної екологічної катастрофи технократичного світу. Підкреслюється значущість перегляду людиною ціннісних підстав взаємодії зі світом.

Передумови цієї тенденції представлені в роботах німецького філософа-гуманіста, теолога А. Швейцера. Він відмічав, що не знання про світ, а сам факт життя, «благоговіння перед життям» повинні стати принципом усієї філософії. Цей принцип розглядається А. Швейцером як своєрідний фільтр проти негативних наслідків цивілізації, вбачаючи в ньому перспективу морального удосконалення людства. Реальний шлях до здійснення гуманістичних ідеалів він бачив не в соціальних перетвореннях, а в особистих зусиллях окремих людей, спрямованих на поліпшення природи людини [139].

З точки зору представників сучасних поглядів у філософії, новому розумінню відносин природи і людства відповідає не ідеал антропоцентризму, а ідея ко-еволюції, спільній еволюції природи і людства, що може бути представлена як стосунки рівноправних співрозмовників в незапрограмованому діалозі. При цьому йдеться не про детермінацію, а про вільне прийняття себе і оточення, засноване на розумінні в результаті комунікації. Це не діяльність із створення предмета, в якому людина намагається зафіксувати і виразити саму себе. Це взаємна діяльність,

взаємодія тих, що вільно беруть участь у процесі рівноправних партнерів, кожен з яких зважає на іншого і в результаті якої вони обидва змінюються [202]. Теорія ко-еволюції представляє системно-еволюційний підхід, що утверджується в сучасній науці.

Ядром цього підходу стала концепція «філософії нестабільності», що розвивається бельгійським ученим І. Пригожим на основі синергетики. Ця концепція акцентує увагу на аспектах реальності, найбільш характерних для сучасної стадії прискорених соціальних змін: неупорядкованості, нестійкості, різноманітності, невірноваженості, нелінійних співвідношеннях [199]. З позицій синергетики людина розглядається як відкрита, складна, нелінійна, саморозвивальна система. У цій концепції вводиться категорія самоорганізації як «здатності складних систем до самозмін як за рахунок зовнішніх чинників, так і власних внутрішніх можливостей. Одним з центральних є поняття «біфуркації», яке означає точку розгалуження в розвитку складних систем, що відкриває багато можливих шляхів їх зміни. Синергетична концепція створює умови для висунення якісно нової проблеми – різноманіття варіантів саморозвитку людини [206].

Системно-еволюційний підхід по-новому підходить до осмислення проблеми ціннісних підстав вибору людиною наряду саморозвитку. Соціально-антропологічна модель, що розробляється в його контексті, розглядає розвиток людини через взаємодію зі світом, який опосередкований цінностями. Представники цієї моделі вважають, що сутністю людини є єдність взаємодії зі світом, яка дає стійкі результати, і спонтанність, яка породжує щось нове, непередбачене. Механізмами саморозвитку є прагнення до абсолютної стійкості, до досягнення порядку в хаосі, до діалогу і співтворчості людини і світу. Системотворче ядро діяльності людини, її ставлення до світу складають цінності, які безпосередньо пов'язані з емоціями, переживаннями, почуттями [199].

Таким чином, у контексті послідовної зміни типів раціональності у філософії складається уявлення про саморозвиток як активність, спрямовану людиною на саму себе з метою самозбереження (XVII – XVIII ст.), самоперетворення (XIX–XX ст.) і самопородження (XXI ст.). Аналіз наукових джерел показує, що на різних етапах становлення науки як джерело саморозвитку приймалися суперечливі тенденції або прагнення до якої-небудь мети. Зміст саморозвитку трактувався як саморозуміння, самоудосконалення, як моральне зусилля людини з утвердження у своєму житті моральних норм, цінностей. В якості механізму саморозвитку більшість мислителів різних епох називали рефлексію, яка визначає моральний вибір людиною напрямку самозмін.

Принциповою відмінністю сучасних концепцій [4; 54; 64; 206] є розробка ідеї багатоваріантності можливих шляхів зміни людиною себе як відкритої системи, що саморозвивається, затвердження значущості ціннісних підстав вибору вектору цих змін, розуміння складності, неоднозначності, нелінійності процесів детермінації саморозвитку.

У зарубіжних дослідженнях передумови для висунення проблеми саморозвитку пов'язані з розробкою ідей культурно-історичної детермінації розвитку психіки [55]; суб'єктної детермінації життєвого шляху людини [50; 53; 64; 86], системної детермінації психіки [4; 88].

З позицій культурно-історичної теорії розвиток аналізувався як процес осягнення людиною культури за допомогою оволодіння власною поведінкою, пізнавальними процесами. У процесі онтогенезу відбувається системна перебудова свідомості людини, яка припускає саморозвиток вищих психічних функцій. На основі культурно-історичної концепції сформульований принцип саморозвитку особистості [1]. Цей принцип будується на таких положеннях: про роль боротьби протилежностей і гармонії як рушійних сил розвитку особистості [1]; про існування джерела саморозвитку діяльності у самому процесі діяльності [139].

Уявлення про роль внутрішніх протиріч як джерела саморозвитку людини складає основу діалектико-матеріалістичного розуміння процесів розвитку. Згідно з цим розумінням, протиріччя, що виникають в житті людини, між цілями, завданнями і наявними для їх досягнення засобами, між прагненнями і можливостями для їх задоволення, між тенденціями до мінливості і стереотипії, між старим і новим, розв'язуються за допомогою діяльності особистості, поступаючись місцем новим протиріччям [64]. Проте уявлення про протиріччя як рушійну силу розвитку і саморозвитку людини акцентує увагу дослідників на виявленні і вивченні, передусім, кризових етапів життєдіяльності, коли яскраво проявляється дисоціація її окремих сторін. Уявлення про гармонію як рушійну силу розвитку розпочинає складатися наприкінці ХХ ст. У зв'язку зі становленням теорії систем було висунене припущення про те, що саме в гармонійний період розвитку відбувається накопичення якісно нового для людини, а також породження нових протилежностей і протиріч. Такий висновок логічно виходить із філософського аналізу процесу розвитку систем. На етапі посиленої диференціації системи її компоненти, що знов виникають, для якнайповнішого виявлення усіх своїх можливостей повинні включитися в можливо ширші і різноманітніші зв'язки з іншими елементами. Як вказують дослідники, «диференціація не закінчується утворенням елементів з різними функціональними властивостями. Вона відбувається далі. Протиріччя між ними залишаються, разом з тенденцією до гармонії. У цей період особливо виразно виявляється роль гармонії як рушійної сили розвитку системи в цілому. Взаємодоповнюючи один одного, координуючись один з одним, елементи системи отримують більше можливостей для розвитку. Таким чином, вирішується відома суперечність про гармонію як рушійну силу розвитку. Так гармонійна взаємодія на певному етапі розвитку системи виступає його рушійною силою. Але саме протиріччя продовжують сприяти подальшій диференціації елементів системи» [31, с. 131]. У механізмі гармонії також діють протилежності, але протиріччя між ними дещо

згладжені: вже досягнуте для людини виступає як важливий ступінь досягнення бажаного або навіть як його частина.

У психології ідея про гармонію як рушійну силу розвитку і саморозвитку людини знайшла свою розробку в працях, де зазначається, що постановка цього питання – із закономірностей роботи функціональних систем, де елементи системи пов'язані один з одним не просто відносинами взаємодії, але відносинами сприяння [23]. Логічно припустити, що саме за принципом сприяння пов'язані один з одним компоненти психологічної організації особистості. Природно, що у високодиференційованій системі сприяння припускає наявність елементів, що виконують не просто різні, але і протилежні функції, гармонійна єдність яких, взаємодоповнення дозволяють системі успішно функціонувати і розвиватися.

Другий аспект принципу саморозвитку пов'язаний з постулюванням локалізації джерела саморозвитку в діяльності. Перша продуктивна спроба знайти джерело саморозвитку діяльності в ній самій належить Д. Узнадзе, який увів поняття «уявлення про функціональну тенденцію» [31]. Д. Узнадзе підкреслював, що діяльність може активізуватися не у зв'язку з потребою, а під впливом властивої їй іманентно тенденції до активації. Саме функціональна тенденція є джерелом гри і творчості, які підкоряються формулі «гра заради гри» («творчість заради творчості»).

Виділяючи поняття «саморозвиток» з контексту загальнішої категорії «розвиток», дослідники вказують на такі особливі характеристики цього поняття, як акцентування внутрішньої детермінації, усвідомленість, спонтанність. Так, вчені виділяють саморозвиток як один із чинників розвитку і формування особистості. Саморозвиток характеризується при цьому як необхідна мимовільна зміна особистості, що визначається внутрішніми протиріччями [12]. Г. Цукерман стверджує: під саморозвитком слід розуміти «свідому зміну і (чи) таке ж свідоме прагнення зберегти в незмінності мою Я-самість. Цілі, напрями, засоби цих змін визначаю я сам» [42]. Н. Чінкіна вважає, що саморозвиток – це усвідомлений процес

цілеспрямованої самозміни, на відміну від цього розвиток відбувається спонтанно в результаті вирішення внутрішніх протиріч і супроводжується змінами якостей особистості, які нею не усвідомлюються. Як відмічав А. Запорожець, саме прояв в розвитку спонтанності як мимовільної зміни, явища, що виникає без зовнішніх організуючих дій, аналізується в науці як його перетворення в саморозвиток [38]. В. Зінченко, А. Назаров уточнюють, що представленість спонтанності свідчить про те, що взаємодія між суспільством і індивідом має особистісний, творчий початок, коли загальнолюдський досвід не лише засвоюється, але і примножується [44].

Одними із перших у дали тлумачення і обґрунтували відмінні ознаки саморозвитку Є. Ісаєв і В. Слободчиков [12]. Розробляючи антропологічну модель суб'єктивної реальності, автори обґрунтували необхідність розгляду розвитку людини в таких контекстах:

- за схемою процесу – як природну тимчасову послідовність сходін, періодів, стадій;
- за структурою діяльності – як сукупність способів і засобів «розвитку», де дотримання їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію;
- як саморозвитку – фундаментальної здатності людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення.

Перший контекст акцентує тимчасову детермінацію розвитку і його розгортання за сутністю природи. Другий контекст підкреслює цільову детермінацію і розгортання розвитку за сутністю суспільства. Третій контекст містить ще одну детермінанту – ціннісно-смыслову. У такому разі розвиток для людини – це мета, цінність, а іноді і сенс життя.

У антропологічній моделі саморозвиток розглядається як розвиток людиною свого власного самозвеличення, у саморозвитку виявляється суб'єктивність. Суб'єктивність «як центральна категорія психологічної антропології виражає сутність внутрішнього світу і родову специфіку

людини, відрізняє її спосіб життя від всякого іншого. Природа людської суб'єктивності знаходить своє вище вираження в здатності до рефлексії як у визначальному механізмі її становлення і розвитку в онтогенезі [202]». Згідно з таким підходом, саморозвиток здійснюється в ході життєдіяльності людини через прояв нею власної активності, що визначається здатністю здійснювати особистісні вибори на основі пізнання самої себе. Саморозвиток виражає в активній формі особливості внутрішнього світу особистості, яка перебуває у процесі постійного становлення і розвитку.

Запропонована періодизація, в якій розвиток людини розглядається як процес становлення її внутрішнього світу, суб'єктивної реальності, що здійснюється в тісному зв'язку із соціальним оточенням. Це дає можливість аналізу проблеми саморозвитку в контексті життєвого шляху людини. Одиницею аналізу життєвого шляху є «події, до яких належать події середовища, події поведінки людини в довкіллі і події внутрішнього життя. Справжній саморозвиток означає, що людина є не продуктом подій свого життя, а автором власної життєдіяльності, що вона здатна: не підкорятися обставинам, а творити їх, визначати перспективи самоіснування». Із цих позицій в якості одиниці аналізу саморозвитку, його «цеглинок» розглядається акт самопобудови особистості як здатність утілюватися в те, що зовсім нещодавно було усвідомленим або неусвідомленим проектом самого себе [202]. Самопобудова – це процес, що є рівним людському життю та здійснюється через акти самопобудови у конкретній ситуації. У найзагальнішому плані його сутність полягає в такому: людина здатна за рахунок механізмів самопрогнозування будувати модель реального «Я», тобто проектувати себе у близьке майбутнє, обмежене конкретною ситуацією. Ця модель утілюється в реальне «Я». У результаті людина вибирає стратегію самопобудови: відтворює себе в колишній якості або відтворює себе в якості новій. І те і інше, накопичуючись, трансформуючись, відтворює особистість уже на новому рівні. Тому особистість завжди знаходиться в русі, у процесі саморозвитку. Таким

чином, на кожному віковому етапі саморозвиток через конкретні акти самопобудови особистості дає можливість вирішити завдання віку, до завдання стати повноправним і незалежним суб'єктом власного саморозвитку, свого життя і долі, наскільки це дозволяють зробити обставини [202].

Аналіз наукових джерел показує, що антропологічна модель суб'єктивної реальності акцентувала увагу на аналізі проблеми саморозвитку в контексті життєвого шляху людини.

В якості механізмів саморозвитку в суб'єктно-діяльнісному підході розглядаються рефлексія [12; 22; 23; 46], самоприйняття і самопрогнозування (В. Маралов). Дослідники відмічають, що саме рефлексія дозволяє людині вийти за межі власного життя, діяльності і позначити в якості об'єкту свого дослідження; аналізу, оцінки і практичного відношення свої думки, емоційні стани; дії, стосунки, усю себе в цілому. У роботах Л. Божович рефлексія розглядається як здатність до ціннісної самоорієнтації, смислової саморегуляції [23]. У праці В. Метаєвої вказується, що рефлексія ніби вбудована в сам механізм саморозвитку особистості [25].

І. Кон, показуючи роль рефлексії як механізму і засобу саморозвитку, аналізує модель «рефлексії Я», в якій нижчі рівні психологічних функцій є основою саморозвитку вищих рівнів. Рефлексивність визначає високий рівень вольової регуляції особистості в контексті діяльності та спілкування і забезпечує самоорганізацію і самоствердження особистості відповідно до життєвих цілей і цінностей [89].

Рефлексію як механізм саморозвитку людини вчені досліджують, звертаючись до проблем саморегуляції рефлексії як процесу свідомого; цілеспрямованого управління людиною своєю діяльністю і поведінкою, які є характерними для соціально відповідальної зрілої особистості та здійснюються на основі ціннісних орієнтації і особистісних сенсів. [23]. Цікавою є точка зору В. Зінченко, який аналізує саморозвиток як «творче

самодобудовування людини з власним «масштабом» на основі рефлексії, яке узгоджується із соціальними очікуваннями». Рефлексія розуміється при цьому як «процес пізнання та моделювання людиною чужої і своєї свідомості» [27].

Самоприйняття як механізм саморозвитку проявляється через визнання людиною в самій собі усіх сторін і якостей особистості, що викликають як позитивні, так і негативні емоції. Інший механізм саморозвитку – самопрогнозування – дає можливість здійснювати людині виходи за межі себе сьогоденної, передбачати події зовнішнього і внутрішнього життя, ставити завдання майбутньої діяльності і саморозвитку. Самопрогнози можуть бути проаналізовані з точки зору їх змісту, спрямованості, визначеності і невизначеності, стійкості, розташованості на тимчасовій осі. Різноманітна діяльність і поєднання механізмів самоприйняття і самопрогнозування породжують різні стратегії саморозвитку, які автором не розкриваються. Вченим виділено такі форми саморозвитку, як самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація [23]. Самоствердження дає можливість або підтвердити, або підсилити власну особистість, риси характеру, способи поведінки і діяльності. Самовдосконалення пов'язане зі свідомим управлінням процесом власного розвитку. Самоактуалізація припускає реалізацію людиною себе у світі шляхом пізнання сенсу життя, досягнення повноти само існування [31].

Проблема саморозвитку як ініціації людиною зміни самої себе отримала новий імпульс у зв'язку зі становленням ідеї системної детермінації. Ця ідея утілилася в розробці рівневих концепцій розвитку психіки. Сформульоване в системному підході положення про багатомірність, багатоплановість, багаторівневність, множинність детермінант розвитку, який розглядається як спосіб існування психічного як системи, дозволило детальніше вивчити внутрішні умови, за яких можливим є перетворення розвитку в саморозвиток [2]. Згідно із системним підходом, психічний розвиток характеризується рухом його основ, зміною

детермінант, виникненням, формуванням і перетворенням нових властивостей або якостей. Цей підхід припускає існування різноманітних джерел і рушійних сил психічного розвитку людини, який завжди пов'язаний із системою протиріч (між різними властивостями, рівнями, підставами, чинниками) та різними шляхами розв'язання цих протиріч. Будь-який результат розвитку (когнітивний, особистісний, операціональний), досягнутий на тій або іншій його стадії, стаючи спочатку новоутворенням, включається потім в сукупну детермінацію психічного, виступаючи при цьому вже в ролі внутрішніх чинників, передумов або опосередковуючих ланок стосовно результатів наступної стадії. На наш погляд, такий підхід дозволяє розглядати саморозвиток як внутрішній складник розвитку, яка забезпечує можливість його переходу на якісно новий ступінь. У концепціях, що розробляються у рамках системного підходу, вводиться уявлення про функціональний характер цього внутрішнього складника, розробляються поняття, за допомогою яких конкретизується його зміст.

Наукові дослідження підтверджують існування такого типу розвитку, що забезпечує його безперервний характер. Зокрема, вченими обґрунтовано гіпотезу про існування функціонального розвитку, який здійснюється упродовж однієї і тієї самої стадії розвитку і призводить до накопичення якісно нових елементів, які й утворюють потенційний резерв розвитку або засади складнішого рівня функціонування [23]. У концепції інших відзначається, що для вирішення питань про механізми переходу від стадії до стадії і до вищих рівнів системи, що розвивається, необхідно використовувати поняття «функціонального розвитку». Вченою воно трактується як «розвиток, що включає процеси мікророзвитку, які призводять до накопичення елементів нових стадій у рамках вже досягнутого» [23], та висувається припущення про те, що пройдені особистістю стадії розвитку поступово складаються в ієрархічну організацію, у складі якої пізніші психологічні новоутворення, стратегії і

тактики не відмінюють, але якісно видозмінюють попередні. Вони збагачують, обмежують, регулюють, підпорядковують собі утворення більше ранніх стадій і рівнів через включення їх в нові системи психологічних відношень особистості до світу, в нові життєві позиції. Чим далі просувається людина життєвим шляхом, тим більш значне місце в структурі особистості починають займати конфігурації властивостей або рис, що сформувалися як реакції індивіда на свої власні якості і форми поведінки [31].

У рамках системного підходу оформилася також ідея детермінації розвитку сфери потенційних можливостей, яка, на наш погляд, стала ще одним важливим етапом становлення уявлень про активність людини щодо самоперетворення. Під потенційними можливостями в найзагальнішому вигляді розуміються такі властивості людини, які можуть здійснитися і стати реальністю тільки за певних умов. З іншого боку, «потенційне» виступає як результат розвитку, складне системне утворення, яке містить у собі нові рушійні сили подальшого розвитку особистості [27].

Проблема людського потенціалу активно розробляється в різних галузях знань про людину [2; 12; 16; 17; 22; 23]. Для формування уявлень про саморозвиток особливо актуальними є дослідження проблематики особистісного потенціалу. Як зазначає К. Абульханова-Славська, основна її гіпотеза полягає в тому, що особистість у процесі свого життєвого «руху» створює специфічну детермінацію: вона опосередкує залежність попереднього і наступного етапів у ході життя. Тому зміни, що відбуваються в особистості, виявляються не шляхом порівняння сьогодення з попереднім етапом, а через синтез тих способів, якими особистість опосередковує своє минуле і майбутнє своїм сьогоденням. При цьому вважається, що розвиток особистості починає все більше визначати спрямованість і логіку її руху в майбутнє [23].

Таким чином, у вітчизняній науці з позицій культурно-історичного підходу в якості джерела саморозвитку людини визначені протиріччя і

гармонія. Згідно із суб'єктно-діяльнісним підходом, саморозвиток людини виявляється через вибір діяльнісно-перетворювального способу існування, він пов'язаний з її становленням як суб'єкта власної життєдіяльності. Виокремлюють механізми (рефлексія, самоприйняття, самопрогнозування), форми саморозвитку (самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація) [12], а також бар'єри, які можуть стримувати перетворювальну активність людини [17; 20; 38]. У системно-рівневих концепціях, що розробляються на основі ідеї системної детермінації розвитку, були введені поняття функціонального розвитку; функціонального резерву [25]. Обґрунтування положення про формування в процесі діяльності потенційної сфери, функціонального запасу акцентувало увагу дослідників на мікрогенезі розвитку людини [23]. Розуміння розвитку людини як численних переходів від простішого рівня функціонування до складнішого підготувало основу для розгляду саморозвитку як потенційних можливостей людини, що породжують внутрішні психологічні новоутворення, за допомогою яких людина набуває якісно нових характеристик. Проаналізовані положення є перспективними для розробки проблеми професійного саморозвитку МФ служби цивільного захисту у системі підготовки у ЗВО ДСНС України.

1.2 Сутність професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту

У сучасних умовах ЗВО ДСНС України до підготовки кадрів даної системи висуваються виключно високі вимоги, що обумовлені соціальним замовленням особистості, здатної до саморозвитку. Стратегія й основні напрями розвитку освіти в першій чверті нового століття, що визначаються у положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, акцентують увагу на необхідності створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та професійного

саморозвитку кожного громадянина України, здатного до постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання [104].

Гуманізація громадського життя вимагає переорієнтовувати педагогічну теорію і практику на саморозвиток особистості в процесі активної творчої життєдіяльності. Як зазначає О. Газман, «подібний підхід можливий у рамках освіти, яка формує гармонійно розвинену, соціально активну і творчу особистість, здатну самостійно приймати рішення і особисто відповідати за їх реалізацію, і припускає постановку і вирішення цілого комплексу завдань: усвідомлення самоцінності людської особистості як носія високих гуманістичних начал, її неповторної індивідуальності і творчої сутності; визнання різнобічного розвитку особистості як мети і призначення людини; розуміння творчої природи діяльності, усвідомлення необхідності для її реалізації духовних витрат і самоудосконалення особистості; розвиток гуманітарної культури як комплексу якостей особистості: сприйняття прекрасного і потворного, емпатія, чуйність, сприйнятливність [23]».

Як вказувалося у попередньому параграфі, термін «саморозвиток» охоплює різні стани, механізми і форми прояву людиною самої себе. Таким чином, проблема саморозвитку передбачає все, що стосується пізнання і реалізації людиною самої себе «в мисленні, спілкуванні, поведінці, діяльності та ін.» [42]. Дослідження усього комплексу процесу саморозвитку спонукає до вирішення питань цілісного і структурованого опису саморозвитку МФ СЦЗ. такий опис допоможе пояснити вплив змін, що відбуваються в практиці сучасної гуманістичної освіти, на процес професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

Розглядаючи проблему, що нас цікавить, з наукової точки зору, можна констатувати, що уявлення про значущість особистісного і професійного саморозвитку змінювалися з розвитком науки, виробництва і соціально-

культурної сфери, що у свою чергу призвело до появи нових напрямів у педагогіці:

- педагогічні системи самоосвіти (Б. Беспалько, Т. Ільїна, Ю. Калугін, Н. Кузьміна, Г. Серіков та ін.);
- самостійна пізнавальна діяльність (А. Громцева, Г. Кулагіна, Н. Половніков, А. Усова та ін.);
- методи навчання і способи самостійної пізнавальної діяльності (М. Барболін, Б. Коротяєв, Н. Половнікова, Т. Шамова та ін.);
- проблемні методи навчання та інтерактивні способи організації навчання (А. Брушлінський, М. Кларін, І. Лєрнер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, А. Панфілова та ін.);
- формування мотивації навчальної діяльності (А. Маркова, Г. Щукіна);
- поетапне формування розумових дій (Н. Тализіна) [23].

У результаті соціального і науково-технічного прогресу змінюється пізнавальна парадигма, тому нині масовим типом мислення і діяльності курсанта стає не засвоєння готових науково-практичних знань, а творча діяльність із конструювання нових знань, формування навичок, умінь і способів життєдіяльності, з проектування, прогнозування, моделювання явищ. Новій науково-пізнавальній парадигмі повинен відповідати і новий тип освіти, орієнтований безпосередньо на підготовку курсанта, здатного до саморозвитку. Відповідно до цих обставин, виходячи із соціального замовлення, змінюється мета освіти – основний системотворчий елемент системи професійної підготовки курсанта. Мета освіти набуває особливої установки і орієнтирів: формування активно-творчої особистості; формування особистості, здатної до саморозвитку.

Грунтуючись на охарактеризованих у попередньому параграфі філософсько-педагогічних концепціях розуміння сутності поняття «саморозвиток особистості», необхідно його проаналізувати з педагогічної точки зору.

Так, педагогічний словник визначає саморозвиток як процес активної, послідовної, прогресивної, якісної зміни психологічного статусу особистості, що слугує їй максимальному духовно-моральному і діяльнісно-практичному саморозгортанню [202, с. 144].

При аналізі сутності досліджуваного явища прослідковується різноманітність у підходах до тлумачення поняття саморозвитку. У першому випадку автори В. Андрєєв, М. Костенко, В. Маралов, В.Слободчиков у своєму трактуванні спираються, передусім, на те, що саморозвиток є фундаментальною здатністю людини, без якої, ймовірно, вона самореалізуватися не зможе. У другому випадку (П. Каптерєв, М. Костогризов, Л. Кулікова, Н. Лосєва, Т. Тихонова) саморозвиток визначається як процес, але, на наш погляд, не відображена та обставина, що цей процес має бути безперервним і стадіальним, інакше смисл саморозвитку втрачає свою значущість [23].

Якщо звернутися до саморозвитку як до специфічного процесу, що розгортається в часі і просторі життєдіяльності людини, то слід зазначити його неоднозначність і багатоплановість. Тут складно виділити послідовність дій, що характеризують процес саморозвитку. Це обумовлено багатьма причинами, найважливішим з яких є існування безлічі форм саморозвитку. Саморозвиток є безперервним процесом, при якому упродовж життя особистості змінюються як цілі, так і способи їх здійснення. Цілі стають складнішими, що зумовлене основною життєвою спрямованістю особистості. Досконалішими стають і способи здійснення вказаного процесу. Відбувається якісна зміна особистості. Саморозвиток, як усвідомлюваний процес, є вмотивованим, у його основі лежить спрямованість на пошук творчих ідей і рішень щодо перетворення особистості самої себе. Охарактеризовані концепції аналізу проблеми саморозвитку припускають наявність удосконалення рефлексивно-розумових здібностей МФ СЦЗ, що ґрунтуються на внутрішніх протиріччях

в його пізнавальній діяльності, а також підсилення власного потенціалу в їх розв'язанні.

У режимі саморозвитку особистість виходить за рамки традиційної культури, формує нові знання, навички, уміння, нові прийоми і методи пізнання, перетворюється на саморушійну систему. Якщо аналізувати саморозвиток як співвідношення внутрішньої і зовнішньої діяльності особистості зі зміни людиною самої себе, то можна помітити, що в різних типах діяльності виявляються різні способи організації людиною діяльності взагалі, які закріплюються і характеризуються відмінностями типів людських особистостей. У ХІХ ст. вченими оформилися три великі ідеї щодо розуміння людини: людина є істота розумна, соціальна і діяльнісна. При цьому інтегральною характеристикою людини виступає діяльність, яка приймається та засвоюється нею в соціальному середовищі одночасно із розвитком інтелектуальної здатності (людської розумності). Зовнішня діяльність виступає в цьому випадку інструментом і способом розвитку внутрішньої (психічної) діяльності людини. Цей факт пояснює ідентичність структур зовнішньої і внутрішньої діяльності. Він же дозволяє побачити в діяльності і механізм розвитку вищих психічних функцій людини. З усіх різних аспектів діяльнісного існування людини нас, насамперед, цікавить механізм її діяльнісного розвитку. Для його розуміння істотно важливим є обґрунтування розвивального потенціалу діяльності.

Для саморозвитку як динамічного процесу характерною є активна участь усіх аспектів діяльності. Це, водночас, спричиняє народження нової творчої сутності, і за наявності певних умов вона зміцнюється. У результаті виникає новоутворення – відбувається формування особистості, яка саморозвивається вже на вищому рівні розвитку.

Як зазначалося раніше, основу розвитку складають зміни, що визначаються протиріччями. У навчальній та інших видах діяльності протиріччя – це труднощі, які виявляються в результаті усвідомлення МФ СЦЗ нездатності отримати відповіді на проблемні запитання, важливі у

досягненні поставленої мети. Усвідомивши проблемність ситуації, людина постає віч-на-віч із непізнаним, тим, що не піддається осмисленню. Вирішити проблемну ситуацію – означає здолати розрив між наявним і необхідним знанням. Особливість проблемності полягає в тому, що, створивши образ майбутнього, увівши в нього в якості можливого відсутній елемент, а точніше принцип зняття протиріччя, особистість докорінно змінює свої уявлення про минуле і можливе майбутнє. Це відбувається внаслідок виникнення нового системоутворювального чинника, який переструктурує наявну систему знань, розширює систему ціннісних орієнтацій та цільових установок. У проблемності полягає можливість змін, пов'язаних із переходом МФ СЦЗ в якісно новий стан. Якщо проблема вирішиться завдяки особистим зусиллям курсанта, то в цьому випадку наявним є явище саморуху, його саморозвитку вертикаллю пізнання. На основі проаналізованих концепцій розуміння сутності поняття «саморозвиток» є можливість зазначити, що ця категорія є процесом позитивної зміни особистості МФ СЦЗ з метою осмислення, запам'ятовування і подальшого відтворення знань, умінь і навичок, на основі удосконалення рефлексивно-розумових здібностей і посилення власного потенціалу його пізнавальної діяльності.

Упродовж останніх років у зв'язку із загостренням соціально-політичної ситуації в Україні, зростанням кількість надзвичайних ситуацій, науково-технологічні темпи виходять за межі безпеки суспільства, що доводить надцінність оперативних дій служб порятунку, високої ціни їх компетентності та постійної готовності виконувати функційні обов'язки. Окремим викликом є зростання напруженості та ризиконебезпечності в діяльності оперативно-рятувальних служб під час воєнних дій, ліквідації наслідків ракетних та артилерійських обстрілів, атак безпілотних засобів тощо, у тому числі повторних, під час аварійних робіт. Діяльність фахівців галузі безпеки людини передбачає виконання професійних завдань у

ситуаціях ризику, що супроводжуються раптовістю виникнення, непередбаченістю та непрогнозованістю розвитку [70].

Все це підкреслює актуальність обраної теми, оскільки у процесі підготовки кваліфікованих фахівців служби цивільного захисту на кожному етапі повинні постійно вирішуватись проблеми узгодження спеціальних і універсальних складників у розвитку потенціалу курсантів – МФ служби цивільного захисту, що зумовлюється специфікою їхньої професійної діяльності, яка висуває високі вимоги до інтелектуальних і професійних умінь фахівця. Удосконалення процесу саморозвитку полягає в зміні його динаміки і полягає в набутті курсантом можливості руху від того, що у нього є, до того, чого він не має (ця необхідна умова для повноцінної і гармонійної самореалізації). У процесі оптимізації саморозвитку МФ служби цивільного захисту набуває необхідних йому якостей, піднімається на вищий рівень у своєму самоудосконаленні. О. Газман виділяє шість взаємозв'язаних функціональних блоків саморозвитку: самоорганізація, самовизначення, самопізнання, саморегуляція, самоосвіта і самовиховання. Кожен з цих блоків виконує свої функції [23]. Автор концепції механізмів саморозвитку вказує на їх взаємозв'язок, особливості, а також гнучкість меж між ними. Спираючись на цю ідею, ми здійснили спробу укрупнити вказані блоки, позначивши їх як елементи процесу саморозвитку МФ служби цивільного захисту, що містяться в кожному з його рівнів, і визначивши їх функції. Такими елементами стали (рис.1.1):

1. *Самопізнання* – головне джерело зміни, воно розпочинається з погляду «всередину себе». Сенс самопізнання полягає в дослідженні себе, своїх інтересів, здібностей і можливостей і є необхідною умовою саморозвитку. Саме знання про себе і характер ставлення до себе визначають зміст і спрямованість активності особистості у роботі над собою. Самопізнання здійснюється не стільки у пасивному самоспогляданні, скільки в процесі активної, творчої діяльності [23]. На основі самопізнання особистість МФ служби цивільного захисту визначає,

що саме доцільно розвивати в собі, які деструктивні властивості потрібно коректувати. Самопізнання охоплює самоспостереження, самоаналіз, самокритику і самоприймання, самооцінку і самоповагу, розуміння самодостатності, визначення зони свого найближчого саморозвитку.

2. *Самоствердження* є специфічною діяльністю особистості МФ служби цивільного захисту у рамках саморозвитку, що полягає у виявленні, підтвердженні своїх якостей рис характеру, способів поведінки і діяльності.

3. *Самоудосконалення* є найадекватнішим елементом саморозвитку: воно означає, що МФ ДПН сам (самостійно) прагне бути кращим, прагне до деякого ідеалу, набуває тих рис і якостей особистості, яких у нього поки що немає, опановує ті види діяльності, якими він не володів. Іншими словами – це процес свідомого управління розвитком особистості МФ СЦЗ, своїх якостей, здібностей.

4. *Самоактуалізація* є вищою формою саморозвитку МФ СЦЗ і охоплює певною мірою дві попередні форми, маючи багато в чому з ними спільні цілі і мотиви. Самоактуалізуватися МФ СЦЗ означає виявити в собі певний потенціал і використати його у житті. Основна відмінність самоактуалізації полягає в тому, що тут набувають важливості вищі смислові мотиви поведінки і життя людини.

Ці елементи саморозвитку МФ СЦЗ є найважливішими і демонструють саморозвиток у своїй сукупності досить повно. Розглядаючи їх в певній послідовності, як етапи процесу саморозвитку, його можна представити таким чином: саморозвиток є самопізнання, самоствердження, самоудосконалення і самоактуалізація.

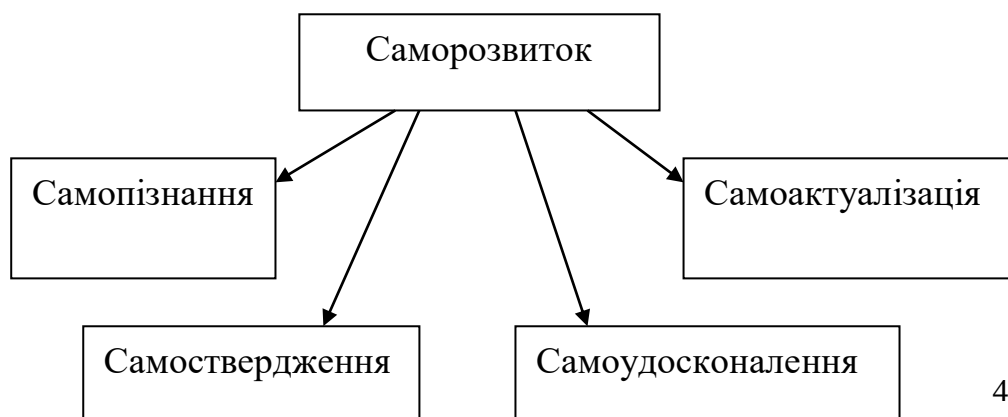


Рис.1.1. Структура саморозвитку особистості майбутнього фахівця служби цивільного захисту

Вказані етапи тісно пов'язані один з одним. Первинним є самопізнання, оскільки, тільки пізнавши себе, особистість може розпочати змінювати себе. Щоб удосконалюватися і актуалізуватися повною мірою, необхідно спочатку утвердитися у своїх очах і очах інших. З іншого боку, особистість, яка самоудосконалюється і самоактуалізується, об'єктивно є і такою, що самостверджується, незалежно від того, наскільки сама людина на цих етапах відчуває потребу в самоствердженні. Водночас, акти первинного утвердження себе і є акти самоактуалізації. Зі сказаного виходить, що саморозвиток здійснюється у рамках життєдіяльності людини у процесі прояву активності, яка визначається здатністю здійснювати особистісні вибори на основі пізнання себе. Саморозвиток виражає в активній формі особливості внутрішнього світу особистості і є безперервним процесом, в якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі через зміну власної діяльності, поведінки, отже, відбувається зміна себе. Таким чином, саморозвиток особистості МФ СЦЗ є самозростаючою стадіальною системою, кожен ступінь якої є удосконаленим етапом попереднього на шляху формування особистості, що саморозвивається. Причому, кожна стадія несе в собі певні бар'єри, подолання яких дозволяє закріпити МФ СЦЗ досягнуте, а потім дозволяє перейти до нової стадії – новоутворень в саморозвитку.

Треба також зазначити, що професійний саморозвиток немислимий без творчого стилю діяльності, який проявляється на рівні суб'єкта творчості складною багатовимірною системою із компонентами, що охоплюють інтелектуальну, мотиваційну, психічну сферу діяльності. При цьому простежується проблема оптимального поєднання і

взаємовідношення різних критеріїв і рівнів творчого стилю діяльності і їх впливу на удосконалення процесу саморозвитку особистості МФ СЦЗ. Окрім цього, вважаємо необхідним акцентувати увагу на мотиваційній підструктурі процесу саморозвитку.

Процес становлення особистості вимагає також виявлення спеціальних умов, тобто розвивального середовища, яке ми будемо розглядати як особливим чином організований соціокультурний і освітній простір, що стимулює з найбільшим ступенем ефективності саморозвитку кожного включеного в нього індивіда. Таким чином, професійний саморозвиток в активній формі виражає особливості внутрішнього світу МФ СЦЗ. Внутрішній світ, або суб'єктивна реальність, знаходиться в процесі постійного становлення і розвитку. Процес саморозвитку як сутнісна форма буття людини розпочинається разом із життям і розгортається упродовж його перебігу [38]. При цьому важливого значення, що визначається для кожного індивідуально, набуває проблема: чи виявляється він суб'єктом саморозвитку, чи цю роль виконують інші? В якості одиниці аналізу саморозвитку виступає акт самопобудови особистості як здатність утілюватися в те, що зовсім нещодавно було усвідомленим проектом самого себе. Справжній саморозвиток означає, що людина є не продуктом свого життя, а є автором власної життєдіяльності, який здатний не підкорятися обставинам, а творити та визначати перспективи свого самоіснування.

Виходячи із визначення сутності і змісту процесу саморозвитку МФ СЦЗ доцільно виокремити такі положення. По-перше, проблема саморозвитку курсанта у процесі його професійної підготовки відрізняється неоднозначністю і багатоплановістю. Її актуальність для діяльності ЗВО ДСНС України в сучасних умовах значно зростає. По-друге, у психолого-педагогічних наукових джерелах проблема саморозвитку пов'язана із зовнішніми умовами і тим, як вони визначають рушійні впливи на діяльність МФ СЦЗ щодо вдосконалення процесу саморозвитку. По-третє,

проблема вдосконалення процесу саморозвитку особистості пов'язана з обґрунтуванням проблемно-діяльнісного підходу в освіті.

При вивченні наукової літератури з проблеми розвитку і саморозвитку особистості привертають увагу неоднозначні погляди вітчизняних вчених на особистість і її розвиток. Наприклад, особистість є психічним індивідом з усіма його самобутніми особливостями – індивідом, що представляється самодіяльною істотою у ставленні до навколишніх зовнішніх умов [23, с. 14]. Особистість «...характеризується, передусім як система ставлень людини до навколишньої дійсності [31]».

У роботах, що орієнтуються на вказані ідеї (культурно-історична теорія розвитку психіки), особистість представлена як відносно стійка психологічна система вищого інтеграційного рівня: «...людина, що досягла повного розвитку особистості, набуває здатність ставити перед собою життєво важливі цілі і досягати їх, у неї виробляються власні погляди і ставлення, власні моральні вимоги і оцінки, які роблять цю людину відносно стійкою і незалежною від ситуаційних дій середовища» [23].

Інші погляди вчених визначають особистість як людину, «яка досягла певного досить високого рівня свого психічного розвитку. Найістотніша характеристика її, коли вона дійсно стає особистістю, полягає в тому, що вона здатна панувати над випадковостями і змінювати обставини життя відповідно до своїх цілей і завдань, вона здатна також свідомо керувати собою [38]».

Слід визнати, що більшість вітчизняних учених ХХ ст. все таки підкреслюють пріоритет соціального складника у розвитку особистості [23; 39; 42; 43; 44]: «домінувальний вплив... завжди залишається соціальною стороною особистості» [23]; особистість «...безпосередньо визначається впливом і вимогами соціального середовища і суспільно-історичного процесу... чим більше той або інший прояв характеризує особистість, тим менш він пов'язаний з біологічними ставленнями і тим чіткіше виявляється залежність його від історії формування особистості [23, с. 97–99]».

Проте, досліджуючи проблему професійного саморозвитку, на наш погляд, доцільно орієнтуватися на «помірні» погляди, на співвідношення біологічного і соціального в людині. У таких дослідженнях вказується на необхідність подолання двофакторного трактування детермінації особистості та стверджується, що «особистість людини – найбільш узагальнена психічна система її життєдіяльності... Природне і набуте в особистості єдині і в нормі нероздільні [23]».

Орієнтуючись на результати наукових досліджень вказаних вище вітчизняних і зарубіжних авторів стосовно теми дослідження, тлумачимо поняття «особистість» як внутрішню сутність людини, що визначає характер її взаємодії зі світом і вважаємо, що вона:

- сформована генетичними і біологічними чинниками та існують певні (закладені на генетичному рівні) програми фізичного і нервово-психічного розвитку, сучасне і адекватне розгортання яких визначає рівень психічного розвитку людини і її інтегрованість у соціальне середовище;

- є раціональним створінням, здатним керувати власними діями і долати вплив середовища, самоудосконалюватися, саморозвиватися;

- визначається висхідною мотивацією до особистісного зростання і самореалізації [38].

Підтвердження цих підстав знаходимо як у роботах зарубіжних авторів [182; 185; 186; 199; 202], так і в роботах вітчизняних психологів [12; 17; 19; 23; 32; 54; 61; 67; 88; 177; 187]. Згідно із результатами їхніх практичних і теоретичних досліджень, активність людини спрямована на її постійний розвиток, удосконалення, досягнення вищого рівня компетентності: «саме в здатності до саморозвитку проявляється активність людини як особистості [23]». Саморозвиток є фундаментальною здатністю людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [22]. Таким чином, проблему саморозвитку особистості неможливо розглянути без дослідження сутності феномену суб'єктності, уточнення понять «суб'єкт

життєдіяльності». Розглядаючи поняття «життєдіяльність», важливо згадати, що такий його складник, як «діяльність» не має однозначного трактування.

Діяльність є системою, що розвивається, має будову, свої внутрішні переходи і перетворення [23]. Характер і особливості діяльності визначаються потребами і мотивами, а її структура забезпечується певними діями і операціями. У діяльності розрізняють два аспекти: мотиваційно-потребнісний і операціонально-технічний [46].

Зарубіжні вчені тлумачать діяльність як активність суб'єкта, спрямовану на об'єкти або на інших суб'єктів. При цьому він виділяє три елементи діяльності: по-перше, суб'єкт, наділений активністю і здатний спрямовувати її на об'єкти або на інших суб'єктів; по-друге, об'єкт, на який спрямована активність суб'єкта або суб'єктів; по-третє, сама активність, що виражається в тому або іншому способі опанування об'єкта суб'єктом або у встановленні суб'єктом комунікативної взаємодії з іншими [23, с. 73].

Сутність досліджуваного поняття полягає в тому, що у процесі діяльності людина не лише виявляє свої якості, властивості, але і формує їх [23, с. 74]. Тобто будь-яка діяльність – це, насамперед, обопільний процес взаємодії суб'єкта і об'єкта діяльності.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що в подальшому дослідженні аналізуватимемо *життєдіяльність МФ СЦЗ як форму активного ставлення суб'єкта до дійсності, спрямовану на досягнення свідомо поставлених цілей, у рамках якої здійснюється процес саморозвитку особистості*. Слід також підкреслити, що, аналізуючи саморозвиток особистості МФ СЦЗ, ми досліджуємо у рамках цієї роботи професійне становлення особистості, пов'язуючи його, передусім, з навчально-професійною діяльністю.

У психолого-педагогічних джерелах знаходимо досить суттєві розбіжності у тлумаченні поняття «навчальна діяльність» [66; 123; 173; 233; 239]. Як правило, автори трактують навчальну діяльність з двох позицій: як

діяльність щодо оволодіння системою знань або соціального досвіду; чи як діяльність щодо побудови самої форми навчальної діяльності, її основи, фундаменту, потреби і здатності до саморозвитку.

У першому випадку результат навчання – пристосування індивіда до суспільства, розвиток певних приватних здібностей і потреб. Зміст навчання є «...система норм – інструментальних і поведінкових – заданих у вигляді зразків, які мають бути засвоєні індивідом» [65, с. 110]. Основним результатом навчальної діяльності в другому випадку «...є система потреб і здібностей особистості, що забезпечує можливість її безмежного саморозвитку» [23, с. 73]. Специфічними особливостями навчальної діяльності при цьому є: свідомо спрямованість тих, хто навчається, на здійснення цілей навчання, що приймаються як свої особисті цілі; переважно теоретичний характер цієї діяльності, що має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наук, яке випереджає вирішення навчальних завдань – пізнавальних і практичних; зміна особистості, яка навчається, її розвиток [23, с.].

Наслідуючи логіку нашого дослідження, орієнтуємося на другий напрям у виявленні сутності поняття і, услід за І. Ільєсовим [23, с.74], визначаємо навчальну діяльність як діяльність людини у напрямі конструктивних самозмін шляхом привласнення елементів соціального досвіду.

Слід зазначити, що навчально-професійна діяльність має свою специфіку. Так, А. Шелтон розглядає навчально-професійну діяльність як єднання двох видів діяльності студентів у рамках дуальної системи професійного навчання [204]. Згідно А. Шелтона дуальна система є інтеграцією двох середовищ – виробничого (підприємство) і навчального (професійна школа). Відповідно, навчально-професійна діяльність студентів складається з професійно-практичної діяльності на робочих місцях у навчальній майстерні і професійно-теоретичної діяльності на заняттях, у лабораторіях і майстернях професійної школи.

Зрубiжнi вченi визначають навчально-професiйну дiяльнiсть як «особливий вид активної дiяльностi студентiв, який спрямований на самозмiнення, на перетворення студентами самих себе як суб'єктiв навчання... вона (дiяльнiсть) протiкає в умовах поєднання з професiйно-виробничою працею» [23]. Е. Зєєр тлумачить навчально-професiйну дiяльнiсть студентiв на етапi професiйної пiдготовки як перехiд вiд навчально-пiзнавальної до реальної професiйної дiяльностi. При цьому автор пiдкреслює, що саме в її рамках складаються пiзнавальнi i професiйнi iнтереси, формуються життєвi плани [23]. А. Вербицький [31] на основi проведених дослiджень приходиться до висновку, що сутнiстю навчально-професiйної дiяльностi студентiв є «вiдтворення в аудиторних умовах i на понятiйно-практичному рiвнi умов i динамiки виробництва, стосункiв зайнятих на ньому людей» [25, с. 31]. Незважаючи на принципову спiльнiсть структури навчально-пiзнавальної i майбутньої професiйної дiяльностi, вони, на думку ученого, є рiзними типами дiяльностi, i «...дiяльнiсть учiння i майбутня професiйна дiяльнiсть узгоджуються мiж собою як модель i прототип цiєї моделi, як деяка штучна i природна системи» [там само].

Спираючись на результати праць А. Вербицького, Н. Валєєва «посилує» особистiсний складник цього конструкта i визначає навчально-професiйну дiяльнiсть курсантiв як «систематичну свiдому i поетапну дiяльнiсть iз оволодiння теоретичними основами технiчних спецiальностей, професiйного саморозвитку i засвоєнню способiв їх реалiзацiї на практицi [25, с. 32]».

Цiннiсть останнього тлумачення вбачаємо в тому, що воно пiдкреслює необхіднiсть формування у сучасного фахiвця готовностi до постiйного професiйного саморозвитку i самореалiзацiї у рамках професiї. На збереження «навчального компоненту» у безпосередньо професiйної дiяльностi в сучасних умовах вказують i iншi автори [12; 20; 43; 67; 139; 152; 204].

Таким чином, під професійною діяльністю фахівців служби цивільного захисту ми розуміємо систематичну свідому діяльність майбутніх фахівців СЦЗ щодо засвоєння ними теоретичних та практичних основ професії і професійного саморозвитку.

У гуманістичній психології модель суб'єктної активності виражається короткою формулою: «потреба – активність». Як стверджують численні науковці, вищою потребою гуманістична психологія визнає прагнення особистості до реалізації свого життєвого потенціалу, саморозвитку [23; 42; 43; 46].

Проблема суб'єктності у вітчизняній науці представлена фундаментальними дослідженнями ряду праць [55; 58; 126; 194]. У їхніх дослідженнях поняття «суб'єкт», «суб'єктність» розглядаються у контексті діяльнісного підходу в співвідношенні з поняттям «особистість». І тільки активна (суб'єктна) позиція у ставленні до навколишнього світу дозволяє людині бути особою: «людина є особистість внаслідок того, що вона свідомо визначає своє відношення до того, що оточує [23, с. 75]».

В останні десятиліття проблема суб'єктності залишається провідною у вітчизняній психології і педагогіці (А. Брушлінський, В. Моросанова, А. Осніцький, В. Слободчиков та ін.) [2; 32; 133; 174; 204].

А. Брушлінський, аналізуючи категорію суб'єкта в психологічній науці, підкреслює: «Трактування людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити його специфічну активність в усіх видах взаємодії зі світом (практичного, духовного тощо). У міру дорослішання в житті людини все більше місце займають саморозвиток, самовиховання, самоформування і, відповідно, більша питома вага належить внутрішнім умовам, через які завжди тільки і діють зовнішні причини, впливи тощо)» [23, с. 76].

На думку В. Давидова, носієм будь-якої діяльності є суб'єкт. Її зміст і структура належить суб'єктові, внаслідок чого неможливе відокремлення

діяльності від суб'єкта, який водночас має такі якості як свідомість, ініціативність, самостійність, відповідальність тощо [23, с. 77].

Інші вчені, поглиблюючи ідеї відносно особистості як суб'єкта діяльності, вважають, що поняття «суб'єкт» не просто означає того, хто діє, усвідомлює, ставиться тощо. Воно початково характеризує особистісне в людині, обрані способи здійснення дій, усвідомлення світу залежно від соціальної позиції, від міри сформованості ціннісних орієнтацій. Через поняття «суб'єкта» тому «передається і міра його активності... і соціальна сутність свідомості, дії, стосунків [23, с.77]».

Таким чином, під час аналізу особистості як суб'єкта діяльності (у тому числі і професійного розвитку), важливим є уточнити, що розуміємо під поняттям «активність». Розглядаючи діяльність як форму активного ставлення суб'єкта до дійсності, для якої характерні «...усвідомленість, цілеспрямованість, предметність, знарядійність, її перетворювальний характер і цінність (сене) для людини і оточуючих [23]», услід за А. Осніцьким, пояснюємо активність особистості внутрішнім її рухом і самовизначенням під впливом зовнішніх обставин і внутрішніх можливостей суб'єкта. «У людини, як істоти суспільної, джерела активності лежать у взаємодії внутрішніх (фізіологічних і психологічних) і зовнішніх (природних і соціальних) чинників. Для суб'єкта об'єктом активності виступає його власна психіка у функціонуванні і розвитку, при цьому регуляцію процесів розвитку власних структур і нарощування відповідних інтенцій здійснює сам суб'єкт, а не які-небудь зовнішні сили, причому як на свідомому, так і на пізнавальному рівні [23; с.78]».

Проблема суб'єктності активно розробляється у рамках особистісного підходу в навчанні. Розглядаючи особистісно орієнтований підхід до навчання, ряд зарубіжних вчених [2, с. 236] узгоджують його з «центрованим підходом на тому, хто навчається», який формується на основі гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса [193; 196]. Сутність цього підходу, полягає в такому: організація суб'єкт-суб'єктної

взаємодії, що передбачає свободу вибору учнем способу здобуття освіти, змісту і методів навчання, а в окремих випадках і педагога; створення умов для його особистісної самоактуалізації і особистісного зростання; формування активності учня, його готовності до навчання, до розв'язання проблемних завдань за рахунок рівнопартнерських, довірливих суб'єкт-суб'єктних стосунків із педагогом; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації особистості студентів тощо. Таким чином, більшість положень цієї парадигми пов'язують із суб'єктною активністю того, хто навчається, яка забезпечує йому ефективний саморозвиток [23, с.77].

В інших працях знаходимо ідею важливості створення умов для реалізації особистісно-розвивальних функцій того, хто навчається, в освітньому процесі. Особистісно-розвивальні функції він розглядає як такі прояви людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності, суб'єкта свого розвитку. Це функції мотивації (прийняття і обґрунтування діяльності), смислетворчості (визначення системи життєвих смислів аж до найважливішого – суті життя), орієнтації (побудова особистісної картини світу – індивідуального світогляду), творчі перетворювальні (забезпечення творчого характеру будь-якої особистісно значимої діяльності), самореалізації (прагнення до визнання свого образу «Я» оточенням), рефлексії (конструювання і утримання певного образу «Я») тощо [23].

І. Якиманська також характеризує того, хто навчається, як суб'єкта свого розвитку, навчання – як «суб'єктно-значиме досягнення світу, наповненого для нього особистісними сенсами, цінностями, ставленнями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді [38; с. 13]». При цьому вона дотримується позиції, що суб'єктність – це «...властивість, яка набувається та формується але існує завдяки природі життєдіяльності людини, кристалізованої у потенціях того, хто навчається [там само]».

Проте повернемося до розгляду навчально-професійної діяльності особистості і її суб'єктної активності в ній. У вітчизняній та зарубіжній

педагогіці і психології цій проблемі присвячені ряд праць [23, с. 77], і у більшості з них студент розглядається як активний, здатний самостійно організувати свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Важливими показниками суб'єктності студента, на думку вказаних вище авторів є його змістовна і організаційна самостійність, відповідальність, здатність до саморозвитку. Істотним показником студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності служить його вміння виконувати усі види і форми цієї діяльності. Крім того, підкреслюється важливість усвідомлення студентом «себе суб'єктом діяльності, носієм певних громадських цінностей, соціально корисною особистістю», що досягається формуванням у нього світогляду, розвитком його рефлексії [23].

У зв'язку з розглядом питань, пов'язаних із професійним саморозвитком, для нашої роботи інтерес представляють роботи, пов'язані з дослідженням особистісних і когнітивних аспектів саморегуляції діяльності людини [46; 64; 86]. Відповідно до представленої в них точки зору, загальні закономірності усвідомленої саморегуляції, досягнення мети узгоджуються з поняттям «суб'єкта діяльності» і «свідомості». Тому при зверненні до проблеми саморозвитку особистості необхідно враховувати уявлення про індивідуальні особливості саморегуляції в їх взаємозв'язках з особистісно-характерологічними особливостями людини і різними особистісними структурами самосвідомості і несвідомого.

Представлений підхід дозволяє детальніше досліджувати різні аспекти професійного саморозвитку особистості, представити людину не як безініціативного діяча-виконавця, а як «упередженого сценариста своїх дій (на вищих рівнях розвитку – режисера), якому властиві і певні переваги, і світоглядні позиції, і цілеспрямованість перетворювача [23,с.79]», що є надзвичайно цінним у контексті нашого дослідження.

Професійний розвиток необхідно тлумачити у взаємозв'язку із особистісним. У акмеологічному науковому апараті термін «особистісно-професійний розвиток» використовується як одне із базових понять [48; 50;

115; 116; 138; 174]. Особистісно-професійний розвиток тлумачиться при цьому як особливий вид прогресивного розвитку зрілої особистості, який орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень [27; 80; 175]. Через розробку законів особистісно-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу, самовираження особистості в професії у положеннях акмеології акцентується важливість вивчення процесів і механізмів професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації професійного образу «Я» і особистісно-професійного зростання у контексті самовираження особистості в професії. При цьому підкреслюється, що в процесі особистісно-професійного розвитку відбувається зростання потреби в самореалізації і саморозвитку.

У контексті нашого дослідження представляє інтерес змістовний підхід до дослідження особистісного і професійного розвитку в період зрілості [23], представниками даного підходу здійснений порівняльний аналіз особистісного і професійного онтогенезу, який дозволив встановити, що зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного професійного розвитку (особливо в професіях типу «людина – людина»). З іншого боку, особистісний розвиток багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації. На дослідників, професійний онтогенез активніше протікає в зрілі роки, а особистісний – у періоди дитинства, отрочества і юності, також насичений і динамічний, як і в подальші періоди. Аргументом авторів на користь цієї тези є значна частота, вираженість і відкритість вікових нормативних криз. Знання закономірностей особистісного і професійного онтогенезу дозволяє прогнозувати успішність професійного становлення і долати нормативні кризи особистісного і професійного розвитку [23, с. 49].

Таким чином, під *професійним саморозвитком особистості* розумітимемо *безперервний процес переходу потенційних здібностей в галузі професійної діяльності в актуальні на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності*. При цьому

«усвідомлену саморегуляцію своєї навчально-професійної діяльності» ототожнюємо із постановкою цілей, пов'язаних із професійним самовизначенням і самореалізацією, плануванням і програмуванням їх досягнення, умінням враховувати значущі зовнішні і внутрішні умови, оцінювати результати і коригувати свою активність для досягнення суб'єктно-прийнятних результатів.

1.3. Взаємозв'язок професійного і особистісного саморозвитку у системі фахової підготовки курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Поняття «професійний розвиток» тлумачиться у вітчизняній науці як похідне від категорії розвитку. Ця категорія аналізується як фундаментальний процес прогресивної зміни людини, основними характеристиками якої є складність і багатовимірність детермінації, необмеженість у часі [2; 12; 32; 43; 61; 194]. Аналіз теоретичних джерел досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що на сучасному етапі у вітчизняній психології співіснує декілька методологічних установок при аналізі категорії «розвиток» та похідної категорії «професійний саморозвиток».

Із позицій традиційного філософсько-психологічного людинознавства поняття «розвиток» характеризується як природний процес еволюції, дозрівання і росту, становлення і реалізації різноманітних психічних властивостей, структур, механізмів і їх удосконалення в онтогенезі. На основі цього, *професійний розвиток визначається як прогресивні зміни психіки у процесі оволодіння і виконання професійно-освітньої, трудової і професійної діяльності* [23, с. 48]. Об'єктом розвитку при такому розумінні виступає суб'єкт діяльності. Чинниками, що детермінують розвиток, є соціально-економічна ситуація і провідна діяльність, спочатку навчально-

професійна, потім професійно-освітня і, нарешті, професійна. Професійний розвиток людини відбувається при її взаємодії зі світом професій.

Ураховуючи, що професійно важливі якості формуються на основі особистісних, можемо стверджувати, що професійний розвиток є невід'ємним від особистісного. «Особистісний результат професійного розвитку людини, безумовно, є ширшим за форми професійного розвитку, що традиційно виділяються: знань, умінь та навичок. Ефект зміни ставлень відрізняється від цілей та результатів праці. Його початок – у динаміці образу «Я», самооцінок, особистісних цілей, усвідомлюваних труднощів, у зміні засобів мислення та способів діяльності [23, с. 49]». Відповідно до цього ідея проблеми саморозвитку полягає у детермінації розвитку особистості за допомогою навчання та діяльності, саме тому більшість досліджень особистості вивчають її із позицій відповідності до професії та її успішної діяльності у професії. Професійний саморозвиток є можливим лише у результаті «єдності розвитку як професіонала, так і особистісного розвитку [там само]».

У контексті такого тлумачення поняття «професійний розвиток» виникає значущість розробки проблеми його періодизації. Багато дослідників, ґрунтуючись на різних критеріях, виділяють стадії, етапи, рівні, які проходить людина в процесі свого професійного розвитку. Так, у вітчизняній психології розроблені періодизації професійного розвитку на основі онтогенетичного розвитку; на основі ставлення особистості до професії; за культурно-ціннісною основою; за етапами становлення суб'єкта [23].

У вітчизняній науці в єдності соціально-економічного, соціологічного, психолого-педагогічного аспектів розглядається поняття «професіоналізація». Соціально-економічний аспект пов'язаний із реалізацією досліджень в контексті теорії соціального управління, предметом яких стало формування визначального впливу діяльності зі зміни об'єктивних умов праці з метою їх оптимізації). Соціологічний аспект

орієнтований на вивчення соціальних інститутів, пов'язаних із формуванням професійної структури суспільства. Психолого-педагогічний аспект спрямований на опис і аналіз індивідуального професійного шляху людини у рамках її цілісної життєдіяльності. Дослідниками виділяється декілька етапів розробки поняття «професіоналізація» у вітчизняній науці [23]. Перший етап (кінець 1950-х – початок 60-х рр.) пов'язаний із ототожненням змісту поняття «професіоналізація» з рівнем розвитку професійних якостей особистості (Р. Шрейдер). Другий етап (1960 -ті – початок 70-х рр.) спрямований на вивчення професіоналізації як соціального явища, що було пов'язане з розвитком системи професійної підготовки. Особливо інтенсивно поняття «професіоналізація» розвивалося на третьому етапі (кінець 1970-х – 80-і рр.) у контексті розробки теоретичної моделі включення людини у світ професійної діяльності (В. Ковалевський, О. Криштановська, М. Сулейманов, А. Турчинов). Активно вивчалася динаміка розвитку професійно важливих якостей людини під час оволодіння професією (А. Карпов, Е. Клімов, В. Шадриков, Р. Шрейдер та ін.); становлення суб'єкта діяльності під впливом пізнання, спілкування і праці (Л. Головей та ін.). До наукового обігу увійшли такі поняття, як «стадії професіоналізації», «рівні професіоналізації», «етапи професіоналізації», «критерії професіоналізації». Четвертий етап розпочався з 1990-х рр. і триває по теперішній час. Сталося якісне зміщення акцентів у розробці поняття «професіоналізація» із переважно соціологічного в акмеологічний контекст. Дослідники визначають професіоналізацію як цілісний безперервний процес становлення людини як фахівця і професіонала, який триває з моменту вибору професії впродовж усього життя і завершується, коли людина припиняє професійну діяльність. При цьому предметом окремих досліджень переважно стає проектування і організація професійного розвитку і досягнення його вершин (Г. Акопов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) [23, с. 50]. Виділяються два підходи до визначення процесу професіоналізації: один пов'язаний із

«вписуванням» індивіда в ту або іншу систему громадської діяльності, або іншими словами, «оволодінням», «привласненням» індивідом цієї системи громадської діяльності; другій із розвитком і саморозвитком особистості [23]. При цьому зазначається, що обидва підходи охоплюють основоположну проблему професіоналізації: перший підхід містить протиріччя між «потребою суспільства, держави у кадрах і реальними професійними планами людей», другий – протиріччя «між потребою бути корисним і потребою в самореалізації» [162]. Таким чином, протиріччя між системою складених громадських діяльностей і суб'єктивним розвитком кожної людини класифікується як основна проблема професіоналізації [28; 65; 141]. На сучасному етапі виникає необхідність вивчення питання про роль самої людини в побудові себе як професіонала, про людину як суб'єкта свого розвитку.

Відмінною рисою досліджень проблеми професіоналізації у вітчизняній науці є загальні методологічні принципи і теоретичні підстави процесу, що розглядають включення людини у професійну сферу як форму діяльнісного опосередкування [23, с. 50]. Процес професіоналізації досліджується у зв'язку із соціокультурною обумовленістю входження людини в професію, онтогенетичним розвитком людини, її особистісними якостями, місцем і роллю здібностей і інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху і самовизначення, виявленню вимог, що пред'являються професією до людини, становленням професійної свідомості і самосвідомості.

Так, у рамках концепції професіогенезу (В. Вавілов, А. Галактіонов, Е. Єрмолаєва,) виділяються чинники – регулятори процесу професіоналізації. Основний зміст професіогенезу складає система внутрішніх закономірностей розвитку, що описують професійну динаміку в різних «координатах»: «по вертикалі» – індивідуальне формування професіонала; «по горизонталі» – соціальна і галузева структура професій; по етапах – історичне становлення професійних інститутів. Цей підхід

дозволяє досліджувати чинники професіоналізації. До них належать: динаміка інформаційного простору професіонала, взаємодія і межі відповідності зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності, соціокультурна обумовленість професій, порівнево-стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму. Основне концептуальне положення професіогенезу складає ідея про циклічність професійного розвитку як загальну закономірність усіх його аспектів, рушійним чинником якого служить перетворювальна діяльність, а регулятором – професійна ідентичність. Процес індивідуального професіогенезу відрізняється від біологічних, онтогенетичних особливостей розвитку; він піддається різноспрямованому впливу безлічі чинників, часто непередбачуваних або неврахованих, що утруднює виділення провідної детермінанти професіогенезу [12, с. 122]. Звертаючись до аналізу узгодженості понять «соціалізація» і «професіоналізація», вчені визначають професіоналізацію як одну із сторін соціалізації, подібно до того, як становлення професіонала – один з аспектів розвитку особистості, та пропонують декілька варіантів узгодження професійного і особистісного простору, а також визначають рівень і спрямованість особистісного і професійного розвитку [23, с. 51].

У рамках розробки концепції системогенезу діяльності проведений вченими аналіз процесу професіоналізації як етапу життєдіяльності людини, який може бути представлений у вигляді специфічної форми активності і описаний за допомогою основних компонентів психологічної системи діяльності. Істотним в цьому підході є доказ того, що архітектоніка психологічної системи діяльності може бути використана для опису активності особистості на різних стадіях професіоналізації. Розроблена загальна структура моделі професіонала, яка конкретизована відносно умов кожної із стадій професіоналізації, та дослідниками наголошено на тому, що професіоналізація і розвиток є поняттями, що перетинаються. Їх перетин утворює нову концептуальну освіту – «професійний розвиток», який є

одним із механізмів професіоналізації, засобом вирішення завдань професійного становлення особистості [23, с. 52].

Інші зарубіжні вчені [23, с. 53] вказують на необхідність створення цілісної концепції професіоналізації, виявлення форм, у яких вона відбувається, у зв'язку з потребою вдосконалення системи професійної освіти і прогнозування успішності професійної кар'єри. Він обґрунтовує необхідність виділення проміжного рівня регуляції і визначає її як індивідно-особистісну, окрім відомих і прийнятих у науці індивідуальної та особистісної. Відповідно до цих форм регуляції вони виділяють три рівні здійснення діяльності: рівень виконання, рівень планування і рівень проектування, та характеризують декілька модусів людського буття: володіння, соціальні досягнення і служіння. Ці модуси визначають, як і яким чином використовуються різні індивідуальні особливості в процесі життєдіяльності, чи призведуть вони до стагнації, регресу або розвитку [23, с. 55].

Аналіз подальших праць [23, с. 55] дозволяє характеризувати професіоналізацію як один із центральних процесів розвитку людини в зрілому віці, який спрямований на перетворення самого суб'єкта діяльності. При цьому професійна діяльність переймає на себе функції провідної, цілеспрямовувальної, смислоутворювальної. На його вчених, саме при такому розумінні професіоналізація визначає рушійні сили і джерело розвитку людини у зрілому віці, зміст і психологічні новоутворення на кожній стадії розвитку. Професіоналізація містить низку періодів, які характеризуються своєрідністю форм діяльності, завдань, які вирішуються, систем соціальних і професійних стосунків. У кожному періоді цього процесу автор виділяє три стадії професійного руху: розвиток, породження внутрішнього протиріччя розвитку і подолання протиріччя. Напрямок професіоналізації на третій стадії визначається особистісно-індивідними формами психічної регуляції поведінки суб'єкта діяльності. Особистісний

рівень активності детермінується розвитком форм діяльності, що ініціює саморозвиток людини [23, с. 55].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє концепція суб'єктної професіоналізації. У цій концепції на основі антропологічного і суб'єктного підходів професіоналізація розглядається як один із центральних процесів розвитку людини у зрілому віці і визначається як спосіб саморозвитку людини впродовж життя, як форма становлення її суб'єктності. В якості основного механізму професіоналізації виділяється проектування людиною власної діяльності і себе як професіонала. Семантичним забезпеченням функціонування цього механізму визначається суб'єктність, яка розглядається як властивість самодетермінації людиною свого буття у світі [23, с. 53].

Розвиваючи уявлення про професіоналізацію як спосіб саморозвитку людини, звернемося до аналізу категорії суб'єктності з метою найбільш повного вивчення у контексті проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ. Ця категорія розробляється у вітчизняній науці в таких основних аспектах, що узгоджуються між собою за принципом доповнення:

1. Суб'єктність як змістово-дієва характеристика активності. У такому випадку саморозвиток людини припускає його власну активність до пошуку того, що представляє сенс для життєдіяльності, з чим вступати у взаємодію, що слід перетворювати у власних інтересах. З цих позицій необхідно визначити психологічні підстави організації перетворювальних дій людини – самодіяльності, самостійності, адресованих об'єктам і власним зусиллям, а потім перейти до вивчення «внутрішніх умов», що детермінують сформованість і якісну своєрідність перетворювальних дій.

2. Суб'єктність як нова системна якість особистості, що виникає на певному рівні розвитку і визначає специфіку поведінки людини. У результаті внутрішніх змін виникає нова здатність усвідомлено змінювати навколишню дійсність і змінюватись самому. З цієї позиції в суб'єктності

робиться акцент на активно-перетворювальній функції особистості, розкриваються своєрідність конкретної людини, сила і генералізованість проявів її перетворювального потенціалу.

3. Суб'єктність як ставлення людини до себе як до діяча, що розуміється як визнання у самого себе атрибутивних характеристик суб'єктності і здійснення вчинків, обумовлених цим визнанням. Суб'єктність як діяльнісне ставлення до самого себе, до інших людей і до світу припускає розуміння першопричинності власних дій, відчуття себе джерелом, початком перетворень. Дослідження підтверджують, що суб'єктність обумовлена внутрішньою мотивацією, для якої характерний внутрішній локус каузальності (контролю). Відчуття внутрішньої причинності діяльності тісно пов'язане із формуванням почуття компетентності, що визначає напрями перетворювальної активності людини [23, с. 56].

Основні аспекти існування людини як суб'єкта життя розкриваються через дві базові характеристики: *активність і цілісність*. Активність спрямована на узгодження власних здібностей і схильностей з вимогами оточення, дозволяє людині самостійно направляти події, регулювати процес свого життя, а також здійснювати перетворення навколишньої дійсності [2; 23]. Цілісність є об'єктивною основою для системності усіх психічних процесів, станів і властивостей. Вона набувається у процесі індивідуального розвитку [23, с.58]. Вихід на цей шлях і його проходження можливий тільки через саморозвиток, у процесі якого людина прагне розібратися в собі, встановлює діалог з самою собою [там само]. Саморозвиток відкриває можливість отримання внутрішньої свободи, коли пріоритетною опорою життєвих рішень, учинків людини стає її свідоме моральне переконання [2].

Дослідження змістовних особливостей саморозвитку в професії передбачає аналіз категорії активності. Використання цієї категорії дозволяє підкреслити в саморозвитку ті аспекти ставлення людини до світу, в яких вона розкривається з боку свого джерела – внутрішніх умов. Внутрішні умови – це широкий спектр психологічних властивостей і станів

людини. Серед них найбільшого значення набуває система мотивів, як система значущих стосунків і установок людини, що спонукають її до діяльності [23]. Прояв саморозвитку пов'язаний з появою мотивів саморуху. Розвиток з появою таких мотивів стає не лише детермінованим, але і спонтанним, перетворюється в саморозвиток [23, с. 55]. Спонтанність – ця якість, за якої у взаємодію між суспільством і індивідом привноситься особистісний, творчий початок, коли загальнолюдський досвід не лише засвоюється, але і примножується (В. Зінченко, А. Назаров) [12]. Спонтанність – детермінація особистісним творчим потенціалом – є базовим маркером саморозвитку як активності людини. Ґрунтуючись на цих положеннях, ми вважаємо що професійний саморозвиток проявляється як здатність людини до проектування своєї життєдіяльності на основі усвідомлення цінності творчої професійної самореалізації. На рівні соціуму це виражається у здатності бути конкурентноздатним, в умінні створювати для себе і близьких людей гідний рівень якості життя. Виникає питання: які перетворення відбуваються при цьому у внутрішньому світі людини, яким чином вона обирає спрямованість на саморозвиток?

З точки зору наших позицій, пошук відповідей на це питання пов'язаний із залученням для вивчення саморозвитку категорії «діяльність». Аналіз залежності категорій «активність» і «діяльність» показує, що відмінність між ними полягає в акцентах і аспектах дослідження одних і тих самих емпіричних реальностей. Категорія «активність» дозволяє вивчити природу детермінації того або іншого явища, а категорія «діяльність» спрямовує на дослідження явища з боку його внутрішньої структури, способів здійснення [23]. На наш погляд, у сутності категорії «активність» акцентується увага на спонтанності саморозвитку, на його внутрішній детермінації. Використання категорії «діяльність» дозволяє досліджувати механізми формування у внутрішньому світі людини способів саморозвитку в професії, які виявляються через вибір певних стратегій.

Поняття «вибір», як атрибут життєдіяльності людини, є складним, багатоаспектним феноменом. Упродовж життя людина здійснює безліч актів вибору на різних рівнях: психологічному, соціальному, етичному і тому подібне. Вибір має потужні рушійні і спрямовальні сили, регулятивні можливості. Поняття «вибір» рідко є самостійним об'єктом дослідження, функціонує або в контексті інших проблем, або в прикладних дослідженнях.

З позицій акмеології «вибір» аналізується як шлях реалізації людиною свого «Я». Питання про узгодження, порівняння суб'єктивних і об'єктивних чинників діяльності вирішується не поза людиною, а саме за допомогою її особливої активності. Людина мобілізує активність у необхідних, а не будь-яких формах, в потрібний, а не у будь-який час, але водночас діє за власною волею, використовує свої здібності, ставить свої цілі. Вибір принципу дії або ухвалення того або іншого рішення є своєрідним самовизначенням людини, що змінює узгодженість попередніх і подальших етапів діяльності і визначає їх психологічний характер. Здійснюючи вибір, людина, з урахуванням своїх індивідуальних особливостей погоджує систему своїх особистісних якостей із системою об'єктивних умов і вимог завдання, яке потрібно вирішити [115].

Вважаємо, що за своїм психологічним змістом вибір стратегій професійного саморозвитку МФ СЦЗ є смисловим або екзистенціальним, оскільки опирається на принцип цінності, здійснюється в умовах невизначеності системи «Людина – професія – суспільство». Можливість аналізу перетворень, що відбуваються у внутрішньому світі людини при такому виборі, забезпечується, на наш погляд, за рахунок залучення поняття «ціннісно-орієнтаційна діяльність» [25], [116]. Обґрунтуємо це положення.

Ціннісно-орієнтаційна діяльність у вітчизняній науці виділяється в якості окремого виду діяльності [23]. За своїм змістом вона є оцінною діяльністю у визначенні значущості тих або інших явищ для людини, виходячи з її потреб та інтересів, ідеалів і прагнень. У результаті ціннісно-

орієнтаційної діяльності об'єкти, явища, події стають для людини цінністю, яка визначає спрямованість життєдіяльності. Цінність трактується дослідниками по-різному: як значущість, значення певних об'єктів для людини; як цілі існування людини, що служить провідними принципами в житті (М. Рокіч); як ціннісне ставлення; як одна із форм функціонування смислових утворень (Б. Братусь, Г. Будинайте, Ф. Василюк та ін.); як ідеальна модель належного, що вказує напрям бажаного перетворення дійсності суб'єктом. Для нашої роботи важливим є аналіз цінностей в трьох основних контекстах, як:

- елементів когнітивної структури;
- утворень мотиваційно-потребнісної сфери;
- смислових утворень.

У першому контексті цінності тлумачаться як уявлення людей про основні життєві цілі, як підстави для конструювання людиною цілісного образу світу. Цінності визначаються як детермінанти процесу пізнання соціального світу (Л. Тешфел) [202], як критерії оцінки людиною власних дій, побудови свого ставлення до світу (Є. Дубовська, О. Тихомандрицька та ін.) [23, с. 57].

Другий контекст пов'язаний з акцентуванням спонукальної сили цінностей, їх значення в якості регуляторів соціальної поведінки. Цінності характеризуються як стійкі мотиваційні утворення або джерела мотивації, дія яких не обмежується конкретною ситуацією або видом активності людини, а узгоджується з життєдіяльністю в цілому. Вони виконують роль спонукачів цілей, активізують і спрямовують діяльність людини в суспільстві, виступають критерієм вибору з альтернативних способів дій, детермінують процес ухвалення рішень (Є. Головаха, А. Маслоу та ін.) [193].

Третій контекст розгляду цінностей як смислових утворень дозволяє відповісти на питання про те, звідки цінності черпають свою спонукальну силу, як вони стають дійсними критеріями орієнтації людини у світі. У

рамках цього контексту під цінністю розуміється деяке ставлення людини до світу, інших людей, самої себе, що оформлюється в процесі соціальної взаємодії. При такому розумінні цінності зв'язують когнітивну і мотиваційну сфери, інтегрують їх в єдину смислову сферу, надаючи особистості певної цілісності [42]. У цьому випадку цінності представлені у свідомості у вигляді кінцевої мети, на яку орієнтується людина, і тому йдеться не стільки про цінності скільки про ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації дають можливість прийняти рішення в ситуації вибору, активізують, спрямовують поведінку і діяльність людини, тобто виступають регуляторами її соціальної поведінки.

Більшість авторів сходяться на думці, що цінність того або іншого явища виникає тільки у процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності людини. Її прояв пов'язаний із тим, що потреби і інтереси відображаються у свідомості людини, заломлюючись через ціннісні орієнтації, та призводять до формування конкретних внутрішніх спонукачів дії – мотивів, які обумовлюють вибір людиною тих або інших цілей власної життєдіяльності.

Вказівка на те, що може бути виділений деякий вищий рівень у системі цінностей людини, який є системоутворювальним, представлена у багатьох концепціях, що розглядають питання про ієрархічну будову структури цінностей. Зокрема, А. Донцов виділяє систему найстійкіших і узагальнених («стрижневих») еталонів особистості, яка опосередковує процес соціальної життєдіяльності в цілому. В. Ядов на вершині ціннісної ієрархії розташовує «життєвий ідеал», що визначається як «соціально-політичний і моральний образ бажаного майбутнього». Ш. Шварц і У. Білські виділяють певну «мотиваційну мету», яка визначає соціальну поведінку особистості [23; 204].

Таким чином, здійснений аналіз вказує на те, що зміст понять «вибір» і «ціннісно-орієнтаційна діяльність» перетинається. Простір перетину представлений характеристиками смислового, екзистенціального вибору. Ці види вибору засновані на принципі цінності і тому, вважаємо, апріорі

містять ціннісно-орієнтаційну діяльність. На наш погляд, аналіз структури та психологічних механізмів цієї діяльності сприятиме розробці ідеї про саморозвиток як ціннісно-смыслову детермінанту професійного розвитку курсантів ЗВО ДСНС України.

З наших позицій стратегія саморозвитку в професії є складником життєвої стратегії людини, виступає як спосіб конструювання нею власного професійного шляху на основі певної системи цінностей, які регулюють її прояв в професії. Отже, стратегії саморозвитку в професії формуються у процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності людини. Стратегії виступають своєрідним вектором, який організовує ціннісні орієнтації, що визначають прояв людиною себе в професії. У рамках стратегій структура ціннісних орієнтацій набуває якості системності, стає єдиною, впорядкованою і виступає регулятором соціальної поведінки в системі «Людина – професія – суспільство».

1.4 Особливості здійснення професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України

Проблеми становлення і професійного розвитку особистості завжди були у центрі уваги фахівців, котрі займалися розробкою системи професійної підготовки. Однак, нові економічні, екологічні, соціокультурні і соціально-політичні процеси актуалізують необхідність модернізації органів управління та підрозділів служби цивільного захисту і відповідної професійної підготовки для розвитку творчого потенціалу курсантів, формування загальної соціокультурної; соціально-психологічної бази, яка б сприяла розвитку особистості, активізації мотиваційних, інтелектуальних і психофізіологічних процесів [38]. Актуальність індивідуальної потреби у особистісному розвитку курсанта – майбутнього фахівця Служби цивільного захисту – зумовлюється, зокрема, і темпами процесу формування демократичного суспільства, що у свою чергу активізує динаміку

соціокультурного фактора, який є визначальним. Соціальні інститути підготовки кваліфікованих фахівців для підрозділів цивільного захисту на кожному етапі своєї діяльності повинні постійно вирішувати проблему узгодження спеціальних і універсальних складників у розвитку потенціалу своїх курсантів, що зумовлюється специфікою їхньої професійної діяльності, яка висуває суперечливі вимоги до інтелектуальних і професійних умінь фахівця. Проблему військово-педагогічних засад професійної підготовки в умовах військового середовища аналізували С. Будник [9], М. Варій [14], М. Горліченко [51], Б. Олексієнко [110], Т. Олійник [111], В. Павлушенко [119], Є. Потапчук [129], О. Тогочинський [164] та ін.

Виходячи із мети нашого дослідження, загалом погоджуємося із концепцією професійної підготовки в умовах військової служби, запропонованої вищеперерахованими авторами, оскільки служба в органах та підрозділах цивільного захисту ґрунтується на подібних засадах військової служби. У межах цієї концепції, спираючись на роботи [110; 129], розуміємо професійний розвиток курсантів ЗВО ДСНС України як процес формування особистості шляхом засвоєння індивідом зразків реальної поведінки, норм, цінностей, вимог актуального соціально-педагогічного і соціально-психологічного середовища [23].

Доцільність представленого тлумачення є виправданою, оскільки процес розвитку і саморозвитку особистості відбувається упродовж всього життя людини. На певних етапах процес має еволюційний характер, в інші періоди процес розвитку набуває загострення і критичного характеру. Одним із таких періодів є юнацький вік. Результати розвитку загалом і професійного саморозвитку особистості, зокрема, залежать від системи соціальних умов, в яких вона відбуваються.

Центральним для вивчення і аналізу процесу розвитку є поняття «особистість», яке має різні тлумачення, зокрема: нормативний тип людини, який відповідає його ціннісно-нормативним стандартам (соціальний тип); цілісність соціальних властивостей людини, продукт

індивідуального і суспільного розвитку і залучення індивіда до системи соціальних відносин за допомогою активної предметної діяльності і спілкування [148, с. 168].

У соціальній педагогіці особистість визначається як певний соціальний тип і як система, що може бути описана за допомогою таких понять: соціальний інститут, соціальний статус, соціальні ролі, спосіб життя, система цінностей, соціальний тип, соціалізація [49].

Наше дослідження передбачає вивчення та змістовний аналіз особливостей традиційної професійної підготовки у закладі вищої освіти ДСНС України як чинника професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.

Успіх професійного розвитку курсанта передбачає його ефективну адаптацію у ЗВО, з одного боку, а з іншого – здатність певною мірою протистояти частині тих життєвих колізій, які заважають його саморозвитку і самореалізації [20; 38]. Тому вважаємо за доцільне визначити *соціальні, психологічні та педагогічні особливості процесу особистісного і професійного розвитку* майбутнього фахівця СЦЗ у ЗВО ДСНС України:

1. Система професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України передбачає статутне імперативно-правове регулювання стосунків. Так «загальні права та обов'язки курсантів відповідно до їх спеціального звання та службового положення визначаються згідно із законами України, загальновійськовими статутами, дисциплінарним статутом, іншими нормативними актами...» [23, с. 61], що, водночас, обумовлює дію такого принципу управління, як єдиноначальність. Єдиноначальність виявляється у праві командира особисто приймати рішення, віддавати накази, розпорядження, забезпечувати їхнє виконання. Необхідно звернути увагу на незаперечність підпорядкування наказам командирів (начальників). Доцільно підкреслити, що у таких умовах передбачається відмова МФ СЦЗ від окремих власних свобод, що варто визнати як своєрідну особливість саморозвитку особистості у ЗВО ДСНС України.

2. Професійний розвиток і саморозвиток МФ СЦЗ проходить в умовах суворої регламентації і чітких часових інтервалів. Розподіл часу від підйому до відбою жорстко структурує розпорядок дня, порушення якого є порушенням дисципліни і тягне за собою дисциплінарну відповідальність [23, с. 60]. За результатами досліджень А. Каплі [65] проблеми щодо дотримання розпорядку дня мають 48% курсантів I–II курсів і 19% – III–IV курсів. Це, у свою чергу призводить до того, що особливий режим життєдіяльності, несення різних видів чергувань в умовах жорсткої регламентації сприяє розвитку навичок і умінь самовдосконалення, формуванню внутрішньої самоорганізованості, відповідальності курсанта, уміння правильно і раціонально планувати час.

3. Курсант ЗВО ДСНС України щодня має значне навчальне та фізичне навантаження, зокрема під час моделювання екстремальних ситуацій, таких як гасіння пожеж, рятування людей, реагування на надзвичайні ситуації різного характеру та рівня складності, що підтверджують результати опитування, що підтверджено результатами досліджень [11; 52; 60; 65; 78; 124; 1724 179].

4. Професійний розвиток МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України відбувається в умовах обмеження свободи пересування, оскільки відомчі заклади вищої освіти мають чітко окреслену територію та самовільний вихід за її межі розцінюється як порушення дисципліни [23]. Згідно із дисциплінарним статутом, курсанти мають можливість виходу за межі ЗВО під час звільнення. Проте маючи таку можливість, 38% курсантів називають «обмеженість виходу» за територію закладу як істотну психологічну складність пригнічуючого характеру (згідно з результатами проведеного опитування).

5. Обмеження можливостей для добровільного обрання індивідуально-значущих видів діяльності, для самореалізації, для творчого катарсису унеможливорює всебічний розвиток, пригнічує волю та знижує мотиваційну активність до будь-якої діяльності.

6. Характерною особливістю навчання МФ СЦЗ є специфіка стосунків у колективі, особлива структура взаємин між курсантами, обмеженість у спілкуванні та переважання у більшості випадків моностатевого спілкування [98]. Такі стосунки будуються на основі вимог законів України та підзаконних актів у сфері діяльності ДСНС України. Як зазначає Л. Мохнар, у курсантському колективі діє двобічна система внутрішніх стосунків – формальна (офіційні стосунки між курсантами, які диктуються принципом єдиноначальності і дотримання суворої субординації, регламентуються статутами, наказами, інструкціями, розпорядженнями і здійснюються шляхом нормування поведінки) і неформальна (стосунки, зумовлені неформальною структурою колективу, наявністю неформальних груп, як соціально позитивних та антисоціальних) [98].

7. Високий рівень колективності: майбутній фахівець СЦЗ постійно перебуває у середовищі однокурсників, можливість залишитись на самоті з метою зосередження, пізнання і розвитку індивідуального семантичного простору виявляється здебільшого проблемною.

8. Відносна соціально-референтна депривація: обмеження прямого контакту із соціально-значущими людьми: батьками, родичами, друзями. Переважна більшість (67%) першокурсників у перші місяці навчання переживають психологічний дискомфорт, пов'язаний із відсутністю поруч рідних і близьких, серед старшокурсників таких виявилось лише 7%.

9. Соціально-психологічні аспекти конкретного контингенту колективу взводу МФ СЦЗ: характер, темперамент, психологічні та соціально-психологічні особливості тощо. Курсант у 16–23 роки є дорослою людиною в біологічному, але далеко не завжди в соціальному розумінні. Суспільство бачить у ньому не лише об'єкт розвитку, але і суб'єкт суспільно важливої діяльності – майбутнього працівника структурного підрозділу ДСНС України, оцінюючи результат його діяльності за дорослими «стандартами». Водночас молода людина ще не має життєвого і професійного досвіду. Як підтверджують дослідження

А. Каплі, курсанти часто намагаються підкреслити свою самостійність у виборі й прийнятті рішення, проте курсантський соціум істотно обмежує цю можливість [65].

Означені нами соціальні, психологічні та педагогічні особливості особистісного і професійного розвитку МФ СЦЗ залежать також від характеру і змісту службової діяльності, їхнього життєвого досвіду, сімейного стану, особливостей виховання, освіти та інших чинників. Усе це знаходить свій прояв у моральних учинках, способах взаємодії, запитах і потребах курсантів, у їх спілкуванні, поведінці [98]. Можна констатувати, що МФ СЦЗ, як жодна інша соціальна група, відчувають на собі імперативний пресинг від нав'язаних стереотипів поведінки, регламентації її дій. Водночас формуються індивідуальні вимоги до активно-позитивної самореалізації при розв'язанні питань, які стосуються організації власного життя і життя однокурсників.

Соціальні ролі, які виконує курсант у процесі особистісного і професійного саморозвитку, дають можливість змодельовати розгалужений сценарій стосунків, при цьому розкриваються особливості умов, у яких відбувається професійне становлення – це ставлення до освітнього соціуму, тобто до: самого себе, інших людей (однокурсників, курсової ланки та науково-педагогічного персоналу ЗВО ДСНС України), цінностей і ціннісних орієнтацій, культури і традицій, суспільства, природи.



Рис. 1.2. Особливості особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту

В умовах відносно постійного компонента соціальних зв'язків (упродовж усього періоду навчання мало змінюється контингент курсантів і викладачів, соціальне оточення ЗВО) майбутніх фахівців СЦЗ готують до виконання професійних обов'язків в умовах, що будуть особливими: становитимуть ризик для життя та здоров'я та будуть постійно змінюватись [11; 27; 28; 29; 191].

Невід'ємною умовою професійної підготовки курсантів ЗВО ДСНС є засвоєння ними різноманітності соціальних навичок і ролей, розвиток у них соціальної поведінки з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації, динаміки змін міжособистісних і суспільних соціокультурних відносин [2; 15; 37; 39; 52; 98]. Професійний розвиток і саморозвиток особистості МФ СЦЗ у процесі навчання у ЗВО ДСНС України в основному визначається тим, наскільки ним усвідомлені, об'єктивно пізнані, вмотивовані і реалізовані необхідні для суспільства і

майбутньої службово-професійної діяльності соціальні ролі, норми, інтереси, цінності, і в кінцевому результаті, який соціальний тип майбутнього офіцера служби цивільного захисту формується на той період [23, с. 60]. Певний тип соціальних якостей курсанта є результатом його професійного розвитку і саморозвитку в процесі навчання у ЗВО ДСНС України.

Досліджувані значущі якості особистості МФ СЦЗ треба характеризувати як цілісну структуру:

- загальнолюдські (людяність, справедливість, гуманізм, патріотизм, доброта, чуйність, працелюбство тощо);
- службово-професійні (службовий обов’язок, розуміння службової ролі в органах та підрозділах служби цивільного захисту, дотримання службової дисципліни, професійна майстерність тощо);
- моральні (чесність, совість, товариськість тощо);
- фізичні (сила, витривалість, оперативність тощо);
- психологічні (витримка, стійкість характеру, цілеспрямованість, воля, самостійність тощо). Ми погоджуємось із думкою А. Каплі, що саме ці якості можуть сприяти успішному виконанню поставлених перед курсантом-майбутнім фахівцем СЦЗ професійних завдань (згідно із покладеними обов’язками), утворюючи у своїй взаємодії цілісність [27; 28; 30].

Але треба також зазначити, що особистість – це активний, дієвий суб’єкт, а не пасивний об’єкт для впливу середовища, тому зовнішні умови життя, зовнішні впливи мають визначати становлення особистості через процес взаємодії людини із соціальним середовищем, через її діяльність у цьому середовищі. Отже доцільно говорити не про вплив середовища, а про процес активної взаємодії людини із навколишнім середовищем, та з мезо- і мікрофакторами соціалізації особистості в процесі діяльності.

Ми погоджуємось з науковцями, що фахова діяльність впливає на професійно важливі якості й поведінку фахівців, може бути стимулом їх

особистісного зростання, при цьому вказуючи векторність особистісного розвитку [67, с. 19]. Виходячи з цього, нами було проведено розгляд та проаналізовано освітньо-професійну програму «Цивільний захист» (затверджену Стандартом вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 – Цивільна безпека), зокрема загальні, інтегральні та спеціальні компетентності та програмні результати навчання.

У наказі Міністерства внутрішніх справ України «Про затвердження Порядку підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту» професійна підготовка трактується як «організований, безперервний і цілеспрямований процес формування і розвитку в осіб рядового і начальницького складу професійних компетентностей, необхідних для професійної діяльності за певною професією (спеціальністю) та успішного виконання посадових обов'язків у відповідній галузі, а також їх своєчасного оновлення та вдосконалення» [100].

Зміст професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України, який визначає її особливості і специфіку, представлений нами на рис. 1.3.

Аналіз процесу професійного розвитку як соціально-педагогічного явища дозволяє представити його зміст у вигляді описової моделі, яку подаємо виходячи із характеристики взаємопов'язаних компонентів [23, с. 65]:

1. Ціннісний компонент – це система проявів мотиваційно-потребнісної сфери особистості; це ціннісні орієнтації, які визначають ставлення МФ СЦЗ до цінностей суспільства; він пов'язаний із засвоєнням специфічних соціальних і професійних цінностей та установок.

2. Гностичний (пізнавальний) компонент, який пов'язаний із потребою суб'єктів у пізнанні. Він передбачає засвоєння певного кола знань, становлення системи соціальних уявлень, узагальнених образів фахівця, сприяє розвитку дослідницького підходу до суспільних явищ. Цей компонент реалізується значною мірою в процесі навчання і виховання,

ураховуючи вплив ЗМІ, під час спілкування, а проявляється, перш за все, у ситуаціях самоосвіти і саморозвитку, коли МФ СЦЗ засвоює інформацію, виходячи із власної потреби та ініціативи.

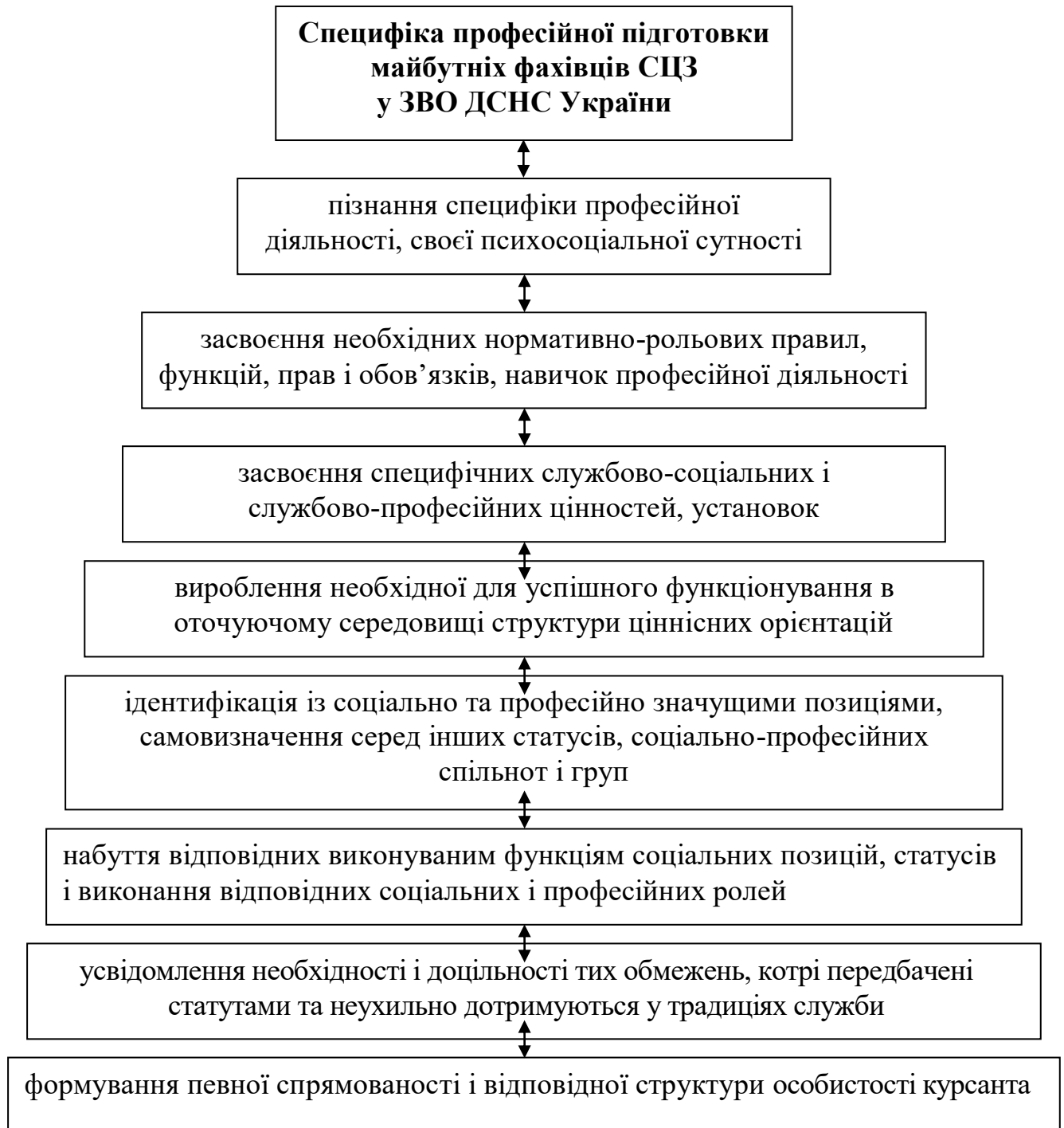


Рис. 1.3. Специфіка професійної підготовки курсанта – майбутнього фахівця служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України

3. Поведінковий компонент – це широке і різноманітне коло дій, моделей поведінки, які засвоює курсант: від простих навичок гігієни, побутової поведінки

до умінь у різних видах трудової діяльності та конкретної спеціальності. Крім того, цей компонент передбачає засвоєння МФ СЦЗ різних правил, норм, звичаїв, вироблених у процесі суспільного розвитку, а також функцій, прав і обов’язків, навичок майбутньої професійної діяльності.

4. Комунікативний компонент, який пов’язаний із урегулюванням стосунків

у соціумі, соціальній групі; він передбачає оволодіння мовою та іншими засобами комунікації, необхідними в різних соціальних ситуаціях [16; 19; 30; 38; 65; 98].

Процес професійного саморозвитку МФ СЦЗ у освітньому просторі ЗВО має бути «керованою випереджальною системою, яка б передбачала і задовольняла потреби нинішніх і майбутніх поколінь, що відповідає ідеї нової цивілізованої моделі розвитку – моделі стійкого саморозвитку особистості» [23, с. 66].

На підставі зазначеного можна зробити висновок, що сьогодні система професійної підготовки має орієнтуватись, передусім, не на поточні, а на перспективні цінності суспільства. Спираючись на дослідження ряду вітчизняних вчених (І. Коваль, В. Кремень, Л. Мохнар, Г. Хлипавка) [66; 70; 724 79; 83; 98; 1176], та погоджуючись із думкою А. Каплі про необхідність переходу до нової моделі професійного навчання курсантів ЗВО ДСНС України, адекватної тим змінам, що відбуваються в суспільстві останні 10–15 років, окреслимо чинники, які на неї вказують:

– традиційна система вищої освіти проводила підготовку і виховання спеціаліста в умовах, які залишалися досить стабільними як при завершенні навчання, так і впродовж подальшої життєдіяльності особистості; нині заклади вищої освіти зобов’язані готувати фахівця до життя у надзвичайно динамічному, суперечливому соціальному середовищі;

– традиційна система діяльності орієнтувалась на стійку систему знань, умінь і навичок, на певні норми життя; у сучасних умовах, коли період набуття знань скоротився до 3–5 років, трансформуються і видозмінюються особистісні ідеали молодого покоління, тому означені і запрограмовані знання, ідеали і норми життєдіяльності особистості уже не можуть бути провідною метою навчання і виховання здобувача вищої освіти;

– традиційна модель навчання і виховання майбутнього фахівця орієнтована на формування умінь застосовувати алгоритм дій при вирішенні професійних завдань, ігноруючи креативний потенціал особистості; метою вищої освіти як соціального середовища «була не стільки підготовка творчого спеціаліста, скільки працівників, здатних репродукувати уже здобуті знання, ідеали, норми поведінки» [16; 23; 43]. Володіння інформацією, комп'ютерною технікою в сучасних умовах значною мірою вбирають в себе означені функції, що дозволяє спеціалістові посилювати свій творчий потенціал, що висуває необхідність готувати фахівця, здатного до творчої діяльності, нестандартного мислення;

– традиційний підхід до майбутнього визначався технологічними можливостями теперішнього, проте в сучасних умовах різко зросла роль гуманістично-етичної концепції, яка лежить в основі життєдіяльності суспільства і визначає варіативний діапазон його розвитку, а в ньому кожного індивіда.

Нині науковці виробили систему вимог до фахівця, яка досить ґрунтовно розкрита у стандартах підготовки фахівців різного рівня (зокрема Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 – Цивільна безпека [149]). Водночас привертають увагу дослідження окремих вчених (А. Капля, Л. Мохнар, В. Павлушенко, О. Сафін), в яких сформульована система вимог до спеціаліста з вищою освітою. Так, наприклад, А. Каплею були запропонували базові вимоги, які, на нашу думку, адекватні тим соціокультурним змінам, що відбуваються у

нашій державі, і можуть бути закладені в основу діяльності вищої школи щодо професійної підготовки МФ СЦЗ [65]. Це дозволяє здійснити аналіз складників, які відображають сутність і спрямованість підготовки МФ СЦЗ після закінчення ЗВО ДСНС України:

1. Професійна компетентність - передбачає поєднання теоретичних знань і практичних навичок у певній галузі професійної діяльності, уміння здійснювати аналіз і проводити розрахунки, знання світових і національних досягнень у своїй галузі. Професійна компетентність – це: базова характеристика діяльності спеціаліста, яка охоплює як змістовий (знання), так і процесуальний компоненти (уміння) і має свої суттєві ознаки – мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення; це багаторівнева стійка структура психічних рис фахівця, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей і має такі характерні ознаки – мобільність, гнучкість і критичність мислення [105, с. 7].

2. Наявність навичок креативності, які передбачають здатність випускника ЗВО здійснювати аналіз і проводити дослідження, необхідні при вирішенні професійних завдань, уміння орієнтуватись у нестандартних умовах і ситуаціях, прагнення до постійного особистісного професійного самовдосконалення; здатність до компетентної новаторської діяльності, уміння створювати нове, збагачувати наявний соціальний досвід власним внеском.

3. Системність поглядів, яка передбачає розуміння динамічних процесів у суспільстві, науці і техніці, уміння оцінювати взаємозв'язок явищ, виявляти причинні зв'язки. Вона характеризується умінням розробляти достовірні моделі, оптимізувати параметри рішень, які приймаються, шляхом знаходження розумного компромісу між різними суперечливими підходами.

4. Соціальна комунікативність, що базується на здатності розуміти інших, орієнтації у вербальній і невербальній комунікації, навичками

взаєморозуміння і спільної діяльності, а також володінні іноземною мовою; уміння користуватися комп'ютерною технікою; знання психології та етики спілкування.

5. Усвідомлена відповідальність, яка передбачає розуміння соціальної значущості рішень, що приймаються, своєї ролі у діяльності виробничої мікрогрупи, відповідальності перед нинішнім і майбутнім поколіннями.

6. Універсальна функціональна грамотність, яка передбачає здатність до нормативного виконання соціальних ролей, що базується на успішному засвоєнні теоретичних знань і практичного досвіду в різних сферах суспільного життя (технологія, економіка, політика, культура).

7. Надфункціональна грамотність – об'єм знань, розвиток інтелектуального потенціалу і духовного світу в цілому, що перевищує рівень функціонально необхідних вимог, здатність фахівця долати детермінувальний вплив обставин найближчого соціального оточення, розширення своєї свободи вибору [65; 84].

Таким чином, важливим напрямом діяльності закладу вищої освіти в удосконаленні підготовки фахівців повинен стати перехід від мети навчання у вигляді системи знань, умінь і навичок у їх класичному розумінні до формування особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, які все більше виступають у ролі безпосередніх показників рівня професійного саморозвитку фахівця.



Рис. 1.4. Компоненти професійної підготовки майбутнього фахівця служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України.

Проблеми сьогодення в системі вітчизняної вищої освіти обумовлені як загальнонаціональними процесами, так і змінами, пов'язаними із радикальними перетвореннями суспільного життя України. Оскільки неможливо перерахувати усі зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, то вкажемо лише на ті з них, які більшою мірою пов'язані з необхідністю постійного професійного саморозвитку [2; 15; 18; 20; 21; 25; 29; 32; 40; 46; 118; 124; 208 та ін.]:

– інформаційне суспільство несе в собі великий потенціал для удосконалення устрою держави, оптимального використання умов і ресурсів, значного підвищення ефективності виробництва, розвитку складних послуг і освіти, економії природних ресурсів і захисту довкілля та переходу до стійкого розвитку; інформаційні технології активно впливають на духовну культуру, формується нова культура інформаційного суспільства, цінностями якого є інформація, наукові знання, вміння працювати з ними;

– інформатизація суспільства докорінно перетворює систему освіти: все більша кількість людей використовує можливості дистанційного навчання, розпочинає активно реалізовуватись принцип постійного підвищення кваліфікації; посилення вимог до рівня освіченості кожного конкретного працівника, його науково-технічного і культурного розвитку, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму і здібностей до творчості як необхідних характеристик кожного фахівця;

– розвиток інформаційного суспільства спричиняє зміну професійної структури суспільства, пов'язаної як з відмиранням старих і появою нових професій, так і зі зміною співвідношення кількості працівників у них, тобто підвищує вимоги до рівня професійної мобільності (психологічної та інструментальної), вимагає спеціальної підготовки і перепідготовки кадрів.

В основу своєї концепції модернізації вищої професійної освіти вченими було закладено такі принципи [23, с. 71]: універсальність – повний набір гуманітарних дисциплін, що забезпечують базову підготовку в єдності з професійною і спеціалізованою освітньою програмами; інтегративність – міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних дисциплін, змістовна і структурно-функціональна єдність навчального процесу; цілісність картини світу, що відтворюється комплексом базових дисциплін на основі єдності мети, взаємодоповнюваності змісту і єдності вимог; фундаментальність – наукова ґрунтовність і висока якість соціогуманітарної і загальнокультурної психолого-педагогічної і спеціальної підготовки; професійність – оволодіння різноманітними соціальними технологіями; варіативність – гнучке поєднання обов'язкових базових курсів і додаткових дисциплін за вибором із широким сектором спеціалізованих навчальних предметів спеціального і гуманітарно-культурологічного профілів, різноманіття алгоритмів навчання відповідно до індивідуальних можливостей студентів, вільний вибір обсягу, темпів і форм освіти; багаторівневність – підготовка на ступенях загальної, базової (бакалавр) і

повної (магістр) вищої освіти, аспірантура, різні форми післявузівського підвищення кваліфікації.

Основним завданням «нової вищої освіти» в когнітивній галузі, на думку П. Хусте [189], є розвиток інтелектуальної самостійності і здатності відбирати інформацію і знання, необхідні для вирішення проблем і досягнення цілей. Таким чином, необхідно звернути особливу увагу на розвиток критичного мислення, здібності проводити аналіз найрізноманітніших питань у різних галузях знань тощо. У емоційно-афективній сфері необхідно розвивати позитивне самосприйняття і самоповагу, вміння ставити перед собою сміливі і важкі цілі і домагатися їх досягнення, не боятися труднощів, що виникають у міру реалізації особистого життєвого проекту. При цьому розвиток почуттів і емоційних здібностей прямим чином пов'язаний із розумовим зростанням, що є важливим не лише для досягнення академічних і професійних успіхів, але і для досягнення повноцінного і гармонійного соціального і особистого життя.

Інші зарубіжні вчені вважають, що розвиток «педагогіки майбутнього» повинен здійснюватися ноосферно-трансформаційним шляхом. Запропонована ними модель випереджальної освіти виходить за рамки традиційних педагогічних дисциплін і напрямів наукового пошуку і знаходиться на стику педагогіки і багатьох інших наукових дисциплін [23, с. 72]. Ясно, що розробка такої моделі – це справа майбутнього, для цього потрібно буде звернутися, зокрема, і до філософії, і до методології освіти. Можна також припустити, що на межі взаємодії ноосферології і педагогіки з'явиться ноосферна педагогіка, предметом якої і стане нова модель освітньої системи ХХІ ст. Підкреслюється, що змістом освіти стає не стільки певний обсяг знань і навичок, скільки самотворчість, самодіяльність у сфері матеріального і духовного виробництва. Такий підхід означає безперервність процесів зміни довкілля і самозмін людини. Водночас він

припускає принципову незавершеність процесів освіти, а також нероздільність, безперервність пізнавальних і творчих процесів [23].

Аналіз зібраних емпіричних матеріалів та результатів наукових досліджень [2; 12; 3954; 63; 70; 93; 106; 192; 209] щодо досліджуваної проблеми дозволяє визначити засоби, які характеризують можливості конкретного закладу вищої освіти у забезпеченні процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ (рис. 1.5):

1. Зміст навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, показниками якого в цьому випадку є:

- наявність у системі професійної підготовки ЗВО педагогічних інновацій;
- гнучкість і різноманітність форм і методів професійно-педагогічного впливу;
- наявність у закладі вищої освіти системи методичного забезпечення психолого-педагогічної роботи;
- викладання дисциплін психолого-педагогічного напрямку, проведення наукових та психологічних гуртків «Інсайт», «Прометей», «Ментальне здоров'я», знання та робота в яких дають можливість пізнати себе, розуміти свої психологічні особливості, розвивати якості та риси, займатись науковою діяльністю, що є важливими у професійній діяльності, здійснювати свій саморозвиток;
- наявність у ЗВО оригінальних традицій виховної роботи, які розвивають професійну мотивацію (колективне святкування приведення до присяги курсантів першого курсу, випуску та отримання першого звання, посвячення у курсанти; вшанування пам'яті загиблих під час аварії на ЧАЕС, відзначення Дня Рятівника, Дня цивільного захисту, Дня Пожежної охорони тощо, проведення урочистих засідань з нагоди науково-практичних конференцій із залученням та виступами курсантів);

- використання у педагогічній роботі принципів особистісно орієнтованого підходу до організації процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ;

- наявність у закладі вищої освіти комфортної психоемоційної атмосфери, формування сприятливого соціально-психологічного клімату у колективах та підрозділах (курсах, взводах).

2. Кадрове забезпечення системи професійної підготовки у навчальному закладі. Показниками цього критерію є:

- наявність у закладі вищої освіти інституту кураторства;
- прагнення кураторів, командирів та курсових офіцерів ЗВО оволодіти сучасними технологіями професійного розвитку і саморозвитку;
- участь курсантів, викладачів, командирів у різних науково-практичних конференціях, присвячених проблемам професійного розвитку і саморозвитку.

Таким чином, успішна і результативна підготовка курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ у закладах вищої освіти ДСНС України потребує визначення та обґрунтування педагогічних умов, які здатні актуалізувати процес професійного саморозвитку особистості курсанта, розвиток його позитивних властивостей і якостей (фізичних, інтелектуальних, духовних), спрямування та супровід на всіх етапах професійного становлення та реалізації як майбутнього працівника ДСНС України.



Рис. 1.5. Можливості закладу вищої освіти у забезпеченні процесів професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ

Аналіз наукових джерел та емпіричного матеріалу дозволив зробити висновки щодо особливостей професійної підготовки МФ СЦЗ, які є стримуючими факторами їх професійного саморозвитку:

- невідповідність та недосконалість системної організації професійної підготовки МФ СЦЗ: навчальні програми і плани традиційно орієнтуються на пояснювально-ілюстративний тип навчання; помітною є перевантаженість навчального процесу аудиторними заняттями, насамперед лекціями; у навчальних планах недостатньо представлені заняття, спрямовані на формування у курсантів умінь і навичок самостійної роботи; недостатньо враховуються під час організації навчальної діяльності

курсантів їхні індивідуальні особливості; не повністю використовуються резерви стимуляції їх індивідуальної навчальної роботи;

– недостатня конкретизованість і професійна зорієнтованість цілей навчання: існують суперечності між переважно теоретичним характером засвоєння навчального матеріалу й особливостями наглядно-профілактичної практичної діяльності, між ілюстративно-пояснювальним типом навчання й активно-діяльнісним характером майбутньої професійної діяльності фахівця служби цивільного захисту;

– обмежене використання новітніх технологій навчання: активних форм та методів ситуаційного, контекстного, проблемного, інтерактивного навчання;

– відсутність високого рівня методичної підготовленості командного і викладацького складу, домінування командно-адміністративного стилю організації навчальної діяльності.

Проведений аналіз засвідчує, що традиційна організація навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти ДСНС України не сприяє повною мірою своїх можливостей в особистісному та професійному саморозвитку більшості майбутніх фахівців СЦЗ. У зв'язку із цим існує необхідність в обґрунтуванні педагогічних умов удосконалення професійної підготовки курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту, зокрема щодо їхнього професійного саморозвитку.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумок здійсненому аналізу проблеми науково-теоретичних засад та соціокультурних чинників професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ, слід відмітити, що майже в усі історичні періоди становлення вищої школи проблемі особистісного і професійного саморозвитку майбутніх фахівців приділяли належну увагу. Реформування вищої освіти України у рамках Болонського процесу зумовлює необхідність

професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту ще на ранніх стадіях навчання у закладі вищої освіти ДСНС України.

У теорії і практиці педагогіки вищої школи накопичений значний досвід педагогічного сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти, який доцільно використати як підґрунтя для розробки ефективних педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців. У вітчизняній науці склалося наступне уявлення про саморозвиток людини. З позицій культурно-історичного підходу в якості джерела саморозвитку людини визначені протиріччя і гармонія. Згідно суб'єктно-діяльнісного підходу, саморозвиток людини проявляється через вибір діяльнісно-перетворюючого способу існування пов'язаний з його становленням як суб'єкта власної життєдіяльності. Виділяються механізми (рефлексія, самоприйняття, самопрогнозування), форми саморозвитку (самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація), а також бар'єри, які можуть стримувати перетворюючу активність людини. У системно-порівневих концепціях, що розробляються на основі ідеї системної детермінації розвитку, були введені поняття функціонального розвитку. Обґрунтування положення про формування в процесі діяльності потенційної сфери, функціонального запасу зацентувало увагу дослідників на мікрогенезі розвитку. Розуміння розвитку як численних переходів від простішого рівня функціонування до складнішого підготувало основу для розгляду саморозвитку як потенційних можливостей людини що породжують внутрішні психологічні новоутворення, за допомогою яких людина змінюється, набуває якісно нових характеристик. Проаналізовані положення є перспективними для розробки проблеми професійного саморозвитку, зокрема, у системі підготовки у ЗВО ДСНС України курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ.

Базуючись на розгляді особистісного і професійного розвитку як єдиної освітньої стратегії, особистісно-професійний розвиток розуміється

при цьому як особливий вид прогресивного розвитку зрілої особистості, який орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень.

Аналіз особистісного і професійного онтогенезу дозволив встановити, що зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного професійного розвитку (особливо в професіях типу людина – людина), до яких ми відносимо фахівців СЦЗ, а особистісний розвиток багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації. Знання закономірностей особистісного і професійного онтогенезу дозволяє прогнозувати успішність професійного становлення і долати нормативні кризи особистісного і професійного розвитку. Процес професіоналізації в інтерпретації вітчизняних дослідників є досить суперечливим і розглядається як етап життєдіяльності людини, центральний процес її розвитку, процес самопроектування, як професійний онтогенез в зрілі роки. У сучасних дослідженнях відзначається необхідність вивчення питання про роль самої людини в побудові себе як суб'єкта власного професійного розвитку. Тому найбільш плідним сучасним напрямом вивчення процесу професіоналізації розглядається її дослідження в контексті становлення і розвитку суб'єктності людини в зрілому віці, із використанням категорії розвитку як пояснювального принципу. В якості провідного механізму професіоналізації при цьому розглядається самостійне, рефлексивне проектування людиною власної діяльності і себе як професіонала. Психологічним забезпеченням функціонування цього механізму визначається суб'єктність, одним з найважливіших критеріїв якої виступає здатність до саморозвитку.

Стратегія саморозвитку в професії, як певна грань життєвої стратегії людини, стає саме таким системоутворюючим стержнем для ціннісних орієнтацій, вектором, що визначає прояв людиною себе в професії. Критерієм, який дозволяє визначити той або інший спосіб конструювання людиною свого професійного шляху як стратегію саморозвитку в професії,

вважаємо представленість як базової цінності, на яку спирається людина, цінності творчої самореалізації в професії, цінності професійної самореалізації.

Проблема професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України в сучасних умовах вивчена поки що недостатньо: не виявлені чинники, що забезпечують її ефективне вирішення, потребує постійного удосконалення навчально-методичне забезпечення фахової підготовки, оптимізація освітнього простору, у якому курсант отримує фахові знання, а також надзвичайно важливим є принципове розуміння професійної підготовки, зокрема і професійного саморозвитку як цілісного і послідовного процесу, який розгортається впродовж усього життя людини. Усе це підтверджує думку про важливість і своєчасність обраної теми дисертаційного дослідження.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

2.1 Педагогічні умови як фактори, що окреслюють професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Виходячи із розуміння професійного саморозвитку курсанта як безперервного процесу переходу його потенційних здібностей у галузі професійної діяльності в актуальні на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності, яка визначається значущими зовнішніми і внутрішніми умовами, наша дослідницька увага передбачає зосередження на виявленні зовнішніх чинників, які спроможні активізувати та супроводжувати цей процес. Педагогічні умови, що утворюють зовнішнє середовище в організації навчальної і пізнавальної діяльності у ЗВО та визначають її результати, базуються на потребах МФ СЦЗ у вивченні навчальних дисциплін, зростанні рівня їхнього актуального і потенційного інтелектуального та фізичного розвитку; домінуванні певних пізнавальних мотивів діяльності, які є показниками усвідомлення себе як особистості, прагнення до вдосконалення власних знань, умінь, навичок тощо. Єдність зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх чинників – це рушійна сила розвитку особистості в будь-якому педагогічному процесі, а їх врахування обов'язкове у оптимізації освітнього середовища на всіх етапах навчання.

При визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов виходили з положень психології діяльності та психологічних засад усвідомленого навчання, що подані в працях зарубіжних вчених [23, с. 79]. Згідно цих положень, зміна об'єкта діяльності закономірно спричиняє зміну самого суб'єкта, тобто розвиток і зміна якісних характеристик діяльності протікає як розвиток і зміна якісних характеристик її суб'єкта. При цьому джерелом

розвитку виступають протиріччя між суб'єктом та об'єктом, які розв'язуються засобами діяльності завдяки цілеспрямованій і свідомо організованій активності суб'єкта, в якій він виявляє своє ставлення до об'єкта, розуміння його практичної цінності [там само].

Також теоретичними засадами визначення й обґрунтування педагогічних умов стали охарактеризовані у першому розділі положення про взаємозв'язок особистісного і професійного саморозвитку курсанта, урахування процесів ціннісно-орієнтаційної діяльності у формуванні стратегії саморозвитку у професії, соціальні, психологічні та педагогічні особливості процесу особистісного і професійного розвитку МФ СЦЗ, зміст, специфіка та компоненти професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО, а також можливості закладу вищої освіти у забезпеченні процесів професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

Перш ніж визначити педагогічні умови, які впливають на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ, необхідно чітко визначити поняття «умова». Найпоширеніше використання поняття «умова» як існуючого компоненту комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування певного явища. Весь наявний комплекс, в цілому, називають достатніми умовами явища. Якщо зі всіх можливих наборів умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу, коли має місце дане явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [23, с. 81]. Серед умов виділяють також зовнішні чи внутрішні обставини, від яких залежить дане явище [23]. До внутрішніх обставин належать чинники, що діють у середині системи, явища, а до зовнішніх – ті, що впливають на явище, але належать до оточуючого середовища.

Словник-довідник з професійної педагогіки визначає умову як вимогу, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій

сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить щонебудь [143]. У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [163, с.812]».

Інший тлумачний словник української мови поняття «умова» трактує так:

1. Необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь. 2. Обстановка, у якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється. 3. Домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось. 4. Вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті в договорі відносно договірних сторін [169].

Аналіз педагогічних наукових джерел дозволив виділити такі аспекти визначення поняття «умови»: як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн); як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності; єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища; вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може; ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе (Ю. Загородній); правила, що забезпечують оптимальну діяльність; категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети; як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів); як взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько); як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин освітнього процесу, від

реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова) [23].

Аналіз поняття «умова» у філософському аспекті: умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни данного об'єкту [169]. У довідковій філософській літературі «умова» розглядається: як «філософська категорія, що висловлює відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Самий предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи інше явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються», як фактор (латинське *factor* – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу; як те, від чого залежить щось інше (зумовлюване), істотний компонент комплексу об'єктів (речей, взаємодій), із наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища [170].

Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він із матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [171].

У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [143].

Тож у філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [169]. Без наявності таких обставин виникнення бажаного явища не буде закономірним. Термін «педагогічні» вказує на те,

що означені обставини пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, з тим зовнішнім середовищем, у якому відбувається пізнавальна і навчальна діяльність, спрямована на формування певних знань, умінь і навичок тощо [170].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [23]. Як підкреслюють дослідники, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [23].

Визначення поняття «умови» в педагогіці передусім пов'язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широке поняття «умова» використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складників. На думку деяких зарубіжних вчених, педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [23, с. 83]. Вчені також вводять поняття «дидактична умова», яке розглядають як обставину процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей. Вони вважають, що педагогічну умову можна визначити як обставину педагогічного процесу, яке виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення поставлених цілей [23].

Деякі вітчизняні науковці (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, В. Козаков, Л. Журавська) під педагогічними умовами розуміють: «По-перше, уявний результат дій учасників..., по-друге –

існуючі чинники, що впливають на процес досягнення цих же цілей [113]» та поділяють їх на внутрішні (суб'єктивні: індивідуальні передумови для міри успішності професійної діяльності – мотиви, рівень знань, уміння) й зовнішні (об'єктивні: організація професійного середовища та взаємодії) [113, с. 98].

У розумінні, яке спирається на філософське тлумачення поняття «умови», педагогічні умови не належать до внутрішнього світу особистості і не визначають її внутрішній психологічний стан. За своєю природою педагогічна реальність – це особливе середовище, в якому відбуваються співпраця і взаємодія викладача і студента/курсанта; перенести її будь-яким способом у внутрішній світ особистості курсанта об'єктивно неможливо. У цьому аспекті поняття «внутрішні педагогічні умови», яке досить часто використовується в науково-педагогічних дослідженнях, вважаємо недостатньо обґрунтованим.

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова».

Аналіз науково-педагогічних джерел з цього питання дав змогу дійти висновку, що багато вчених досліджували проблему тлумачення поняття «педагогічні умови» стосовно того чи іншого виду діяльності. Р. Серьожникова під «педагогічними умовами» розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [140].

М. Горліченко у своєму дослідженні намагається виявити особливості педагогічної умови і розуміє під «умовою» в педагогічному сенсі все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища [51]. Під педагогічними умовами багато зарубіжних дослідників розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що є

певним чином структурованими і спрямованими на досягнення мети. Отже, педагогічні умови – це: – сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач; – сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності; – те, що забезпечує найбільш ефективне протікання цього процесу діяльності; – відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати; – єдність суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища; – правила, що забезпечують нормальне протікання діяльності; – обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, в якому виникають, існують і розвиваються педагогічні умови, в яких, по-перше, враховано наявні умови навчання; по-друге, передбачено способи перетворення цих умов у напрямі цілей навчання; по-третє, відібрано та використано елементи змісту, методи й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації; – стимуляція пізнавальних інтересів через зміст навчального матеріалу, зміна організації та характеру процесу пізнавальної діяльності, а також зміна стосунків між учасниками освітнього процесу; – сукупність заходів, що дозволяють досягти найкращих результатів [23, с. 84-85].

Виходячи з проведеного аналізу, ми погоджуємось із тим, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить». Педагогічні умови визначаються як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [23, с. 85].

Варто взяти до уваги визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань [23, с. 87].

Згідно із результатами проведеного аналізу досліджень, педагогічні умови треба розуміти як *обставини, від яких залежить та за яких*

відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групою людей та є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [23, с.87] У цьому контексті умови виступають як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання. Умова – поняття складне, що передбачає встановлення зв'язків між усіма складниками навчання; фактор, який є дискретною (перервною) одиницею. Саме сукупність таких одиниць і становить зміст поняття «умови», що зумовлені педагогічною специфікою.

Педагогіка вищої школи педагогічними умовами вважає сукупність заходів (способів, засобів), які забезпечують досягнення студентами та викладачами певного рівня діяльності. До педагогічних зараховують ті умови, які свідомо створюються в навчальному процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне формування та перебіг необхідного процесу (діяльності). Чим краще підготовлені та реалізовані умови, тим на більш вагомій результат можна очікувати, тим вірогідніше виникнення успішної професійної діяльності викладача [143].

В інших дослідженнях знаходимо визначення категорії «педагогічні умови» як системи певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [23]. З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності. Компонентами педагогічних умов застосування освітніх технологій є матеріальна база, форми і методи педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, штучно створені і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації.

А. Семенова та В. Стасюк у словнику-довіднику із професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. У залежності від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови підрозділяються на зовнішні та внутрішні [143, с. 243].

В інших зарубіжних джерелах зазначається, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються відповідними чинниками. Під внутрішніми автор визнає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та є сукупністю педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань [23, с. 87].

Останнім часом намітився науковий інтерес до визначення психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу у ЗВО. Під організацією розуміють внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більших або менших частин системи, обумовлених її моделлю; її сутність зумовлена сукупністю процесів, дій, що приводять до утворення й удосконалення взаємодії між складниками, її частинами та підсистемами [12].

Вчені визначають *організаційно-педагогічні умови* як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах [23]. Загальною рисою усіх визначень цього поняття є спрямованість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу щодо вирішення конкретних дидактичних завдань. Отже, *організаційно-педагогічні умови* визначимо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

До *психологічних умов* належить моральна готовність і внутрішня мотивація викладача до використання передових новітніх педагогічних та інформаційних технологій у своїй діяльності, подолання страху перед використанням новітньої техніки, невідомого раніше програмного забезпечення.

Говорячи про *технічні умови*, зауважимо, що створення й використання аудіовізуальних засобів навчання вимагає від викладача та освітнього закладу, в якому він працює, певної матеріально-технічної бази, а саме: комп'ютер, ноутбук, моноблок, принтер, навушники, мікрофон, колонки, проектор, установки для проведення телеконференції, сервер для збереження аудіовізуального матеріалу, електронні носії для передачі й розповсюдження мультимедійного матеріалу серед викладачів та слухачів, архів для збереження наявних матеріалів на фізичних електронних носіях, вихід до глобальної мережі Інтернет тощо.

Як зазначають ряд вітчизняних авторів, педагогічна умова – це така обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості тощо і забезпечується відповідними факторами; завдяки реалізації педагогічних умов ефективність організації фахового навчання переходить із можливості у дійсність; забезпечення педагогічних умов проходить за певними шляхами [23].

Орієнтуючись на таке тлумачення поняття «педагогічна умова» доцільно виокремити змістовні аспекти досліджуваного поняття, а саме:

- середовище, обставини, у яких забезпечується ефективність організації навчальної діяльності;
- обов'язкове застосування способів та використання викладачем певних педагогічних засобів для створення певного середовища, обстановки, у яких можлива організація відповідних видів діяльності, зокрема науково-методичної, навчальної діяльності.

Отже, педагогічні умови визначимо як сукупність необхідних і достатніх факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ відповідного педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Узагальнюючи наведені визначення та виходячи із висунутого в дослідженні припущення, у рамках нашого дослідження під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприяють професійному саморозвитку курсанта – майбутнього фахівця служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України..

Важливі завдання щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ, орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених, та проведений нами аналіз психолого-педагогічних джерел, нормативних документів засвідчили, що особливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов щодо готовності МФ СЦЗ до професійного саморозвитку. У професійному саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ надзвичайно важливим є усвідомлення ними ролі професійного саморозвитку у службовій та професійній діяльності.

Як свідчать дослідження педагогів, позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до процесу навчання є результатом інтегративного впливу потреб та цілей, мотивів і стимулів, пізнавальних інтересів. Початок процесу засвоєння знань завжди перебуває в прямій залежності від наявності пізнавальної потреби. Потреба – це спрямованість, активність суб'єкта навчання, психічний стан, що створює передумову діяльності. Пізнавальна потреба є поєднанням потреби нових знань та потреби інтелектуальної активності. При відсутності потреби знань процес засвоєння неможливий. На думку психологів, провідне місце у структурі особистості належить мотивації, яка є одним із основних понять, що використовуються для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності та поведінки.

Мотивація, як психологічна категорія, була всебічно досліджена і розкрита у працях зарубіжних психологів [23, с. 89]. На їхню думку, сутністю мотивації є сукупність мотивів, які визначають певну діяльність. Поняття «мотивація» синтезує всі види стимулів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки тощо. Мотивація трактується як властивість, якість особистості та розглядається як сукупність усвідомлених прагнень, системоутворюючими компонентами яких є потреби, мотиви і цілі. Це – стрижень особистості, який визначає цілісний опис людини, її активність [23, с. 89; 45]. Мотивація навчання залежить від цілої низки чинників, специфічних для діяльності, до якої вона включена. По-перше, вона визначається самою системою навчання, освітнім закладом; по-друге, організацією навчального процесу; по-третє, психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, здібності, інтелектуальний розвиток, самооцінка та ін.); по-четверте, суб'єктивними особливостями викладача; по-п'яте, специфікою навчального предмету.

Дослідники підкреслюють, що «мотивація навчання складається з низки спонукань (потреби і смисл навчання, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв'язки один з одним. Тому становлення мотивації – це не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними» [45]. Важливою умовою виховання у здобувачів мотивації навчальної діяльності є створення запропонованої М. Сметанським ситуації реальної зацікавленості особистості процесами і результатами своєї діяльності. Найважливішими компонентами такої ситуації виступають:

- вимоги, що висувуються до об'єктів навчання;
- пізнавальний інтерес;
- усвідомлення студентами значущості навчальної діяльності для їхнього професійного становлення;

- створення у процесі навчання умов для вияву ініціативи та самостійності, реалізації своїх можливостей;
- стосунки взаємної поваги, довір'я та доброзичливості між викладачами і студентами [49].

Дослідження зарубіжних вчених підтверджують наявність безпосереднього зв'язку й обумовленість результатів навчальної роботи від характеру мотивації. Пізнавальні інтереси й потреби, як складники мотивації, виникають за умови, якщо навчальний процес має особистісний зміст, що передбачає для кожного студента перспективи професійного росту, імпровізації й самодіяльності при розігруванні навчальних ролей. Завдяки моделюванню ситуацій можна досягти оптимального поєднання теорії і практики, суб'єктивного й об'єктивного знання та досвіду, усвідомити причини навчальних труднощів і знайти способи розв'язання безвихідних ситуацій. Внутрішньо спонукання зважуються та порівнюються із обставинами, що стимулюють чи навпаки гальмують сформованість готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку. Потреби й мотиви навчальної діяльності суттєво впливають на активність курсантів, їхнє ставлення до навчання, на результати навчання. Мотиви формуються у процесі навчання, залежать від його організації, методів і прийомів, засобів і змісту навчального матеріалу [23, с. 89].

Сучасна концепція досягнення оптимального рівня активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої школи «потребує переходу до системної організації навчання, основаної на принципах проблемності, динамічності тощо, створення умов для творчості; підтримки та стимулювання пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, педагогіки співробітництва». Вчені називають такий вид навчання контекстним. Науковці вважають, що найбільш ефективною є організація пізнавальної діяльності, під час якої використовується зміст навчального матеріалу на основі пізнавальної потреби, яка визначається рівнем оволодіння знаннями та сформованості професіональних умінь, а також виконання ряду

послідовних та взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення певного пізнавального результату [23, с. 90]. Як стверджує український дослідник С. Висоцький, цей рівень активності забезпечується творчими, зокрема ігровими методами навчання [23, с. 93].

Ігровий характер проведення занять активізує як професійні інтереси, так і фактор змагальності (змагальність – потужний фактор активізації пізнавальної діяльності, оскільки активізує такий фундаментальний мотив поведінки, як самоствердження) [23], однак поряд із цим він сам собою є ефективним фактором мотивації навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

Вдало організоване ігрове заняття містить у собі стимули для саморозвитку. Дидактична гра має внутрішній конфлікт, свою драматургію, що саме собою спонукає її учасників до активної діяльності. Це характерно для будь-якої гри, у тому числі розважальної, і повинно бути властивим навчально-ігровому заняттю. Тільки в цьому випадку ігровий механізм може виступати фактором, який активізує навчально-пізнавальну діяльність [23].

Таким чином, для професійного саморозвитку МФ СЦЗ необхідно в процесі навчання створити такі умови спілкування, які б виступали як механізм соціальної взаємодії і сприяли б засвоєнню норм і моделей поведінки, обумовлених професійною роллю. Під час навчальних занять професійні ролі забезпечуються, насамперед, використанням професійних завдань та ситуацій професійної діяльності, а також ознайомлення із переліком професійно важливих якостей, які дають можливість порівняти свої якості і рівень їх розвитку із тими, що є необхідними у майбутній наглядно-профілактичній діяльності [16; 17; 19; 27].

У відповідності з принципом рольової організації процесу навчання, організована діяльність має відбуватися у формі рольового спілкування і рольової гри, а навчальні матеріали створюють комунікативно-ситуативну, професійно-мовну та мотиваційну основу [23]. В ігровій діяльності

найбільш повно реалізується один із найважливіших дидактичних принципів – принцип зв'язку навчання із життям, теорії із практикою.

Отже, реалізація контекстного підходу у навчальному процесі забезпечує, по-перше, професійну спрямованість функціонування всієї педагогічної системи у закладі вищої освіти ДСНС України, що гарантуватиме створення необхідних передумов для творчого вияву особистості МФ СЦЗ і викладача в цілях, змісті, формах, методах і результатах спільної діяльності; по-друге, професійну спрямованість діяльності МФ СЦЗ, викладачів, навчальних підрозділів, що виявляється у навчальній, науковій, методичній, виховній і морально-психологічній діяльності; по-третє, досягнення оптимального рівня активізації пізнавальної діяльності курсантів – МФ СЦЗ.

Таким чином припускаємо, що визначальними педагогічними умовами професійного саморозвитку МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України є *удосконалення навчально-методичного забезпечення та застосування сучасних технологій, методів та форм навчання*, що дозволить раціонально використовувати резерви всієї системи традиційної професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ у закладі вищої освіти ДСНС України.

Термін *«інтерактивне навчання»* означає певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. Вчені розрізняють три порядки інформаційної взаємодії: *інтраактивний*, коли інформаційні потоки відбуваються всередині студента, а потім переносяться у навчальне середовище (створюється при самостійній навчальній діяльності студентів); *екстраактивний*, коли інформаційні потоки спрямовані від навчального середовища до студента (навчальна лекція); *інтерактивний*, коли між студентом і навчальним середовищем налагоджується діалог [23, с. 93].

Інтерактивні методи навчання (рольова гра, моделювання ситуацій, мозковий штурм, групова дискусія, обговорення, робота в парах, малих групах, вправи на активізацію) сприяють цілісному включенню здобувачів в

освітній процес та забезпечують успішне входження в майбутню професію. Вони ставлять студента в ситуацію реальних дій, спонукають мислити предметно, досягати відчутного результату. Інтерактивна гра стимулює розвиток суб'єктної позиції, адже через занурення учасників у ситуацію, коли всі дії й оцінки виявляються мотивованими «із середини» – цілями, завданнями та умовами, формується стійка внутрішня мотивація вчинків, діяльності, оцінок. У межах нашої проблематики використання гри є також доречним з огляду на можливість розігрувати ситуації майбутньої професійної діяльності [16; 17].

Загалом інтерактивні методи сприяють організації та розгортанню суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, забезпечують їх власну активність. Всі інтерактивні методи – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, в якій, з поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей. У процесі викладання дисциплін професійного і практичного спрямування нам видається доцільним використання саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме педагогічний супровід професійного розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.

За всієї різноманітності методів інтерактивного навчання їх неодмінною умовою є наявність проблеми та робота над нею в групах, командах, колективах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи [17, с. 53].

Застосування інтерактивних методів навчання дозволяє кожному учасникові навчального процесу проявити свої знання, певні якості особистості, риси характеру, розвинути навички усного ділового спілкування, зокрема подання й аргументацію власної точки зору. Тут відпрацьовується також такий важливий процес мислення, як рефлексія, самоаналіз та самооцінка. При цьому позиція кожного курсанта в умовах роботи в групі витримує «пробу на міцність», коли вона стикається з іншими оцінками, іншими інтерпретаціями тієї ж ситуації. Зіткнення,

взаємний аналіз незалежних точок зору може виявити силу і слабкість кожної з них, подолати їх обмеженість чи однобічність, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату. Така взаємодія можлива лише за активної участі викладача, завданням якого виступає не стільки оцінка тієї чи іншої точки зору студентів, скільки своєчасне виявлення цих точок зору, допомога студентам сформулювати їх, знайти потрібні аргументи і контраргументи при їх аналізі та оцінці. К. Роджерс назвав такий вид педагогічної взаємодії «концентрацією на особистості [196, с. 223]».

Оптимальна організація умов саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ у процесі професійної підготовки у ЗВО ДСНС України передбачає гнучке управління цим процесом, яке дозволяє своєчасно вносити необхідні зміни в навчальну діяльність та забезпечує зворотний зв'язок на постійній операційній основі, що виступає у формі контролю.

Важливою умовою забезпечення саморозвитку у професійному аспекті вважаємо рівень рефлексивного аналізу майбутнім фахівцем власних можливостей, що розглядається нами як психологічна основа професійного саморозвитку [37; 44].

Успіх формування досліджуваного нами процесу визначається тим, наскільки засвоєння знань та набуття практичного досвіду під час занять носить рефлексивний характер. Важливо не стільки модернізувати застарілий зміст і методи навчання, скільки забезпечувати курсантам можливість розвивати рефлексивні здібності, від рівня та якості яких багато в чому залежить успіх та ефективність майбутньої професійної діяльності. Спираючись на думку В. Демського, можемо стверджувати, що навчальна діяльність, побудована на принципах рефлексії, значною мірою відображає специфіку майбутньої професійної діяльності МФ СЦЗ та її можливості у формуванні згаданої готовності [56, с. 139]. Рефлексія – це не певна сукупність знань, її не можна передати, її можна лише стимулювати, розвивати.

Зацікавленість можлива лише у тому випадку, якщо в процесі професійної підготовки має місце активна взаємодія та інтеграція теоретичних знань та практичного досвіду. І навпаки, її рівень знижується, якщо в навчальному процесі має місце прагнення викладача передати курсантам вихоплені з потоку реальності готові зразки вирішення завдань, перевага репродуктивних методів пізнання, простого відтворення раніше отриманої інформації [37].

Останніми роками у зв'язку із аналізом основних чинників, що визначають професійне становлення особистості, все активніше використовується поняття «професійний простір, що розвивається [23]».

Термін «простір» традиційно використовується в природничих науках. У гуманітарній сфері особистісно-сміслові утворення простору як духовного складника життя людини стало предметом аналізу в дослідженнях цілого ряду зарубіжних вчених [23; 199; 203]. Просторові уявлення в психології відображали суб'єкт-об'єктні взаємодії людини, а надалі вони стали використовуватися для характеристики багатоякісних явищ становлення особистості.

У понятті «професійний простір, що розвивається» знайшла відображення ідея виокремлення основних чинників, що детермінують професійне становлення особистості. В якості таких чинників вчені визначають вікові психологічні зміни людини впродовж онтогенезу, систему безперервної професійно орієнтованої освіти, провідну діяльність людини, яка опосередковує її ставлення до соціально-економічного середовища, спілкування з оточенням, констатує соціальну ситуацію розвитку. Ці три фактори акумулюють і соціально-економічні умови, і світ професій, і власну активність особистості, її потребу в самовизначенні і самоактуалізації. Рівнодієюю взаємодії цих факторів є професійне становлення особистості. Усі три фактори мають різні варіанти розвитку, залежні від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Ймовірність і

випадковість виступають як закономірні відхилення від детермінізму [23, с. 94].

Віковий психічний розвиток протікає нерівномірно, гетерогенно, а в окремі періоди життя мають місце інволюційні процеси: періоди стагнації, регресії і деструктивного розвитку. У сучасних умовах загальна освіта набуває усе більш варіативного характеру, надаючи особистості безліч можливостей вибору своєї біографії. Ще більше варіантів і траєкторій розвитку відкриває перед особою професійна освіта. Провідна діяльність також розвивається нелінійно, існують різні варіанти її становлення у рамках одного віку, а, отже, і в цілісному житті людини. Це породжує величезну кількість альтернативних траєкторій професійного розвитку, які одних призводять до самореалізації в професійній діяльності, інших - до поступового згасання професійних функцій, а третіх - до саморуйнування особистості. «Порушниками» розвитку виступають психологічні бар'єри, дезадаптації, кризи, деформації, професійно обумовлена акцентуація, соціально-професійні інциденти, несприятливий збіг обставин, випадковості [20; 38].

Важливою особливістю простору професійного розвитку людини є його відкритість, що означає динамічну рівновагу взаємодіючих параметрів системи, можливість його самоорганізації і саморозвитку. Відкритість виключає обмеженість і замкнутість професійного простору. Кожна з його координат: вікові періоди, рівні освіти і провідна діяльність - допускає безмежність розвитку, перехід від однієї впорядкованої системи до іншої вищого рівня організації. Відкритість є початковим поняттям, що пояснює варіативність, ймовірність, нелінійність і незворотність професійної біографії людини [20].

Таке трактування терміну «професійний простір, що розвивається» безумовно, є відповідним сучасній синергетичній парадигмі. Проте, на наш погляд, при цьому виявляється таке обмеження: уведення цього терміну робить акцент більшою мірою на утриманні зовнішніх умов професійного

розвитку. Підкреслюється діяльнісний аспект, а простір особистісного розвитку людини в професії залишається на периферії дослідницького інтересу. Використання терміну «професійний простір, що розвивається», поки що є декларативним використанням ідей синергетики. Відсутній аналіз багатовимірності, багатоваріантності внутрішнього світу професіонала, що розвивається. Саме з метою подолання означених змістовних та функціональних обмежень у своєму дослідженні використовуємо поняття «освітньо-семантичного простору».

Поняття «освітній», що характеризує ознаку у словосполученні «освітній простір», визначається трактуванням його базового поняття «освіта» – такий, що забезпечує можливості для формування та розвитку особистості під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання [62].

З точки зору діяльнісного підходу (М. Хайдеггер та ін.), який пов'язує появу простору із практиками (як простору, що розкривається сукупністю учинків, навичок, практичних дій, проектів), у соціальному просторі виокремлюється освітній простір як сукупність вчинків його суб'єктів, їхньої навчальної, освітньої діяльності, розробку педагогічних проектів, що забезпечує процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [67; 131]. Поняття «освітній простір» розуміється як певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відносини між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів.

Більшість зарубіжних дослідників означеної проблеми під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами у галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що

уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір школи, шкільного класу тощо [23].

У педагогічних джерелах цей термін також застосовується як синонім поняття «освітнє середовище». Незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, вони нетотожні. Так, деякі зарубіжні вчені з цього приводу зауважують, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» розрізняються тим, що, по-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. По-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям. По-третє, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [23].

Увесь спектр представлених тлумачень поняття «освітній простір» характеризується аспектністю, яка не в змозі представити багатомірність можливих проявів людини та навколишньої дійсності. Найповнішим та найсучаснішим, що концентрує у собі сутнісні ознаки цього феномена, є, на нашу думку, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе спів-буттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та є балансом культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища [48]».

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього простору, дозволяє дійти наступних висновків:

– освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та ставлень у галузі освіти, характер відносин суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

– освітній простір – структурована система педагогічних чинників, що забезпечують взаємодію, осмислення та пізнання особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

- освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу;

- освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності тощо), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчості нових форм, зразків, результатів діяльності) та майбутнього (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проекти, ідеали з усіма можливими засобами їхнього досягнення та здійснення);

- освітній простір завжди має певні особливості залежно від його географії (території розташування, місця розгортання);

- освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою [23, с. 97-98].

Особливість семантичної ознаки простору професійного саморозвитку МФ СЦЗ ґрунтується на врахуванні особистісних параметрів учасників освітнього процесу. При цьому особлива увага приділяється актуалізації прагнення особистості до вибору особистісних, ціннісно-сміслових позицій, що визначаються особистими потребами і узгоджуються із вимогами суспільства і професійної діяльності. Використовуючи виховні можливості освітнього простору, педагогічні умови професійного саморозвитку спрямовані на формування у майбутніх фахівців служби цивільного захисту психологічної готовності до визнання обраної спеціальності як провідної цінності.

Відповідно до проаналізованих праць А. Цимбалару, передбачаємо, що основою втілення семантичного аспекту для забезпечення професійного

саморозвитку МФ СЦЗ є *антропоцентричний, особистісноорієнтований та соціально-орієнтований підходи* [23, с. 96]:

1. *Антропоцентричний підхід* визначає орієнтацію системи педагогічних умов професійного саморозвитку курсанта на розвиток його як цілісної унікальної особистості, а не окремих її властивостей і якостей.

2. *Соціально-орієнтований підхід* передбачає знання про соціальне середовище і професійну структуру суспільства, зміст різних галузей життєдіяльності і праці у обраній спеціальності, можливостей і шляхів саморозвитку, уявлення про шляхи узгодження особистісних можливостей і вимог майбутньої професійної діяльності.

3. *Особистісно-орієнтований* – припускає наявність знань про образ «Я», прагнення до пізнання внутрішніх можливостей, їх узгодження із вимогами в різних сферах життя, уміння долати внутрішні і зовнішні труднощі при цілеспрямованій реалізації своїх можливостей і регулювати поведінку особистості, вольові зусилля до досягнення поставлених цілей [23].

У процесі професійного навчання у курсанта складається певна модель світу в цілому, і майбутньої професійної діяльності, зокрема, система соціальних уявлень, норм, установок і узагальнених образів. Уніфікуючись, соціальні ідеї і образи не просто засвоюються на когнітивному рівні, а присвоюються і перетворюються у зміст його особистості, його семантику.

Освітньо-семантичний простір професійного саморозвитку у закладі вищої освіти ДСНС України розуміємо як упорядковану структуру, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відносини між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату розвитку та саморозвитку її суб'єктів, зокрема, багатовимірність, багатоваріантність внутрішньо-психологічної семантики майбутнього професіонала, що розвивається. Освітньо-семантичний простір характеризується динамічністю, оскільки формує та

відображає елементи складної системи соціальних зв'язків вищого навчального закладу, суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної діяльності майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Таким чином, всі проаналізовані засоби, заходи та обставини професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України як фактори дозволяють його оптимізувати та актуалізувати орієнтацією майбутніх фахівців СЦЗ на професійний саморозвиток. Успішність процесу останнього передбачає подальше визначення та обґрунтування педагогічних умов, які у рамках нашого дослідження визначаємо як *сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприяють професійному саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України*. Змістовними аспектами досліджуваного поняття є: середовище, обставини, у яких забезпечується ефективність організації навчальної діяльності та обов'язкове застосування способів та використання викладачем певних педагогічних засобів для створення певного середовища, обстановки, у яких можлива організація відповідних видів діяльності, зокрема науково-методичної, навчальної діяльності.

2.2. Забезпечення цілісності та послідовності професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України

Професійний саморозвиток, як показують численні дослідження [15; 16; 18; 30; 39, 42 та ін.], з тією або іншою мірою успішності відбувається у процесі навчання у закладі вищої освіти практично в усіх курсантів. Проте у більшості випадків розвиток цієї здібності є "побічним продуктом" навчально-професійної діяльності і тому не є досить продуктивним. Як обґрунтовано нами у параграфі 2.1., передбачаємо, що ефективний професійний саморозвиток можливий лише за педагогічної умови

цілеспрямованого і послідовного сприяння розгортанню цього процесу, побудованому на певних принципах.

Аналіз психолого-педагогічних джерел досліджуваної проблеми дозволив виокремити ті підходи, спираючись на які зможемо якнайповніше описати сутність означеної педагогічної умови: гуманістичний підхід у поєднанні з синергетичним і діяльнісним підходами.

Гуманізм в загальнофілософському розумінні – це соціально-ціннісний комплекс ідей, які затверджують ставлення до людини як до вищої цінності, які визнають її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх фізичних і духовних сил [171, с. 176]. Таким чином, гуманістичний підхід у нашому дослідженні дозволяє розглядати і викладача, і курсанта як неповторну унікальну цілісність, якій властивий певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки цінностям, якими вони керуються, орієнтацію курсанта на професійний і особистісний саморозвиток, самоудосконалення як на мотиваційному, так і на інструментальному рівні.

З точки зору, що склалася нині в педагогічній науці [5; 7; 9; 80; 81; 112 та ін.], застосування гуманістичного підходу, який реалізується через особистісно-розвивальну технологію, повинно посилювати тенденції до саморозвитку, сприяти задоволенню потреби в самореалізації, розвивати рефлексію і забезпечувати вироблення у курсантів власних технологій навчання. Цей підхід не лише дозволить створити у рамках ЗВО психологічно комфортні умови навчання, але і, що не менш важливо, дасть можливість майбутньому фахівцю СЦЗ зрозуміти, що він робить, навіщо він це робить, побачити результати своєї праці, а також передбачати соціальні і психологічні наслідки своєї діяльності, що є важливою умовою усвідомленої саморегуляції власної навчально-професійної діяльності. Тому не випадково в нашому визначенні педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ гуманістичний підхід виступає як інтегративний і здійснює визначальну дію на зміст і спрямованість даного процесу.

Нерозривно пов'язаний з описаними вище ідеями *синергетичний підхід*, який нами вивчався у роботах І. Коваля [66; 68 та ін.]. Оскільки цей підхід використовується в педагогіці з кінця ХХ ст., у багатьох роботах допускається викривлене або обмежене його тлумачення. Тому вважаємо важливим описати ті його особливості, на які ми спираємося в нашому дослідженні.

Первинне поняття «синергія» означає об'єднання людської і божественної енергії. Саме це трактування призводить до розгляду у багатьох педагогічних дослідженнях синергетики як простого єднання, сукупності педагогічних умов або чинників, а синергетичного ефекту – як ефекту посилення педагогічної дії на об'єкт різних чинників при їх комплексному використанні. Насправді нині синергетика трактується як «наука, яка займається вивченням процесів самоорганізації – виникнення, підтримки, стійкості і розпаду структур найрізноманітнішої природи [169]». Потреба в розвитку виникає тоді, коли «система втрачає свою продуктивність і виникає необхідність зміни діючих механізмів на досконаліші. При цьому система перестає забезпечувати самонастроювання і сама посилює «розгойдування», переходячи в режим, сприятливий для роботи радикальних природних механізмів, здатних забезпечити адаптативну перебудову. У цьому випадку система знаходиться в стані кризи – нестабільності. Її поведінка породжує безліч можливих альтернатив, з яких вона сама вибирає одну [169, с. 116]».

Таким чином, дана теорія утверджує існування в природі і суспільстві внутрішнього механізму, що веде систему до ускладнення без будь-якого спрямованого втручання ззовні. Тобто система ніби сама вибирає «потрібне для себе» в зовнішньому середовищі для того, щоб створити внутрішню складнішу гармонійну структуру. Використання в дослідженні *синергетичного підходу* дозволяє нам:

– розглядати майбутнього фахівця СЦЗ як складну імовірнісну систему відкритого типу, здатну за певних умов до самоорганізації і

саморозвитку, що дозволяє обґрунтувати педагогічні умови цілісного і послідовного сприяння формуванню у МФ СЦЗ прагнення до професійного саморозвитку з точки зору синергетичних законів «...дати можливість системі самовизначитися і по можливості допомогти їй в цьому [169, с. 129]»;

- враховувати нелінійну залежність формування у майбутнього фахівця СЦЗ мотивації до професійного саморозвитку від педагогічних дій;
- розглядати процес педагогічного сприяння формуванню у МФ СЦЗ прагнення до професійного саморозвитку як нелінійну ситуацію відкритого діалогу, стимулювального і спонукального, між педагогом і курсантом, у результаті якого відбувається не лише «народження» нового для МФ СЦЗ знання, але і відбувається «відкриття себе і інших», ініціація вибору власного шляху розвитку. У зв'язку з цим на перше місце висувуються завдання, пов'язані зі створенням необхідних найбільш сприятливих умов для саморозвитку і самореалізації конкретної особистості, активізації її інтелектуального, емоційного, мотиваційного потенціалу.

Реалізацію багатьох положень гуманістичного і синергетичного підходів при формуванні компетенції професійного саморозвитку можна здійснити у рамках *діяльнісного підходу*. *Діяльнісний підхід* припускає опис, пояснення і проектування різних предметів, що підлягають науковому розгляду з позиції категорії діяльності [67; 131]. У найзагальнішому вигляді методологічне трактування діяльнісного підходу зводиться до вивчення будь-якого соціокультурного феномену як діяльнісного за своєю суттю, з аналізом його структури і генезису, тобто за допомогою діяльнісного підходу прийнято розкривати цілі, засоби і результати діяльності суб'єктів освітнього процесу, їх взаємодію, взаємообумовленість [23, с. 102].

Спирання на гуманістичний, синергетичний та діяльнісний підходи зумовлює вибір нами в якості робочого термін "педагогічний супровід".

Під *педагогічним супроводом* розуміють педагогічну діяльність, спрямовану на підвищення готовності студентів до чого-небудь, яке

здійснюється через керівництво, допомогу і підтримку ініціативи педагогом та розрізняється мірою його включеності в процес подолання студентами ускладнень [69; 143; 152 та ін.]. При цьому педагогічне керівництво розглядається у випадках, коли у курсанта сформований репродуктивний тип активності. Керівництво здійснюється тільки в екстрених випадках, оскільки його тривале застосування перешкоджає розвитку суб'єктних якостей МФ СЦЗ. Супровід розуміється як забезпечення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень та їх реалізації. Він застосовується, коли у курсанта сформований стійкий пізнавальний інтерес, але потрібне подолання недостатності здібностей для здійснення бажаного. У цьому випадку педагог виступає як партнер, співробітник, координатор, консультант і надає можливість прояву більшої самостійності і відповідальності. Допомога і підтримка застосовуються тоді, коли у курсантів виявляється суб'єктна позиція, цілепокладання, самомотивація, підвищений пізнавальний інтерес, самостійні рефлексивні, самоспонукальні, самоконтрольовані і саморегульовані дії.

Таким чином, *педагогічний супровід* у своїй роботі розглядатимемо як педагогічну умову цілісної і послідовної підтримки та допомоги МФ СЦЗ у їхньому професійному саморозвитку, що здійснюється через організацію такої взаємодії між викладачами і курсантами у освітньому процесі, при якій створюються найбільш сприятливі умови для саморозвитку і самореалізації, активізації інтелектуального, емоційного, мотиваційного потенціалу МФ СЦЗ.

Використання діяльнісного підходу в нашому дослідженні дає можливості:

- вивчення і опису особливостей діяльності учасників освітнього процесу, яка сприяє формуванню у МФ СЦЗ мотивації до професійного саморозвитку;
- розкриття характеристик і послідовності етапів взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

– виявленню особливості педагогічного супроводу МФ СЦЗ на кожному етапі їхньої діяльності.

Таким чином, *гуманістичний підхід в інтеграції з синергетичним і діяльнісним підходами* дозволяє виявити фактори, що значною мірою впливають на професійний саморозвиток, обґрунтувати його етапи та визначити й обґрунтувати педагогічні умови професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

Професійний саморозвиток курсантів ВНЗ передбачає етапний характер: *адаптаційний, когнітивний, інтеграційно-діяльнісний*. При цьому важливо підкреслити, що вказані етапи є інваріантними одиницями. У реальній практиці їх тривалість, кількість, особливості перебігу і засоби педагогічного супроводу можуть змінюватися. Проте виділений інваріант, як правило залишається незмінним [23, с. 104].

Адаптаційний етап пов'язаний із початковою стадією відбору та навчання у ЗВО. На цьому етапі відбувається формування у МФ СЦЗ перших адекватних уявлень про професійний саморозвиток в інформаційному суспільстві і власну готовність до нього, та початок формування системи цінностей, пов'язаних з професійним саморозвитком. Даний етап передбачає проведення початкової діагностики і самодіагностики МФ СЦЗ із метою вибору оптимальних засобів педагогічного супроводу їхнього професійного саморозвитку.

Когнітивний етап пов'язаний із освоєнням МФ СЦЗ теоретичних і інструментальних основ професійного саморозвитку, формується механізм саморегуляції навчально-професійної діяльності, розвивається логічне і критичне мислення.

Головною метою *інтеграційно-діялісного етапу* є інтеграція компонентів професійного саморозвитку. Він спрямований на розвиток здатності курсантів керувати своєю навчально-професійною діяльністю в процесі професійного саморозвитку на основі рефлексії подій і активізації внутрішнього потенціалу.

Вказані вище етапи можуть бути реалізовані по-різному:

- за допомогою органічного включення зазначених питань у зміст і технологію дисциплін обов'язкової профільної підготовки, при цьому процес професійного саморозвитку відбуватиметься паралельно із засвоєнням змісту курсу;

- за допомогою індивідуального вибору вибіркових дисциплін, при цьому процес професійного саморозвитку відбуватиметься за індивідуальною траєкторією, з урахуванням інтересів та схильностей здобувача;

- за допомогою створення спеціальних курсів, зміст і технології яких орієнтовані виключно на досягнення поставленої нами мети шляхом органічного поєднання перших двох варіантів.

Останній варіант, на наш погляд може бути досить ефективним.

Проаналізуємо навчально-розвивальні можливості базових і варіативних курсів в аспекті реалізації цілісності та послідовності професійного саморозвитку.

Змістовний компонент нормативної частини навчального плану підготовки побудований на основі Державних стандартів зі спеціальності. Проте, окрім обов'язкового освітнього мінімуму, він охоплює і ті знання, які викладач вважає необхідним дати додатково до стандартного рівня. Саме підбір змісту курсу в «додатковій» (варіативній) його частині дає можливість включити в якості повноцінної мети вивчення курсу «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» (Додаток А). Проте слід зауважити, що програма базових курсів, як правило, переобтяжена, і спроба впровадити щось нове, як правило, закінчується її повним несприйняттям. Вихід у цій ситуації бачимо в тому, щоб знову введена інформація (додатковий зміст) сприяла (а не перешкоджала) освоєнню інваріантної частини курсу. Тобто хочемо озброїти МФ СЦЗ знанням технології, яка дозволить йому з більшою легкістю і за короткий час засвоїти матеріал. Крім того, засвоєні технології професійного

саморозвитку на основі усвідомленого регулювання навчально-професійної діяльності, за рахунок своєї універсальності значно підвищують продуктивність вивчення й інших дисциплін.

Орієнтуючись на головну мету цього етапу нашого дослідження – обґрунтування педагогічної умови цілісності і послідовності професійного саморозвитку МФ СЦЗ, в якості основоположних принципів відбору змісту варіативної частини базових курсів системи професійної підготовки виокремлюємо такі:

- *принцип мотивації*, спрямований на стимулювання і створення педагогічних умов для самостимулювання навчально-професійної діяльності курсантів. Це досягається за рахунок *ціннісної і особистісної* спрямованості матеріалу, звернення до суб'єктного досвіду тощо. Крім того, зміст дисципліни повинен передбачати можливість організації взаємодії викладача і курсанта за принципом паритетності. Відтак, при підборі матеріалу потрібно орієнтуватися на звільнення педагога від чисто інформаційної функції викладання і створення умов для яскравішого прояву консультативно-координувальної функції; забезпечення делегування викладачем деяких функцій педагогічного керування модульній програмі, в якій вони трансформуються у функції самоврядування;

- *принцип орієнтації на саморегуляцію* навчально-професійної діяльності. Цей принцип має велике значення на початковій стадії навчання (адаптаційний етап). Як правило, це пов'язано з украй низьким рівнем сформованості пізнавальної самостійності МФ СЦЗ.

- *принцип креативності* при відборі змісту варіативної частини базових курсів, який виявляється через орієнтацію на матеріал: розкриває теоретичні і технологічні основи творчої діяльності; створює ситуацію успіху в творчій діяльності, продукує стійкий інтерес до пізнавальної, науково-дослідної, навчально-професійної діяльності; має певну міру проблемності, дивергентності; дозволяє активізувати самостійність мислення, виховати терпимість до невизначеності, стимулювати ухвалення

самостійних відповідальних рішень; розвиває евристичне мислення; дозволяє організувати спільну творчу діяльність.

Таким чином професійний саморозвиток МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України буде ефективним, якщо він здійснюватиметься поетапно-цілісно і послідовно (адаптаційний, когнітивний, інтеграційно-діяльнісний етапи), у рамках дисциплін, зміст яких відповідає принципам структуризації, динамічності, дієвості і оперативності знань, креативності, саморегуляції навчально-професійної діяльності.

Під педагогічною умовою цілісності і послідовності професійного саморозвитку МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС розумітимемо сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на розвиток у курсантів усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності, що утворює інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії із педагогами в навчальному процесі, на етапі стажування та у професійній діяльності.

Аналіз цього тлумачення через призму гуманістичного підходу в інтеграції з синергетичним і діяльнісним підходами призводить до розуміння, що ми не лише повинні забезпечити на заняттях інформаційно достатнє середовище, але і підготувати майбутнього фахівця СЦЗ до його сприйняття, тобто створити педагогічні умови, що сприяють розвитку навчально-професійної мотивації майбутнього фахівця СЦЗ, навчити його технологічним прийомам саморегуляції навчально-професійної діяльності, кваліфікованій обробці інформації, навчити обґрунтовано приймати оптимальні рішення у нестандартних ситуаціях тощо.

Узагальнення власного педагогічного досвіду і результатів дослідження ряду авторів [2; 22; 23; 70; 177; 192 та ін.] дозволили виділити умови забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України.

1. Мотиваційне забезпечення цього процесу на усіх його етапах. Стосовно теми дослідження важливо підкреслити, що йдеться про формування стійких мотивів, що визначають спрямованість і характер

самостійної навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців СЦЗ, необхідних їм і при засвоєнні теоретико-практичних основ спеціальності у ЗВО, і при подальшому професійному саморозвитку. У вітчизняній і зарубіжній психології і педагогіці накопичено достатню кількість методів, що дозволяють впливати на мотиваційну сферу людини у освітньому процесі [45; 47; 54; 93 та ін.]. Багато що із цього інструментарію використовується педагогами при реалізації особистісно-розвивальної технології. Проте, порівнюючи проектування технології з принципами відбору матеріалу і узагальнюючи раніше накопичений досвід, орієнтуємося, передусім, на активізацію суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу (викладачів і курсантів).

2. *Суб'єктний досвід*, під яким розуміємо систему наявних психічних утворень та ініційованих ними психічних станів, що лежать в основі ставлення людини до світу і обумовлюють особливості її мотиваційної сфери [23], має в нашому дослідженні особливе навантаження – особистісний і професійний саморозвиток учасників освітнього процесу тлумачиться як збагачення їхнього суб'єктного досвіду з урахуванням особливостей його будови і складу. При цьому згідно із науковою позицією зарубіжних вчених [23, с. 107] орієнтуємося на такі компоненти суб'єктного досвіду :

- *ціннісний досвід* (пов'язаний із формуванням інтересів, моральних норм і принципів, ідеалів, переконань) – орієнтує зусилля МФ СЦЗ;

- *досвід рефлексії* (накопичуваний шляхом узгодження курсантом знань про свої можливості і можливі перетворення у предметному світі і самій собі з вимогами діяльності і вирішуваними при цьому завданнями) – допомагає пов'язувати орієнтування з окремими компонентами суб'єктного досвіду;

- *досвід звичної активізації* (який передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до умов роботи, що змінюються,

розрахунок на певні зусилля і певний рівень досягнень успіху) – орієнтує у власних можливостях і допомагає краще пристосувати свої зусилля до вирішення значимих завдань;

- *операційний досвід* (який містить загальнотрудові, професійні знання і уміння, а також уміння саморегуляції) – об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей;

- *досвід співпраці* (який складається при взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності) – сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань і допускає попередній розрахунок на співпрацю.

При розробці рекомендацій педагогічного забезпечення та супроводу професійного саморозвитку для нас є важливою їх спрямованість на розкриття *рефлексивних здібностей* МФ СЦЗ як основи усвідомленої саморегуляції їхньої навчально-професійної діяльності [32; 56; 89]. Це не випадково, оскільки саме рефлексивні здібності «...дозволяють віднайти існування підстав власних дій» [23, с. 108].

У різних словниках термін «рефлексія» пов'язується із групою семантично близьких слів: роздум, аналіз, віддзеркалення, самопізнання. Наприклад:

- у соціально-педагогічному словнику [148] це поняття трактується як роздуми про свій психічний стан, схильність аналізувати свої переживання;

- у словнику-довіднику з професійної педагогіки [143] термін рефлексія розглядається в трьох смислах. У *життєвому* смислі він означає роздум, наповнений сумнівами і коливаннями в ухваленні рішень. У *філософському* – роздуми, спрямовані не на зовнішній світ, а на аналіз людиною власних думок і переживань. У *психологічному і педагогічному* сенсі – усвідомлення людиною своїх психічних процесів, дій, станів, особистісних якостей.

Рефлексія розглядається як предмет теоретико-експериментального вивчення в працях ряду зарубіжних вчених [23, с. 109]. Особливу цінність

для нашого дослідження представляє той факт, що згідно з вказаними вище роботами:

- здатність до рефлексії і знання її механізмів дозволяє не лише сформулювати стійку систему мотивів, які спонукають до постійного саморозвитку, але і мати можливість усвідомлено керувати своєю діяльністю в цьому напрямі;
- рефлексія є такою якістю особистості, яка розвивається, і найефективніше цей розвиток відбувається в умовах спеціально організованої діяльності;
- умовами розвитку рефлексії є створення інноваційного середовища, наявність проблемного поля актуалізації досвіду діяльності, вільна і активна міжособистісна комунікація, опора на процедурні елементи рефлексії, дискусійність тощо.

Таким чином, передбачаємо, що процес професійного саморозвитку у майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України буде ефективним за умови організації і впровадження педагогічної умови цілісності та послідовності професійного саморозвитку МФ СЦЗ шляхом:

- реалізації гуманістичного, синергетичного та діяльнісного підходів до навчання МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України;
- оптимального використання навчально-розвивальних можливостей базових і варіативних курсів в аспекті професійного саморозвитку, зокрема, введення авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту»;
- поетапної організації професійного саморозвитку МФ СЦЗ (адаптаційний, когнітивний, інтеграційно-діяльнісний етапи) та забезпечення професійного саморозвитку у рамках системної реалізації впровадження модулів програми професійного саморозвитку, зміст якої відповідає принципам структуризації, динамічності, дієвості і оперативності знань, креативності, саморегуляції навчально-професійної діяльності.

Вказані положення залишаються значущими на усіх етапах професійного саморозвитку, проте на кожному з них вони мають свої особливості.

2.3. Сучасні технології навчання як педагогічна умова професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Аналіз традиційної системи професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, представлений у розділі 1, дозволяє зробити висновок, що успішне вирішення проблеми професійного саморозвитку курсантів має ґрунтуватися на застосуванні сучасних технологій навчання, що визначаємо однією із визначальних педагогічних умов досліджуваного процесу. Досить великий спектр вказаних технологій, представлений в психолого-педагогічних джерелах, зумовлює необхідність їх відбору і конкретизації стосовно теми дослідження.

У науці поняттям «технологія» уперше використовував Г. Лейбніц (1647–1716). Технологія (від грецьк. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – вивчення) – сукупність методів і інструментів для досягнення бажаного результату, спосіб перетворення даного на необхідне.

Якщо звернутися до самого тлумачення терміну «технологія», до його первинного значення, визначаємо, що мета технології полягає в тому, щоб розкласти на складники цілісний процес досягнення якого-небудь результату.

Педагогічна технологія – це сукупність правил і відповідних їм педагогічних прийомів і способів дії на того, хто навчається, з метою досягнення освітніх цілей [143].

Розглядаючи інноваційні технології в професійній освіті, вчені виділяють 12 тлумачень поняття «технологія», у тому числі визначення ЮНЕСКО: педагогічна технологія – це систематичний метод оцінювання

усього процесу навчання і засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти [58].

Аналіз психолого-педагогічних джерел [58; 59; 69; 122; 128; 191; 207] дозволяє виділити головне, що відрізняє *технологію* від методики навчання: в ній конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей, а також виділити загальні риси різних технологій, що відповідають визначенню, наведеному вище:

- цілеспрямованість (ясність і точність цілей);
- концептуальність (опора на глибоко розроблену педагогічну теорію);
- системність (цілі, зміст, форми, методи, засоби, умови навчання проектуються і застосовуються в цілісній системі);
- діагностичність (оцінка початкового, проміжного і підсумкового результату навчальної діяльності повинна мати діагностичний характер).

Застосування сучасних технологій навчання та удосконалення навчально-методичного забезпечення у закладі вищої освіти дозволяє раціонально використовувати резерви всієї системи традиційної професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України та впровадити варіант цілісного і неперервного процесу професійного саморозвитку за межами ЗВО. Удосконалення навчально-методичного забезпечення базувалася на засадах принципів структуризації змісту навчання:

- принцип компонування змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів;
- принцип систематичності і логічної послідовності викладу навчального матеріалу;
- принцип цілісності і практичної значимості змісту;
- принцип наочності навчального матеріалу [23, с. 111].

На основі аналізу робочих програм та навчальних планів дисциплін психолого-педагогічного спрямування: «Психологія професійної

діяльності», «Соціальна психологія», «Психологічне забезпечення професійної діяльності», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія» було визначено інтегративні курси і зміст занять із застосуванням комплексного підходу та впровадженням активних форм і методів навчання, використання інтерактивного та проблемного навчання під час вивчення вказаних дисциплін. Зокрема, на основі матеріалів дисципліни «Соціальна психологія» з урахуванням мети та завдань курсу розроблено навчальний посібник «Соціальна психологія з основами професійного саморозвитку», мета якого полягає в набутті знань МФ СЦЗ щодо змісту соціальної психології як наукової дисципліни, розуміння її ролі у розвитку психологічної компетентності майбутнього фахівця СЦЗ, а також у закладенні курсантом початкових основ уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток [26].

У процесі визначення та обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України було розроблено програму авторської навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту», яку було внесено до варіативної частини навчального плану. Програма дисципліни виконувала роль документа науково-практичного дослідження динаміки показників професійного саморозвитку, який містить теоретичні та методичні (організаційні) основи дослідження.

Особливістю даної навчальної програми є модульний принцип побудови. Основне поняття модульного навчання – «модуль» (латинське *modulus*) – перекладається як «функціональний вузол». Проте в педагогічній літературі зустрічаються різні його трактування: пакет навчального матеріалу, блок інформації, навчальна одиниця, елемент навчальної програми, набір навчальних дисциплін, організаційно-методична міждисциплінарна структура навчального матеріалу тощо, зокрема, Дж. Рассел [58] тлумачить модуль як самостійну одиницю навчальної діяльності, що допомагає досягти чітко визначеної мети, автономну порцію

навчального матеріалу; деякі зарубіжні вчені характеризують модуль як блок інформації, яка включає логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей; інші пропонують таке визначення: «Модуль – це частина блоку, такий об'єм навчального матеріалу, завдяки якому забезпечується первинне набуття деяких теоретичних знань і практичних навичок для виконання якої-небудь конкретної роботи [23, с. 112]».

У аспекті нашого дослідження повніше відбиває сутність цього явища тлумачення зарубіжної вченої [23, с. 113], яка характеризує модуль як самостійну, логічно завершену інформаційну одиницю, засвоєння якої на змістовному і діяльнісному рівні забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей. Модульне навчання дозволяє подолати фрагментарність традиційного, шляхом створення цілісної наочної програми і проблемної подачі змісту в модулі, запозиченої з проблемного навчання. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якої проявляється в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання. Така проблема, як велике значення самостійної роботи студентів і недостатня кількість ділового спілкування, у модульному навчанні вдало компенсується нетрадиційними формами і методами активного навчання, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвивати у них допитливість і формувати комунікативні навички.

Термін «модуль» в етимологічному змісті є компонування знань. Очевидно, що ефективність засвоєння модуля буде залежати не тільки від повноти навчальної інформації, але і від того, яким чином ця інформація скомпонована.

Теоретичний аналіз праць щодо модульного навчання (П. Юцявичене) дозволив виокремити такі його особливості:

- модульне навчання забезпечує обов'язкову обробку кожного компонента дидактичної системи і наглядне їх уявлення в модульній програмі і модулях;

- модульне навчання припускає чітку структуризацію змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом і системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволяє корегувати процес навчання;

- модульне навчання передбачає варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів.

Ці особливості модульного навчання дозволяють виявити його високу технологічність, що визначається: структуризацією змісту навчання; чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів керування навчальним процесом) у формі модульної програми; варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Отже, узагальнюючи аналіз модульного навчання, можна визначити його як *навчання, засноване на дієвому підході і принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія навчання), що характеризується замкнутим типом керування завдяки модульній програмі і модулям.*

Незважаючи на безліч існуючих тлумачень поняття «модуль», усі їх можна систематизувати за трьома аспектами: – модуль як одиниця державного навчального плану за фахом, що представляє набір навчальних дисциплін, що відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики; – модуль як організаційно-методична міждисциплінарна структура, що представляє набір тем (розділів) з різних навчальних дисциплін, необхідних для освоєння однієї спеціальності, і забезпечує міждисциплінарні зв'язки навчального процесу; – модуль як організаційно-методична структурна одиниця в рамках однієї навчальної дисципліни. Під модулем розуміємо автономну організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, що містить у собі дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального

матеріалу (складену з обліком внутрішньопрдметних і міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво (включаючи дидактичні матеріали) і систему контролю.

Теорія модульного навчання, як і будь-яка дидактична теорія, базується на дидактичних принципах, що визначають її загальний напрям, мету, зміст, способи організації і керування пізнавальною діяльністю. «Принцип навчання – це виражене у вигляді норм діяльності, вказівок, правил знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони і закономірності [23, с.112]». Принципи з'являються на основі наукового аналізу навчання, впливають із закономірностей процесу навчання, встановлених дидактикою. Принципи залежать також від прийнятої вихідної теоретичної концепції.

Відповідно до принципу структуризації навчання будується окремими функціональними вузлами – модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей. Модуль є одночасно банком інформації і методичним посібником щодо її засвоєння. У зв'язку з цим зміст модуля повинен відповідати вимогам послідовності, цілісності, компактності, автономності.

Принцип проблемності модульного навчання відображає психолого-педагогічну закономірність, відповідно до якої ефективність засвоєння навчального матеріалу підвищується, якщо вводяться такі стимулювальні ланки, як проблемна ситуація, візуалізація інформації, професійно-прикладна спрямованість. Цей принцип несе в собі широке значення навантаження. У наукових джерелах він трактується як принцип усвідомленої перспективи, мотивації, пізнавальної активності.

Принцип варіативності спрямований на забезпечення рівневої диференціації змісту навчання, а також створення студентам відповідних умов для їх індивідуального темпу просування різними варіантами модульної програми: повному, скороченому або поглибленому [23, с. 113].

Вважаємо за необхідне розширити зміст цього дидактичного принципу. Принцип варіативності трансформується в принцип адаптованості, наповнюючись новим змістом: коли модуль забезпечує не тільки рівневу диференціацію, але і профільну. Крім того, зазначимо ще один аспект цього принципу, у якій відображається різноманіття дидактичних форм і методів. Оскільки модуль є блоком інформації, обладнаним методичним забезпеченням, він виконує функції керування навчальним процесом і припускає використання системи відповідних форм, методів і засобів навчання, їхній доцільний вибір і оптимальне сполучення. Таким є наповнення змісту принципу адаптованості модульного навчання.

Необхідно назвати ще один принцип, реалізований у модульному навчанні – принцип реалізації зворотного зв'язку. Цей принцип забезпечує керування навчальним процесом шляхом створення системи контролю і самоконтролю засвоєння навчального матеріалу модуля. Модулі, обладнані системою самоконтролю і самоорганізації, дозволяють інформаційно-контрольовальні функції викладача перенести у власне координаційні функції студентів. Педагогічне спілкування в умовах модульного навчання має реалізовуватися за схемою суб'єкт-суб'єктного, партнерського навчального співробітництва викладача і студентів.

Реалізація особливостей і специфічних принципів модульного навчання забезпечує його найважливішу характеристику – гнучкість, що пронизує всі основні компоненти дидактичної системи. Виділяють змістовну гнучкість і структурну гнучкість. Змістовна і структурна гнучкість забезпечується низкою аспектів: від динамічності і мобільності структури модульної програми і модуля до можливості проектування гнучкого розкладу навчального процесу, що відображається у можливості як диференціації, так і інтеграції змісту навчання. Важливо охарактеризувати ще один аспект стрижневої характеристики модульного навчання – гнучкість керування освітнім процесом. Гнучкість керування забезпечує процесуальний аспект модульного навчання, включаючи варіативність

методів і засобів навчання, гнучкість системи контролю й оцінки, індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності МФ СЦЗ.

Зазначимо також важливу перевагу модульного навчання – його наступність. Модульне навчання дозволяє поєднувати в собі різні підходи до навчання. Від проблемного навчання модульне запозичило його головні особливості: проблемну подачу матеріалу в модулі, нестандартність вправ. Від активного навчання модульне запозичило методи навчання, що дозволяють підвищити пізнавальну активність студентів. Вдало вписуються в дидактичну систему модульного навчання ігрові форми поточного і кінцевого контролю. Модульне навчання має характерні риси індивідуально-диференційованого навчання, а саме: відхід від потокового методу навчання і перехід до індивідуальної підготовки фахівців, перенесення основного навантаження навчального процесу на їх самостійну роботу.

Отже, найбільш органічно процес професійного саморозвитку МФ СЦЗ можна організувати у рамках модульного навчання, яке, на думку багатьох дослідників, дозволяє істотно "заощадити" час на засвоєння змісту інваріантної частини дисциплін, продуктивно організувати самостійну роботу, контроль і самоконтроль рівня сформованості знань і умінь тощо [58; 59; 69; 122 та ін.]

Стосовно теми нашого дослідження важливо, що метод модулів є одним з найбільш ефективних методів *самонавчання*, які дозволяють здійснювати його з регулюванням не лише темпу роботи, але і змісту навчального матеріалу.

Принципові відмінності модульного навчання від інших видів навчання були описані вище. У аспекті нашого дослідження інтерес представляють такі факти: – розбиття матеріалу, що підлягає засвоєнню, на закінчені частини (модулі і його елементи) добре узгоджуються із поетапністю і послідовністю професійного саморозвитку; – переведення інформації, що є варіативною, на самостійне засвоєння призводить до

заощадження аудиторного часу і дає можливість додати до курсу матеріал, який дозволяє МФ СЦЗ засвоїти технології усвідомленого саморегулювання навчально-професійної діяльності; – максимальна індивідуалізація просування в навчанні сприяє врахуванню індивідуальних, вікових особливостей і рівня підготовки курсантів, організації процесу самостійної пізнавальної діяльності з опорою на їхній суб'єктний досвід.

Апробація нової навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» здійснювалась поетапно. Так, реалізація першого модуля – **теоретичного** – передбачала когнітивний розвиток, пізнання і розуміння внутрішніх ресурсів свідомості. Вони сприяють самопізнанню, формують особистісний досвід створення власної картини світу. Феномен самоорганізації свідомості визначається процесами осмислення, переосмислення традиційного змісту педагогічної діяльності, а також осмислення її нових орієнтирів, що містять особистісні структури свідомості, в режим осмисленого, достатньо автономного пошуку.

На цьому етапі здійснювалися:

- вивчення рівня готовності до професійного саморозвитку МФ СЦЗ, виходячи із прояву їхніх індивідуально-психологічних особливостей;
- проектування і конструювання процесу педагогічного супроводу професійного саморозвитку МФ СЦЗ у освітньо-семантичному просторі ЗВО;
- постановка єдиної, загальної мети і створення системи підцілей і психологічної підтримки;
- введення навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»; вивчення її першого модуля «Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» (додаток А);
- розвиток мотивації спільної діяльності суб'єктів освітнього простору, їхньої діалогічної взаємодії;

- встановлення кооперованих зв'язків і стосунків між суб'єктами освітнього процесу;

- селекція варіантів спільних виховально-розвивальних освітніх програм.

Реалізація другого модуля – **практичного** – полягала у розвитку здібностей до: самодіагностики, саморегуляції, власної продуктивності, ціннісного ставлення до майбутньої професії; організація взаємодії суб'єктів освітньо-виховного середовища для професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

На цьому етапі здійснювалися:

- організація комплексної, систематичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- вивчення другого модуля навчальної дисципліни – «Практичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» (додаток А);

- орієнтація педагогічного процесу на розвиток компонентів професійного саморозвитку особистості МФ СЦЗ;

- поетапний розвиток потенціалу кожної окремої особистості на основі обліку вікових, індивідуально-психологічних особливостей і професійних інтересів;

- використання різних форм, методів навчальної та позанавчальної діяльності МФ СЦЗ для посилення процесу професійного саморозвитку.

Третій модуль навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» – **моніторинговий** – мав на меті конкретну діяльність із підвищення рівня професійного саморозвитку курсантів. Діяльність суб'єктів взаємодії охоплював моніторинг рівнів професійного саморозвитку. Реалізація моніторингового передбачала проведення тренінгової роботи, яка мала на меті:

- актуалізацію внутрішньої готовності до змін у курсантів – МФ СЦЗ;

- виявлення і розвиток у МФ СЦЗ навичок рефлексії;

- визначення стратегічного напрямку самовдосконалення і саморозвитку;

- визначення індивідуального рівня актуальних здібностей МФ СЦЗ та готовності до їх розвитку;
- розвиток індивідуальних навичок рефлексії, проведення аналізу показників професійного саморозвитку курсантів – МФ СЦЗ;
- формування навичок та умінь продуктивного професійного спілкування, саморозвиток навичок успішного професійного спілкування;
- розвиток у МФ СЦЗ професійно важливих навичок, формування стратегії професійного саморозвитку.

Завершальним етапом даного модуля є підготовка та захист майбутнім фахівцем СЦЗ програми власного професійного саморозвитку.

Важливим елементом педагогічного супроводу моніторингового модуля є практико-орієнтовані форми і методи психолого-педагогічної підтримки, що застосовуються комплексно з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей і професійних устремлінь МФ СЦЗ. При цьому вони групуються за основними цілями діяльності:

- організаційні (групи спілкування, об'єднання за інтересами, професійні зустрічі, свята тощо);
- дидактичні (лекції, практикуми, ігрові технології);
- розвивально-психологічні (тестування, анкетування, методи самоконтролю, самооцінки, вправи, спрямовані на поліпшення психологічного самопочуття, на зниження тривожності тощо);
- виховні (зустрічі, свята, конкурси і так далі).

У своєму дослідженні дотримуємося професійно-орієнтованої спрямованості педагогічних умов професійного саморозвитку МФ СЦЗ, критеріями ефективності якої є зниження особистісної тривожності, адекватна самооцінка, висока власна продуктивність, розвинена волява саморегуляція. Для нашого дослідження ці поняття є необхідними для виявлення ефективних засобів навчання і виховання, спрямованих на успішну підготовку МФ СЦЗ до професійної діяльності, що допускає надалі їхню творчу трудову діяльність.

Запропонована нами педагогічна умова професійного саморозвитку МФ СЦЗ спрямована на усунення основної проблеми, що виникає і утруднює процес їхнього успішного професійного саморозвитку (яка була сформульована в результаті вивчення теоретичних джерел і практичного досвіду системи професійної підготовки курсантів у ЗВО ДСНС України): недостатнє вивчення викладачем особистості курсанта і відсутність відповідних психолого-педагогічних умов для підтримки у пізнанні і подальшому розвитку реального образу «Я» курсанта. У результаті у МФ СЦЗ виявляються неадекватна самооцінка своїх можливостей, спостерігається низький рівень розвитку свідомої саморегуляції, вмотивованості підвищення власної продуктивності, нестабільність внутрішнього світу (підвищена тривожність), що негативно впливає на усвідомлення обраної спеціальності в якості провідної цінності, на розвиток особистісно-значимих якостей у цілому. Взаємозв'язок різних елементів і компонентів педагогічного процесу виражається в єдності діяльності суб'єктів виховно-освітнього простору, цілей і результатів виховання і навчання у ЗВО.

Підводячи підсумок вищесказаному, констатуємо, що удосконалення навчально-методичного забезпечення як умова професійного саморозвитку визначається використанням технології особистісно-розвивального навчання, яка орієнтована на мотиваційний супровід і фасилітацію освітнього процесу, розвиток рефлексивних здібностей майбутнього фахівця СЦЗ як основи усвідомленої саморегуляції їхньої навчально-професійної діяльності.

Важливою ознакою впроваджуваних у навчальний процес особистісно-розвивальних технологій, як було відмічено раніше, є активізація суб'єктної активності курсанта, яка може бути досягнута в процесі самостійної творчої діяльності. При цьому ряд авторів [39; 41; 58; 59; 69; 122 та ін.] вказують на те, що проектне навчання є нині одним із

найбільш дієвих засобів підвищення самостійності і творчої активності тих, хто навчається.

У аспекті нашого дослідження важливою є думка, згідно з якою метод проектів може бути розглянутий як технологія четвертого покоління, відмінною рисою якої є включення того, хто навчається, у навчальну діяльність як *повноцінного суб'єкта*: «Поширена зараз педагогічна парадигма особистісно орієнтованого навчання стикається із серйозною проблемою – недостатністю на освітньому ринку освітніх технологій, які забезпечують її втілення в практику [23, с. 120]». Тим самим йдеться про проектування, побудову і освоєння технологій четвертого покоління. Очевидно, що вони можуть виявитися подальшим розвитком цільноблочних технологій, але структура блоку уроків у цих технологіях обов'язково повинна ускладнитися. Серед існуючих технологій до цього класу можна зарахувати тільки технологію (точніше – групу технологій) проектного навчання, що культивується зарубіжними педагогами [58, с. 194]».

Незважаючи на еволюцію ідеї методу проектів, сутність її залишається сталою: «...стимулювати інтерес тих, хто навчається, до певних проблем, що припускає володіння певною сумою знань, і через проектну діяльність передбачає вирішення цих проблем, уміння практично застосовувати отримані знання, розвиток рефлексивного або критичного мислення [23, с. 121]». При цьому сутність рефлексивного мислення розкривається автором як «...вічний пошук фактів, їх аналіз, роздуми над їх достовірністю, логічне вибудовування фактів для пізнання нового, для знаходження виходу з сумнівів, формування упевненості, заснованої на аргументованому міркуванні [там само]».

Метод проектів дозволяє вирішити такі дидактичні завдання: актуалізувати міжпредметні зв'язки в процесі професійної підготовки курсантів; повніше реалізувати взаємозв'язок теорії і практики в навчальній діяльності; підвищити рівень засвоєння знань і умінь; підвищити активність курсантів як суб'єктів освітнього процесу; посилити роль самоосвіти,

самонавчання, саморозвитку; цілеспрямовано формувати компетенції і метапрофесійні якості курсантів [23, с. 122]. Останні три завдання видаються нам особливо важливими.

Узагальнюючи вищесказане, тлумачимо метод проектів як технологію розвитку суб'єктності курсантів у навчально-професійній діяльності за допомогою їхнього залучення до процесу конструювання, планування і виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються, – проектів. Таким чином, основна мета методу проектів стосовно теми нашого дослідження – *надання майбутнім фахівцям СЦЗ можливості самостійного професійного розвитку в процесі моделювання варіантів вирішення творчих професійно-орієнтованих завдань, що вимагають інтеграції знань з різних навчальних дисциплін.*

При цьому викладачеві у рамках проекту відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел і узагальнення практичного досвіду виокремили ті положення методу проектів, які більшою мірою сприяють ефективному його використанню на етапі моделювального тренінгу. Тож проект має бути особистісно значущим та значущим для найближчого і опосередкованого оточення майбутніх фахівців СЦЗ; заздалегідь спланований, сконструйований, але водночас повинен містити певну частку непередбачуваності як у процесі роботи над ним, так і при її завершенні; має припускати проведення самостійних досліджень та сприяти налагодженню взаємодії між МФ СЦЗ; орієнтований на здібності МФ СЦЗ і активізувати прояв якомога ширшого спектру його можливостей.

Передбачаємо, що при дотриманні вказаних положень у МФ СЦЗ прослідкуватимуться актуалізація потреби професійного саморозвитку та конструктивна динаміка його показників.

Незважаючи на індивідуальні особливості кожної із проаналізованих нами сучасних технологій навчання, усі вони містять найважливіший чинник – соціальну активність суб'єктів освітнього процесу (як педагогів,

так і студентів). Розвивальна технологія в галузі професійної освіти орієнтована на досягнення таких цілей:

- актуалізація професійно-особистісного потенціалу;
- професійний розвиток особистості;
- формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій;
- набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників професійно-освітнього процесу [23, с. 122].

Виходячи із цього маємо наступне визначення розвивальній технології: це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на розвиток особистості, що інструментально забезпечують досягнення діагностованого та прогнозованого результату в професійно-педагогічних ситуаціях, які утворюють інтеграційну єдність форми і методів навчання при взаємодії студентів і педагогів у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності [там само].

Це тлумачення підкреслює низку важливих моментів розвивальної технології: цільову установку на розвиток особистості; інтеграційну єдність форм, методів і засобів навчання; взаємодію студентів і педагогів; індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Тому саме воно було прийняте нами за основу при уточненні зазначеного поняття.

Треба підкреслити, що розвивальна технологія професійного саморозвитку містить у собі різноманітні методи і форми роботи, проте вони регламентуються певними правилами, що дозволяють здійснити оптимальний для даного конкретного випадку спосіб взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Отже, відповідно до проаналізованих нами теоретичних джерел та емпіричного матеріалу, застосування сучасних технологій, методів та форм навчання та удосконалення навчально-методичного забезпечення процесу

підготовки МФ СЦЗ у закладі вищої освіти ДСНС України (за рахунок упровадження авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»), на наше переконання, спроможне здійснити результативний вплив на підвищення показників професійного саморозвитку. Реалізація технології модульного навчання передбачала модульну структуру змісту навчання; реалізація принципів проблемності, варіативності, зворотнього зв'язку у навчанні та поетапність (І модуль – теоретичний; II модуль – практичний; III модуль – моніторинговий). [23]. Реалізація технології особистісно-орієнтованого навчання передбачала об'єктивне вивчення викладачем особистості МФ СЦЗ, активізацію його навчальної діяльності, суб'єктну організацію навчання та підвищення навчальної мотивації МФ СЦЗ.

Реалізація технології розвивального навчання передбачає актуалізацію професійно-особистісного потенціалу МФ СЦЗ, професійний розвиток його особистості, формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій, набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності та забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників професійно-освітнього процесу. Реалізація технології проектного навчання передбачає актуалізацію міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки МФ СЦЗ, практичне спрямування навчання, підвищення рівня засвоєння знань, умінь та навичок МФ СЦЗ, його самосвіту, самонавчання та саморозвиток, а також компетентнісну спрямованість.

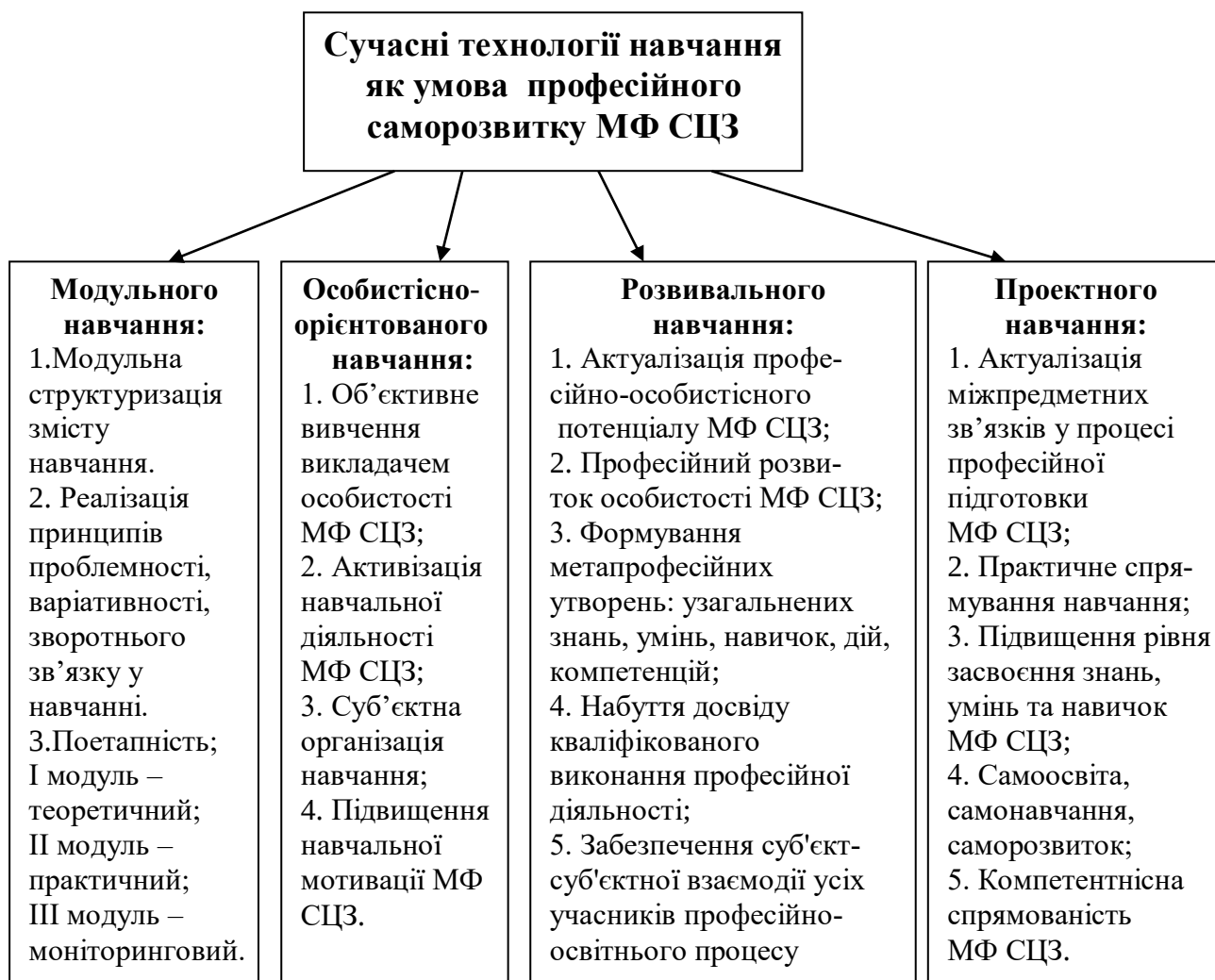


Рис. 2.1. Сучасні технології навчання як педагогічна умова професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ

Удосконалення навчально-методичного забезпечення у ЗВО ДСНС України розуміємо як гнучкий, технологічний, послідовний і системний процес, який дозволяє раціонально використовувати резерви всієї системи традиційної професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України та впровадити варіант їх цілісного процесу професійного саморозвитку. Зміст удосконалення навчально-методичного забезпечення має базуватися на засадах та принципах структуризації змісту навчання; компонуванні змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів; систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу; принципах цілісності і практичної значимості змісту, принципі наочності та передбачає впровадження в систему фахової підготовки МФ СЦЗ навчальної

дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» (варіативна частина навчального плану).

2.4. Організація освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у закладі вищої освіти ДСНС України

Відповідно до визначеного у параграфі 2.1. поняття освітньо-семантичного простору, у роботі ми розуміємо його як упорядковану структуру, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відносини між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату розвитку та саморозвитку її суб'єктів, зокрема, багатовимірність, багатоваріантність внутрішньо-психологічної семантики майбутнього професіонала, що розвивається. Освітньо-семантичний простір характеризується динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків вищого навчального закладу, суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної діяльності МФ СЦЗ.

На основі проведеного у розділі 1 теоретичного аналізу сутності і особливостей системи професійної підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України та її ролі у забезпеченні процесу професійного саморозвитку курсантів був визначений конгломерат принципів, реалізація яких забезпечує цілеспрямованість динаміки освітньо-семантичного простору:

- *системності і послідовності*, що передбачає єдність поставлених цілей, завдань, педагогічних дій і результату, який досягається: професійного саморозвитку МФ СЦЗ у процесі професійної підготовки, як єдиної системи з різноманітними внутрішніми зв'язками; цілеспрямованість і узгодженість змін, що вносяться, в усі компоненти навчально-виховного процесу на усіх його етапах і стосовно усіх суб'єктів;

- *природовідповідності*, що визначає психолого-педагогічні засоби професійного саморозвитку МФ СЦЗ у єдності і узгодженості з природою

людини як чинника, що є визначальним у її житті; що обумовлює узгодження біологічного і соціального в ній;

- *інтеграції* як одного із засобів розуміння власного «Я», саморозвитку, ґрунтованого на єдиних образних характеристиках, цінностях культури людського існування, діях, що виявляється у зближенні і зв'язку усіх навчальних дисциплін ЗВО;

- *активності і самотійності*, що створює спрямованість інтересів, мотивів і зусиль курсантів на самопізнання, розвиток адекватної самооцінки, вольової саморегуляції, власної продуктивності, на визнання обраної професії в якості провідної цінності;

- *гуманізації*, що характеризує курсанта як суб'єкта життя, як вільну і духовну особистість, що має здатність до професійного самопізнання, саморефлексії, саморозвитку;

- *демократизації*, яка визначає відповідний стиль стосунків учасників освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктний характер їхніх взаємодій, надання права на самовизначення.

Ці принципи визнають цінність людини як особистості, її право на свободу, розвиток і прояв усіх здібностей; забезпечують створення необхідних умов для повної реалізації усіх її потенцій, досягнення гармонії в соціальній і духовній сфері життя, якнайповніше розкривають інтелектуальні і моральні якості особистості, а також сприяють кількісному зростанню даних їй від природи здібностей, якостей і її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації.

Як свідчить аналіз досліджень [58; 80; 86; 122], освітньо-семантичний простір, яким визначаються умови процесу професійного саморозвитку, має свою певну структуру:

- матеріально-предметне середовище (території і природні об'єкти, приміщення для різноманітної діяльності, оснащення і обладнання, зокрема технічні і мультимедійні засоби, програмні та нормативні документи, проекти);

- освітні заклади на рівні мікросоціуму (навчальні, спортивні та дозвільні заклади, заклади культури і додаткової освіти, громадські організації);

- джерела масової комунікації (теле- і радіопрограми, молодіжні видання, журнали);

- зміст соціально-освітнього простору (соціальний досвід, «закодований» у змісті освіти, у соціокультурній діяльності, спорті, молодіжній субкультурі);

- організацію освітнього простору (суб'єкти освітньої діяльності, режим, організація часу і регламентація життя учасників освітнього простору, форми самоуправління, норми, система управління, основи професійної дисципліни).

Нині виникла необхідність глибинного теоретичного осмислення усього, що відбувається з людиною на сучасному етапі розвитку суспільства і організації на цій основі цілеспрямованої допомоги в пошуку самоствердження на базі освітніх закладів. Ця допомога може виявитись у адекватнішому усвідомленні всього, що відбувається з молодого людиною; в організації позитивного спілкування; проектуванні соціокультурного простору як аналога соціальних процесів. Особливого значення тут набуває створення умов для розвитку здібностей до саморозвитку, самоорганізації, самореалізації, формування гнучкості мислення, здатності до подолання шаблонів і стереотипів.

З цією метою були визначені завдання, які полягають у розвитку мотиваційно-ціннісної сфери; забезпеченні практичної взаємодії дисциплін психолого-педагогічного блоку з предметами спеціального блоку (пожежна профілактика, пожежна тактика, пожежна техніка, основи пожежно-профілактичної роботи, пожежна автоматика) та розвитку потреби у набутті знань, виробленні умінь і навичок шляхом максимального наближення навчального процесу до умов професійної діяльності. Формуванню професійних якостей сприяють методи навчання, спрямовані на розвиток

навчально-пізнавальної активності МФ СЦЗ і підтримання їх інтересу протягом усього періоду навчання у ЗВО ДСНС України. Пізнавальна активність МФ СЦЗ забезпечується тісним зв'язком навчального процесу у ЗВО із практикою та надання їм можливостей моделювати в навчальному процесі функції майбутньої професійної діяльності.

Організація освітньо-семантичного простору ЗВО ДСНС України передбачає забезпечення таких дидактичних умов: – формування у суб'єктів освітнього процесу готовності до спільної діяльності; – налагодження діалогового спілкування в системі «викладач – курсант»; – створення умов для встановлення зворотного зв'язку через систему «курсант – викладач» і коректування діяльності викладачів щодо формування професійно-важливих якостей у курсантів.

Саме тому досить важливим аспектом освітньо-семантичного простору є фасилітація – посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвитку суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок їхнього особливого стилю спілкування і особистості педагога [58, с. 146].

Методологічна основа педагогічної фасилітації - гуманістичні переконання К. Роджерса і А. Маслоу, засновані на ідеях свободи і безмежних можливостей реалізації потенціалу кожної особистості [117; 193; 196]. Особливістю фасилітації є те, що діяльність педагога, наставника, офіцера повинна нести гуманістичний потенціал. Фасилітаційне спілкування породжує позитивні мотиви, а позитивні мотиви навчання спонукають не лише до прийняття певної позиції «адже я дійсно можу», але і до розгорнутої діяльності з придбання інструментальної основи реалізації своїх прагнень. Незважаючи на очевидність цього положення, його реалізація (як показує узагальнення педагогічного досвіду) несе в собі величезні труднощі.

Передусім, це пов'язано із тим, що педагог повинен змінити ставлення не лише до того, хто навчається, але і до самого себе, «олюднити усього

себе». Педагог може допомогти в цьому іншим, тільки маючи досвід самовдосконалення. «Гуманістична педагогіка заявляє однозначно: мають бути два суб'єкти одного процесу, які діють разом, паралельно і спільно, які є партнерами, складають союз досвідченішого з менш досвідченим, але маючим переваги молодості і сприйнятливості. І жоден не повинен стояти над іншим, вони повинні співпрацювати в процесі навчання [117]».

Таким чином, педагог в процесі фасилітації створює сприятливі умови для самостійного і осмисленого навчання, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви, підтримує прояви кооперативних тенденцій.

Для нашого дослідження цінність представляють узагальнення, зроблені різними авторами [58; 119; 122; 126; 150; 167]. Спираючись на них виокремлюємо такі положення, виконання яких сприяє організації фасилітаційної взаємодії при діалоговому педагогічному спілкуванні, де педагог:

- володіє технікою і прийомами атракції (від англ. *attraction* – притягіння, тяжіння), емпатійного слухання, конгруентного (адекватного і щирого) вираження свого ставлення до курсантів, проявляє толерантність до протилежних думок, незалежної поведінки;

- використовує діалогічні методи спілкування, які дозволяють перетворити суперпозиції викладача і субординовані позиції курсанта на особистісно-рівноправні позиції, у позиції людей, які співнавчаються, співвиховуються, співпрацюють;

- не скільки викладає та виховує, скільки актуалізує, стимулює тенденцію курсанта до особистісного зростання, його дослідницьку адекватність, створює умови для самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем і завдань;

– виявляє і допомагає курсантові виявити самому свої індивідуальні особливості і можливості, здібності і схильності, допомагає побудувати для кожного індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку.

Треба особливо підкреслити: процес продуктивної фасилітації при дотриманні вказаних положень можливий за умови, що педагог є для МФ СЦЗ авторитетним, референтним і визнаним. Освітньо-виховна робота спрямовується на створення сприятливих умов актуалізації сутнісних сил особистості, активізації її внутрішньої діяльності, спрямованої на самопізнання, усвідомлення своїх цілей, цінностей і потреб, розв'язання внутрішніх суперечностей.

Важливою ознакою освітньо-семантичного простору є діалогічність педагогічної взаємодії, орієнтованої на професійний саморозвиток. Основними етапами проектування і реалізації *діалогового педагогічного спілкування* при моделюванні освітньо-семантичного простору є:

- визначення завдань діалогового спілкування у конкретній педагогічній ситуації;
- діагностика рівня підготовленості майбутнього фахівця СЦЗ до проектування професійних ситуацій різного виду;
- вибір провідної форми діалогового спілкування;
- визначення і ознайомлення з проблемою, що цікавить суб'єктів діалогового спілкування, проектування нестандартних ситуацій;
- аналіз обраної проблеми у режимі безпосереднього діалогового спілкування;
- застосування прийомів пожвавлення діалогу, внесення в нього неформальних елементів;
- актуалізація в процесі вирішення ситуації позитивного потенціалу міжособистісних стосунків.

Важливими формами, методами та прийомами на цьому етапі визначаємо:

- індивідуальні бесіди курсової ланки ЗВО - начальника курсу, його

заступника з виховної роботи, командира взводу, викладача-куратора - із кожним курсантом про зміст взаємозв'язків у колективі, настрої, труднощі і проблеми;

- додаткові індивідуальні бесіди начальника курсу, його заступника з виховної роботи, закріпленого викладача-куратора із курсантами, які мають адаптаційні проблеми;

- спеціальні заняття з курсантами, присвячені шляхам та порядку вирішення різноманітних конфліктів (проекування особистісно-орієнтованих ситуацій як педагогічних аналогів реальних соціальних процесів у суспільстві, особливе значення при цьому має мобільність педагогічних прийомів, що використовуються куратором, здатність адаптуватись до різних ситуацій, висока технологічність у сукупності з простотою застосування);

- постійний аналіз особистої дисциплінованості курсантів;

- виявлення мікрогруп, їх лідерів, вивчення характеру їх діяльності, корегування впливу неформальних лідерів на психологічну атмосферу навчального взводу (курсу);

- заняття з сержантським складом за тематикою щодо порядку вивчення психолого-педагогічних особливостей своїх підлеглих;

- визначення осіб «групи ризику» та психокорекційна робота з ними;

- організація діяльності ради зборів курсу та органів курсантського самоврядування; залучення курсантів до проведення концертів, оглядів-конкурсів художньої самодіяльності, спортивних змагань;

- відвідування навчальними взводами разом із кураторами визначних місць та пам'яток історії регіону, закладів культури та мистецтв;

- надання курсантам інформації щодо героїчних учинків працівників ДСНС України; зустріч з видатними особистостями служби цивільного захисту регіону;

- організація, надання взаємодопомоги при проведенні рятувальних

робіт;

- організація роботи щодо розвитку самодіяльної художньої творчості на курсі, проведення фестивалів, концертів, оглядів-конкурсів колективів художньої самодіяльності, виставок робіт самодіяльних художників та інших заходів, у тому числі із залученням членів сімей курсантів;

- пропаганда здорового способу життя серед курсантів, організація масових спортивних заходів із особовим складом курсу та змагань між курсами;

- організація роботи у музеї історії пожежно-рятувальної служби на курсі;

- проведення тренінгових занять із формування навичок самопізнання, самоприйняття та рефлексії у кабінеті психологічного розвантаження;

- підведення підсумків навчання за результатами кожної сесії у присутності ректорату та професорсько-викладацького складу.

Відповідно до кожного напрямку професійного саморозвитку МФ СЦЗ прогнозується очікуваний стан і рівень розвитку об'єкта. Організатори педагогічного процесу визначають періодичність замірів результатів роботи. Визначається кількість і перелік актуальних показників, а також характер вимірювальних дій. Ними можуть бути: соціологічні, аналіз дисципліни, характер, густота і наслідки дисциплінарних проступків, показники навчання курсантів, соціально-психологічний клімат, стосунки у навчальних взводах, моральні, політичні, соціальні, фахові орієнтації тощо. Це дає можливість суб'єкту управління із організації освітньо-семантичного простору отримати достовірні дані про процес та рівень особистісного та професійного саморозвитку курсанта і організації педагогічної підтримки цього процесу. На підставі цього можна робити висновки про необхідність коригувального втручання у процес, на певних ділянках, з певною метою, на певному рівні, певними засобами. Саме систематична педагогічна оцінка

рівня особистісного та професійного саморозвитку курсанта – майбутнього фахівця СЦЗ забезпечує необхідний рівень управління процесом його професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України. (Рис.2.2.)

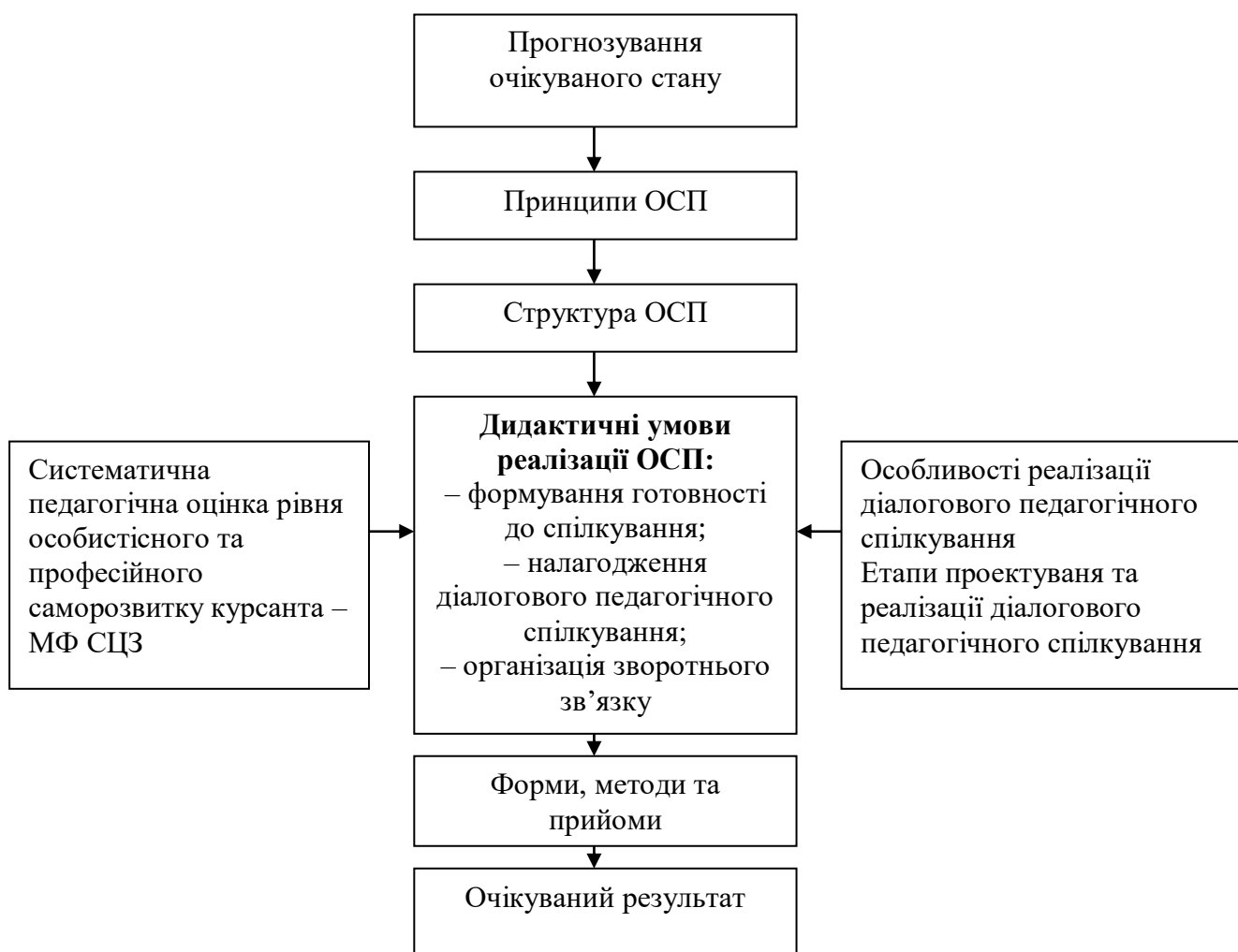


Рис.2.2. Схема організації освітньо-семантичного простору (ОСП) професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ

Під час організації освітньо-семантичного простору у межах ЗВО ДСНС України необхідно забезпечити особистісно-діяльнісну основу професійного саморозвитку МФ СЦЗ, демократизацію курсантського середовища та гуманізацію міжособистісних взаємин, проектування процесу професійного саморозвитку як аналогу соціальних процесів, вивчення та врахування індивідуальних психічних особливостей з метою

активізації самореалізації, самокорекції, саморозвитку МФ СЦЗ і усвідомлення ними своєї ролі у соціумі.

Таким чином, організація освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України забезпечується відповідно до його принципів та структури шляхом урахування особливостей реалізації діалогового педагогічного спілкування; застосування форм, методів, прийомів, етапів проектування та реалізації діалогового педагогічного спілкування; за дидактичних умов реалізації освітньо-семантичного простору, а саме: формування у МФ СЦЗ готовності до спілкування, налагодження діалогового педагогічного спілкування, організації зворотнього зв'язку при прогнозуванні очікуваних результатів та систематичній педагогічній оцінці рівня особистісного та професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

Висновки до другого розділу

Розуміючи професійний розвиток курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України як неперервний динамічний процес набуття ними певної системи соціальних навичок і моделювання стосунків, спрямованих на реалізацію функціональних обов'язків у соціальному середовищі, яке змінюється, в особливих та екстремальних умовах практичної діяльності, ми виходимо на необхідність розробки і впровадження у систему професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту педагогічних умов, спроможних забезпечити його максимальну результативність. У рамках дослідження педагогічні умови будемо розуміти як сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприяють професійному саморозвитку курсанта – майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України. Змістовними аспектами досліджуваного поняття є: середовище, обставини, у яких забезпечується ефективність організації навчальної діяльності та обов'язкове використання викладачем певних педагогічних способів,

засобів для створення певного середовища, обстановки, у яких можлива організація відповідних видів діяльності, зокрема науково-методичної, навчальної діяльності.

Визначальними педагогічними умовами професійного саморозвитку МФ СЦЗ ми вважаємо: 1) забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців СЦЗ упродовж навчання у закладі вищої освіти ДСНС України; 2) організація освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України, важливою ознакою якого є діалогічність педагогічної взаємодії; 3) застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців СЦЗ на самонавчання, самоорганізацію, рефлексію, самопроектування, саморозвиток професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців СЦЗ; 4) удосконалення навчально-методичного забезпечення, яка передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»; 5) розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку; 6) педагогічний супровід як цілісна і послідовна підтримка майбутніх фахівців ДПН у їхньому професійному саморозвитку.

Під педагогічною умовою *забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку* майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС розуміється сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на розвиток у курсантів усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності, що утворює інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії з педагогами в навчальному процесі, на етапі стажування та у професійній діяльності. Процес професійного саморозвитку МФ СЦЗ буде ефективним за умови забезпечення його цілісності та послідовності на основі гуманістичного підходу в поєднанні із синергетичним і діяльнісним підходами, що реалізується через поетапне (адаптаційний, когнітивний,

інтеграційно-діяльнісний етапи) упровадження навчальних модулів програми авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ», зміст якої відповідає принципам структуризації, динамічності, дієвості й оперативності знань, креативності, саморегуляції навчально-професійної діяльності та використання технологій особистісно-розвивального навчання, які орієнтовані на мотиваційний супровід і фасилітацію освітнього процесу, розвиток рефлексивних здібностей курсантів як основи усвідомленої саморегуляції їх навчально-професійної діяльності.

Педагогічна умова *організації освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку* майбутніх фахівців СЦЗ забезпечується відповідно до принципів та структури освітньо-семантичного простору. При його організації в межах ЗВО ДСНС України необхідно забезпечити особистісно-діялісну основу професійного саморозвитку МФ СЦЗ, демократизацію курсантського середовища та гуманізацію міжособистісних взаємин, проектування процесу професійного саморозвитку як аналогу до соціальних процесів, вивчення та врахування індивідуальних психічних особливостей з метою активізації саморозвитку, самореалізації, самокорекції майбутніх фахівців СЦЗ й усвідомлення ними своєї ролі в соціумі. Доведено, що в освітньому просторі ЗВО ДСНС України педагогічна взаємодія є соціально обумовленим і особистісно-значущим способом реалізації міжособистісних і діялісних контактів учасників, через який здійснюється усвідомлений, продуктивний професійний саморозвиток особистості курсанта.

Педагогічна умова *застосування сучасних технологій, методів та форм навчання* дозволяє раціонально використовувати резерви всієї системи традиційної професійної підготовки майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України та впроваджувати варіант цілісного й неперервного процесу їх професійного саморозвитку за межами навчального закладу. Обґрунтовано, що застосування сучасних технологій навчання спроможне здійснити

результативний вплив на поліпшення показників професійного саморозвитку. Реалізація технології модульного навчання передбачає модульну структуру змісту навчання; застосування принципів проблемності, варіативності, зворотного зв'язку у навчанні та поетапності (І модуль – теоретичний; II модуль – практичний; III модуль – моніторинговий). Реалізація технології розвивального навчання передбачає актуалізацію професійно-особистісного потенціалу майбутнього фахівця СЦЗ, професійний розвиток його особистості, формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій, набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності та забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників професійно-освітнього процесу. Реалізація технології проектного навчання передбачає актуалізацію міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця СЦЗ, практичне спрямування навчання, підвищення рівня засвоєння знань, умінь та навичок майбутнього фахівця СЦЗ, його самонавчання та саморозвиток, а також компетентнісну спрямованість.

Удосконалення навчально-методичного забезпечення передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» та має базуватися на засадах принципів структуризації змісту навчання: компонування змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів; систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу; цілісності і практичної значимості змісту; наочності навчального матеріалу.

Розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку передбачає доповнення та оновлення їх забезпечення темами із професійного саморозвитку, методичним інструментарієм, рекомендаціями із психологічного самопізнання і професійного саморозвитку.

Під умовою *педагогічного супроводу професійного саморозвитку* розуміється цілісна і послідовна підтримка та допомога майбутнім фахівцям СЦЗ в їхньому професійному саморозвитку, що здійснюється через організацію такої взаємодії між викладачами і курсантами в освітньому процесі, при якій створюються найбільш сприятливі умови для саморозвитку й самореалізації кожного курсанта, активізації його інтелектуального, емоційного, мотиваційного потенціалів. Визначено, що професійний саморозвиток потребує створення оптимальних педагогічних умов, а також використання форм, методів і способів індивідуалізації соціально-педагогічної взаємодії, організації освітньо-семантичного простору в навчальному закладі, з орієнтацією на забезпечення розвитку особистості через пізнання й корекцію особистісних деструкцій, оптимізацію психічних показників, які є основою для самореалізації особистості, розкриття креативного потенціалу, для вільного формування власної світоглядної позиції, культури мислення і культури розумової діяльності, формування соціально значущих якостей особистості курсанта, які відповідають потребам професійного соціуму органів і підрозділів служби цивільного захисту ДСНС України в умовах їх реформування.

На основі обґрунтованих позицій щодо стратегій саморозвитку в професії, що визначають прояв людиною себе в професії та є складниками життєвої стратегії людини, визначено положення про формування стратегій професійного саморозвитку в процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності людини. Тому під час упровадження в систему підготовки визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту існує необхідність допомоги у здійсненні самопізнання стратегічних індивідуальних цінностей курсантів та змістовному розгляді й доборі навчально-методичних засобів, спроможних забезпечувати конструктивну динаміку ціннісних орієнтирів їхнього професійного саморозвитку у закладі вищої освіти ДСНС України.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

3.1. Організація та реалізація експериментальної роботи

У попередніх розділах визначені та обґрунтовані положення про педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України. Для упровадження теорії в практику раніше сформульованої теорії та припущення потребують експериментального підтвердження. Передбачають перевірки ефективності визначені та обґрунтовані у розділі 2 педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ у ЗВО ДСНС України:

1) забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців СЦЗ упродовж навчання у закладі вищої освіти ДСНС України;

2) організація освітньо-семантичного простору ЗВО ДСНС України, важливою ознакою якого є діалогічність педагогічної взаємодії;

3) застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців СЦЗ на самонавчання, самоорганізацію, рефлексію, самопроектування, саморозвиток професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців СЦЗ;

4) удосконалення навчально-методичного забезпечення, яка передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів авторської варіативної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»;

5) розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку;

б) педагогічний супровід як цілісна і послідовна підтримка МФ СЦЗ у їхньому професійному саморозвитку, що здійснюється через організацію такої взаємодії між викладачами і курсантами у освітньому процесі, при якій створюються найбільш сприятливі умови для саморозвитку і самореалізації курсанта, активізації інтелектуального, емоційного, мотиваційного потенціалу.

Метою експериментальної частини дослідження була перевірка ефективності визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ, які реалізувалися із дотриманням *принципів*, обґрунтування яких проведене у розділі 2: – компонування змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів; – систематичності і логічної послідовності викладу навчального матеріалу; – цілісності і практичної значимості змісту; наочності навчального матеріалу; *а також положень*:

- модульної структуризації змісту навчання; реалізації принципів проблемності, варіативності, зворотнього зв'язку у навчанні; об'єктивного вивчення викладачем особистості МФ СЦЗ; активізації навчальної діяльності; суб'єктної організація навчання; підвищення навчальної мотивації МФ СЦЗ;

- актуалізації професійно-особистісного потенціалу МФ СЦЗ; формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій; набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників професійно-освітнього процесу та актуалізації міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки МФ СЦЗ;

- практичного спрямування навчання; підвищення рівня засвоєння знань, умінь та навичок МФ СЦЗ; забезпечення систематичної самоосвіти, самонавчання, саморозвитку та компетентнісної спрямованості МФ СЦЗ.

- спеціальної підготовки науково-педагогічних працівників та курсової ланки до професійного саморозвитку МФ СЦЗ у навчально-виховному

процесі ЗВО ДСНС України.

Таким чином формувальний експеримент мав представляти собою перевірку виокремлених педагогічних умов, а також апробації авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» для курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Формувальний експеримент проводився у 2010–2012 н. р. Курсанти експериментальної групи (248 осіб) проходили підготовку за програмою дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» [48]. Мета роботи із МФ СЦЗ експериментальної групи – використання засобів на заняттях означеного курсу та дисциплін практично-професійної підготовки з дотриманням раніше вказаних педагогічних умов з орієнтиром на цілеспрямований професійний саморозвиток. Практична підготовка контрольної групи МФ СЦЗ проходила у звичному режимі.

При розробці формувальних занять враховувалися дослідження щодо психологічних особливостей саморозвитку, особливостей процесу професійного саморозвитку курсантів в умовах військового ЗВО; основи психологічної підтримки і супроводу у професійному становленні; концепції самопізнання та саморозвитку; особливості вибору стратегії професійного саморозвитку; основи педагогічної підтримки професійного саморозвитку у ЗВО: зазначені дослідження склали методологічну основу авторської дисципліни [23, с. 140].

Розроблений авторський курс навчальної дисципліни (див. додаток А) є частиною профільної підготовки курсантів - МФ СЦЗ і пов'язаний на засадах описуваного нами міжпредметного підходу з такими навчальними дисциплінами: «Психологічні основи професійної діяльності», «Соціальна психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Організація пожежно-профілактичної роботи», «Інженерна психологія». Спершу викладачам, що брали участь у формувальному етапі експериментального дослідження, надавалися навчально-методичні матеріали: рекомендації,

методики самопізнання, матеріали для проведення сюжетно-рольових, методичні рекомендації до їх використання. Засвоєння змісту дисципліни мало допомогти МФ СЦЗ самовизначитися у позиціях щодо власного розвитку, його стратегії, вектору, плану, зрозуміти та усвідомити власну готовність до саморозвитку, свої здібності до нього, його механізми, етапи та засоби, об'єкти та ситуації, які сприяють чи заважають його здійсненню, виокремити та уникати (або долати) бар'єри саморозвитку [20; 38].

Навчальний матеріал дисципліни складається із трьох модулів – теоретичного, практичного та моніторингового. Програмою курсу передбачається проведення 15 лекцій (30 годин), 15 практичних занять (30 години) та 28 годин тренінгової роботи, а також складення заліку – 2 години, всього – 90 годин. Структура дисципліни представлена у вигляді блоків інформації (тем, об'єднаних спільною метою), якісний та кількісний склад яких містить необхідне теоретичне підґрунтя для професійного саморозвитку МФ СЦЗ. На основі структури дисципліни, її завдань та особливостей вивчення кожного модуля було визначено алгоритм оптимізації процесу професійного саморозвитку для МФ СЦЗ, що складається із певних етапів та передбачає активну участь МФ СЦЗ у забезпеченні власного професійного саморозвитку.



Рис. 3.1. Алгоритм оптимізації процесу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Програма навчальної дисципліни спроектована у такий спосіб, що зміст кожного модуля відкриває можливість проектування єдиного змісту навчання, підпорядкованого комплексній навчально-виховній меті [18; 19; 20].

Наступним нашим кроком став процес підбору методів і форм навчання, розробки комплексів вправ відповідно до навчального матеріалу.

Перший модуль дисципліни – **«Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»** ставив за мету провести аналізуються загальних питань, які забезпечують цілісне розуміння ключових проблем професійного саморозвитку, та закласти методологічні та наукові основи для подальшої самостійної роботи [19, с. 10].

Основні завдання першого навчального модуля:

- узагальнити теоретичні знання курсантів із соціально-педагогічних та психологічних дисциплін з метою подальшого формування їхньої готовності до професійного саморозвитку;

- вивчити методологічні основи професійного саморозвитку майбутнього фахівця;
- сприяти усвідомленню курсантами потреби у власному особистісному та професійному саморозвитку;
- ознайомити з механізмами, етапами саморозвитку, елементами та засобами його здійснення, бар'єрами, що йому перешкоджають.

Зміст першого навчального модуля склали такі теми: «Проблема саморозвитку у педагогічних науках», «Готовність до особистісного та професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ України», «Роль темпераменту у реалізації професійного саморозвитку курсантів ЗВО ДСНС України», «Значення конституційно-типологічних характеристик у процесі професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ», «Врахування конституціональних відмінностей майбутніх фахівців СЦЗ у процесі професійного саморозвитку», «Врахування індивідуального досвіду особистості курсанта у моделюванні стратегії його професійного саморозвитку», «Врахування індивідуальних психічних установок та функцій особистості майбутнього фахівця СЦЗ у забезпеченні конструктивної динаміки його професійного саморозвитку», «Оптимізація індивідуально-типологічних властивостей особистості майбутнього фахівця СЦЗ у процесі здійснення професійного саморозвитку», «Типологічні моделі характеру. Значення педагогічного діагностування особистісних акцентуацій для моделювання професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України», «Роль змісту особистості та її структури у створенні програми професійного майбутнього фахівця СЦЗ», «Педагогічні особливості оптимізації професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України», «Педагогічні особливості використання факторного аналізу у процесі професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ», «Врахування показників типу особистості у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України», «Врахування індивідуальних елементів характеру у

професійному саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту ДСНС України» [19, с.10–13].

Другий модуль – **«Практичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ»** – безпосередньо готує курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ до самопізнання, розкриття своїх можливостей та проведення роботи над власним професійним саморозвитком, а також до визначення вектору, побудови стратегії та створення плану професійного саморозвитку на 1 місяць, 1 рік, 5 років у процесі майбутньої професійної діяльності.

Другий змістовий модуль проходить у формі лабораторних робіт, його структуру склали такі теми: «Визначення показників та рівня готовності курсантів ЗВО ДСНС України до професійного саморозвитку», «Діагностика властивостей особистості за параметрами активності та реактивності у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку», «Діагностика властивостей особистості фахівця за параметром спрямованості та її врахування у реалізації індивідуального вектору професійного саморозвитку», «Діагностика інтересів, схильностей і здібностей особистості за параметрами її можливостей», «Педагогічна діагностика сформованості показників професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ» [19, с. 14–16].

Третій модуль програми дисципліни – **«Моніторинг процесу професійного саморозвитку»** – проходив у формі тренінгової роботи». Заняття були присвячені таким темам: «Актуалізація внутрішньої готовності до змін у курсантів», «Виявлення і розвиток навичок рефлексії», «Визначення стратегічного напрямку саморозвитку і самовдосконалення», «Визначення індивідуального рівня актуальних здібностей та готовності до їх розвитку», «Розвиток індивідуальних навичок рефлексії, аналізу показників професійного саморозвитку курсантів», «Моделювання продуктивного професійного спілкування, саморозвиток навичок успішного професійного спілкування», «Розвиток професійно важливих навичок,

визначення вектору, побудова стратегії та проектування плану професійного саморозвитку» [19, с. 17–18].

Варто підкреслити, що достатньо уваги під час проведення тренінгових занять приділялося розвитку рефлексивних умінь та навичок. Теоретичні положення, викладені у параграфах 1.1 та 1.2, а також розгляд рефлексії як важливої умови, що забезпечує динаміку рівня професійного саморозвитку у професійному аспекті, та як психологічну основу цілісного і послідовного професійного саморозвитку, підтверджують таку увагу до даної якості [37].

Проведене нами дослідження рефлексивних умінь та навичок (додаток И 2) під час вивчення теми 2 моніторингового модуля дисципліни («Виявлення і розвиток навичок рефлексії») показало, що у більшості МФ СЦЗ (72%) вони недостатньо розвинуті, тому одним із основних завдань тренінгової роботи було актуалізувати потребу МФ СЦЗ у розвитку рефлексивних навичок та умінь.

У ході проведення тренінгового модуля МФ СЦЗ отримали більш повне уявлення про рефлексію та її роль у професійному саморозвитку працівника, а також уявлення про неї як один із універсальних механізмів саморозвитку МФ СЦЗ. Учасникам було доведено, що рефлексивні навички та уміння забезпечують ефективність прийняття рішень, їх поведінки у групі, роботи підрозділу в цілому та положення про її важливу роль у власному розвитку МФ СЦЗ.

Рефлексія дозволяє МФ СЦЗ більш повно та ясно усвідомлювати службову та професійну діяльність як у цілому (як цілісне утворення, яке складає функціональну частину всієї життєдіяльності працівника), так і в окремих її елементах (її чинники, фактори, цілі діяльності, завдання, очікувані результати). Результатами розвитку рефлексивних умінь та навичок є більш точна оцінка своєї поведінки, ефективне прийняття правильних рішень у професійній діяльності.

Рефлексивні уміння та навички є необхідними у таких елементах наглядово-профілактичної діяльності МФ СЦЗ: під час оцінки ситуації у службовій діяльності, оцінки поведінки інших людей; при визначенні цілей, їх виборі та постановці; під час аналізу проблем службової та професійної діяльності, прийнятті рішень щодо вирішення цих проблем; під час оцінки та пояснення для себе свого службового становища; під час визначення ставлень і дій у міжособистісній та груповій взаємодії; під час вибору стратегії та тактики організації своєї поведінки [37, с. 32].

У той же час процес розвитку рефлексивних навичок та умінь МФ СЦЗ має ряд ускладнень та перешкод, серед яких ми на основі аналізу умов професійної діяльності в органах та підрозділах служби цивільного захисту виділили такі, як: стратегія розвитку органу (підрозділу), яка не завжди усвідомлюється кожним працівником; стереотипи та шаблони у поведінці працівників; законодавчо нормований авторитарний стиль управління підрозділом; жорсткі організаційні системи та технології; страх неуспіху, покарання, невідповідності вимогам, недостатньо сприятливі умови для розвитку самосвідомості (авторитарний стиль управління та жорстке нормування поведінки призводять до неадекватної, недиференційованої, негнучкої самооцінки) [20, с. 35].

З метою розвитку рефлексивних навичок та умінь МФ СЦЗ під час проведення тренінгу запропоновано наступні рекомендації:

- повертатися до аналізу своїх дій (наприкінці навчального дня, після важливих подій службової діяльності, її складних ситуацій, прийняття важливих, принципових рішень);
- вчитися дивитися на себе з боку (як я діяв у цих ситуаціях, як я виглядав у очах інших, чи була можливість діяти правильніше, ефективніше; чим є корисним досвід цієї ситуації, що необхідно врахувати у подальшій роботі);
- проводити ретроспективний аналіз кожного навчального (робочого) дня, особливу увагу зосереджувати на епізодах, що викликали

невдоволення, ситуаціях, що вимагали подальшого аналізу та дій, та оцінювати їх як неупереджений зовнішній спостерігач,

- перевіряти та уточнювати, коригувати свої уявлення про інших людей;

- аналізувати самому та давати іншим працівникам можливість оцінити дії людей, різні етапи та епізоди службової діяльності, ситуації невдачі, неуспіху під час виконання роботи із метою зрозуміти сумісними зусиллями, чому отримано саме такий результат (незалежно від того, чи є він позитивним, чи негативним);

- частіше спілкуватися із людьми, що є несхожими на працівника, яких не завжди вдається зрозуміти, котрі притримуються іншої думки (точки зору) та намагатися зрозуміти їх, усвідомити можливість існування інших рефлексивних позицій та навчитися знаходити та приймати ефективні рішення [37].

Із метою підвищення якості засвоєних знань, умінь та навичок у процесі викладення дисципліни МФ СЦЗ мали вивчити теми та питання для самостійного опрацювання. Формами підготовки питань для самостійного опрацювання були доповіді та повідомлення, де курсант – МФ СЦЗ повинен був проявити власну ініціативу та самостійність при виборі літературних та наукових джерел, у проведенні спостережень та інших методів дослідження, у складенні плану доповіді та її оформлення. Ця форма роботи була необхідною не тільки для формування вміння у МФ СЦЗ самостійно працювати із науковими джерелами, а й з метою розвитку психологічної культури та мовлення курсантів.

За підсумками вивчення дисципліни МФ СЦЗ повинні були знати:

- ключові поняття курсу («саморозвиток», особистісний саморозвиток», «професійний саморозвиток», «етапи саморозвитку», «показники саморозвитку», «критерії саморозвитку», «готовність до саморозвитку», «професійно важливі якості», «рефлексія» тощо);

- методологічні основи процесу професійного саморозвитку та різні підходи до його аналізу; структуру і етапи професійного саморозвитку;
- умови професійного саморозвитку;
- основні елементи та етапи професійного саморозвитку МФ СЦЗ;
- бар'єри професійного саморозвитку;
- способи самопізнання; прийоми розвитку позитивної самооцінки (самоприйняття);
- якості особистості, які сприяють професійному саморозвитку, та ті, які стримують його;
- головні ознаки основних етапів професійного саморозвитку МФ СЦЗ із урахуванням його психологічних, типологічних та конституційних відмінностей;
- рівні та змістовні характеристики готовності майбутнього фахівця СЦЗ до професійного саморозвитку;
- значення конституціонально-типологічних характеристик у процесі професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ;
- особливості врахування індивідуального досвіду особистості курсанта у моделюванні стратегії його професійного саморозвитку
- роль типу особистості та її структури у створенні програми професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту.

Вивчення курсу дисципліни сприяло формуванню та розвитку у МФ СЦЗ таких умінь:

- складення програми всебічного розвитку власної особистості;
- проведення самодіагностики із виявлення потреб та можливостей власної особистості, які покладені в основу професійного саморозвитку;
- розвитку рефлексивних, комунікативних умінь, ефективного професійного спілкування, встановлення контакту із працівниками, оточенням, представниками різних категорій населення;

– проектування програми власного професійного саморозвитку на наступні півроку, рік, 5 років тощо.

Підсумком вивчення дисципліни є обов'язковими для МФ СЦЗ визначення вектору, побудова стратегії та проектування власного плану професійного саморозвитку, зразок якого був представлений у ході тренінгової роботи (додаток К) . Якість засвоєних теоретичних знань, рівень сформованості навичок та умінь перевірялися під час семінарських та лабораторних занять, під час проведення тренінгових занять здійснювався моніторинг рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ. На початку вивчення кожної теми курсанти одержували список обов'язкових питань для самопідготовки, а також додаткових завдань, які передбачали самопізнання, самоаналіз, творчу роботу.

Процес засвоєння системи теоретичних та прикладних знань МФ СЦЗ у галузі професійного саморозвитку передбачав у подальшому апробацію умінь та навичок професійного саморозвитку у процесі стажування на посадах в органах та підрозділах служби цивільного захисту ДСНС України.

Цільова установка «знати» реалізувалась шляхом проведення лекцій, консультацій, бесід, керівництва самостійною роботою майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Цільова установка «уміти» забезпечувалась практичною реалізацією отриманих знань.

При вивченні курсу велика увага приділялась умінню курсантів – МФ СЦЗ пов'язати отриманий теоретичний матеріал із діяльністю, спрямованою на власний професійний саморозвиток. Під час проведення занять використовувались активні методи навчання, третій модуль дисципліни проходив у формі тренінгу [17, с. 52].

У основі класичної педагогічної системи була теза про передачу знань, вмінь, навичок, соціального і професійного досвіду від покоління до покоління. Наступне покоління розглядалося як об'єкт, що сприймає і засвоює знання і досвід. Попереднє покоління – що транслює накопичений

досвід. Зводячи взаємодію поколінь до рівня елементарної передачі від транслятора до приймача, класична теорія педагогіки породжувала педагогічну систему, що ігнорує взаємовплив суб'єктів, саморозвиток і самовдосконалення, семантику творчої індивідуальної активності майбутнього фахівця [30, с. 12].

Таким чином, один із основних недоліків класичної теорії професійної освіти полягає в тому, що вона дає значно спрощений погляд на процес професійної підготовки МФ СЦЗ ДСНС України. У результаті, традиційна теорія ґрунтується на припущенні, яке не має нічого спільного з реальною природою людини як істоти соціальної і психологічної. За словами Е. Фромма, «саме так, як вона змінює світ навколо себе, людина змінює і себе саму в процесі історії. Вона немов би творить себе [207]». Гуманізація професійної підготовки фахівця служби цивільного захисту ДСНС України має полягати не лише у доброзичливості і взаємоповазі між професорсько-викладацьким складом і курсантом. Це має бути, разом з тим, створення умов для професійного саморозвитку курсанта – майбутнього фахівця служби цивільного захисту ДСНС України. Отже, гуманізація професійної підготовки МФ СЦЗ повинна передбачати і створювати умови, за яких майбутній фахівець, організатор, керівник, рятувальник, управлінець системи ДСНС України буде мати можливість вибудувати власний образ професійного «Я» і, аналізуючи протиріччя між «Я-реальним» та «Я-професійним», програмувати і здійснювати професійний саморозвиток.

На нашу думку, особливо слід наголосити на сутності та значенні мотивації професійної підготовки і саморозвитку. Кожна психологічно активна людина автоматично, на рівні підсвідомості, намагається зберегти свій життєвий простір і розширити його з метою вирішення своєї «головної життєвої задачі» (О. Сидоренко). Мотивація – одне із найважливіших питань сучасної педагогіки. У професійній підготовці в умовах ЗВО ДСНС України МФ СЦЗ мотивація виходу за межі повсякденного існування є головною рушійною силою саморозвитку. Фахівець служби цивільного

захисту має бути активною та відповідальною людиною, його професійним обов'язком є спонукати інших людей до виконання правил пожежної безпеки, спрямовувати їхні дії у відповідність до затверджених законодавством норм і правил пожежної безпеки [23].

Професійна діяльність фахівця СЦЗ охоплює дві основні системи – планування і дію [23, с. 149]. Відносно дії зазначимо, що на більш високих рівнях управління важливого значення набуває делегування відповідальності і контролю виконання. Ефективне вирішення мотиваційних задач утруднюється тим, що система мотивів конкретної людини існує за власними законами, не завжди зрозумілими і такими, що не завжди піддаються зовнішнім впливам. Розуміння себе і розуміння інших – це розуміння мотивів, якими керується особистість у своїх учинках. Професійний обов'язок фахівця служби цивільного захисту – використати ці сили і при цьому не заподіяти шкоди конкретній особистості. Розвинути такі вміння можна у процесі спеціально організованої системи професійної підготовки, яка передбачає оволодіння методами перетворення самого себе та розуміння мотивації вчинків інших, починаючи із оволодіння методами самопізнання, виявлення і вивчення власних «мотиваційних стихій».

Ключовим моментом для гуманізації професійної підготовки і становлення МФ СЦЗ є усвідомленість мотивів. Мотиви, так само як і потреби, можуть характеризуватися різною ступінню усвідомленості. У психоаналітичній традиції неусвідомленість мотивів – це ознака несумісності витиснених мотивів та імпульсів із образом соціального, добре контрольованого «Я».

Проведене нами дослідження мотивації професійної діяльності (додаток И 1) курсантів експериментальної та контрольної групі на початку та після вивчення дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» та порівняльний аналіз його результатів підтверджує думку про значення мотивів як у професійному саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту

- майбутніх працівників органів та підрозділів служби цивільного захисту у цілому.

Таблиця 3.1

**Мотивація професійної діяльності майбутніх фахівців служби
цивільного захисту (початковий зріз)**

Мотиви	ЕГ, 256 курсантів	КГ, 240 курсантів
Грошовий заробіток	89	92
Прагнення до просування по службі	93	171
Прагнення уникнути критики збоку керівника або колег	52	65
Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	61	75
Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших	46	54
Задоволення від самого процесу та результату роботи	64	56
Можливість найповнішої самореалізації саме у даній діяльності	46	39

Таблиця 3.2

**Мотивація професійної діяльності
майбутніх фахівців служби цивільного захисту
(кінцевий зріз)**

Мотиви	ЕГ, 256 курсантів	КГ, 240 курсантів
Грошовий заробіток	99	132
Прагнення до просування по службі	133	178
Прагнення уникнути критики збоку керівника або колег	32	105
Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	41	97

Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших	98	44
Задоволення від самого процесу та результату роботи	104	58
Можливість найповнішої самореалізації саме у даній діяльності	96	52

Серед використаних методик досить показовими є результати проведеного письмового опитування, яке відбувалося на останніх заняттях дисципліни, а також на традиційних зустрічах учасників експериментального дослідження через певний час (1 - 2 міс.). Більшість курсантів – учасників експерименту – заявили про продуктивні особистісні зміни, які виявились у оптимізації життєдіяльності, підвищенні інтересу до професійного саморозвитку, актуалізації потреби у ньому, розумінню його визначальної ролі у професійному становленні, усвідомленні та формуванні програми власного професійного саморозвитку.

Найбільший інтерес для нашого дослідження становили результати навчальної діяльності та спілкування курсантів – МФ СЦЗ у після експериментальний період. Тому їм було запропоновано письмово відповісти на запитання: «Які особистісні зміни Ви простежуєте після проходження тренінгового модуля?». В отриманих відповідях від 256 учасників домінують перспективні особистісні зміни, які забезпечують оптимізацію професійного навчання. У таблиці 3.3. представлені основні зміни, які виявлені нами у відповідях учасників експерименту.

Оцінка рівня професійного саморозвитку здійснювалась через аналіз показників курсантів – МФ СЦЗ у наступних видах діяльності: у навчальній і науковій діяльності, у творчій діяльності, спорті, у процесі несення служби.

Таблиця 3.3

**Результати самооцінки особистісних змін майбутніх фахівців служби
цивільного захисту після проходження тренінгового модуля
дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців
цивільного захисту»**

№п /п	Характер змін	Кількість позитив- них відповіде й	У %
1	Розвиток рефлексії.	256	100 %
2	Підвищення сенситивності	240	93,75%
3	Комунікативні якості	225	87,9%
4	Морально-етичні якості	218	85,2%
5	Оперативні якості	237	92,58%
6	Розвиток творчих здібностей, потреби креативної самореалізації.	253	98,8 %

Таблиця 3.4

**Результати експертної оцінки успішності професійної підготовки
курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту
після проходження тренінгового модуля**

№п/п	Характер змін	Кількість позитивних змін	У %
1	Навчальна і наукова діяльність .	209	81,65 %
2	Творча діяльність	212	82,8%
3	Спорт	225	88%
4	Виконання службових обов'язків	252	98%

Таким чином, вивчення курсу навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» дозволило вирішити ряд завдань особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту, а саме:

- узагальнити теоретичні знання курсантів із дисциплін психолого-педагогічного спрямування із метою подальшого формування їхньої готовності до професійного саморозвитку;
- вивчити методологічні основи професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту;
- закласти основи професійного саморозвитку майбутніми фахівцями служби цивільного захисту;
- засвоїти уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток [19].

Завдяки організаційно-методичним особливостям груп – учасників тренінгу під час вивчення моніторингового модуля навчальної дисципліни, зокрема підбраному різноплановому психодіагностичному інструментарію, стала можливою конструктивна динаміка особистісних показників курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту, яка є визначальною для моделювання поступального і неперервного процесу їх професійного саморозвитку. Саме тому серед досліджуваних нами педагогічних умов процесу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України особливе значення має створення освітньо-семантичного простору у навчальному закладі, з орієнтацією на забезпечення розвитку особистості через пізнання і корекцію особистісних деструкцій, оптимізацію психічних показників, які є основою для самореалізації особистості, розкриття креативного потенціалу, для вільного формування власної світоглядної позиції, культури мислення і культури розумової діяльності, формування професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту, які відповідають потребам професійного середовища та службової діяльності органів та підрозділів служби цивільного захисту ДСНС України в умовах їх реформування.

Наступним етапом дослідження буде перевірка упровадження педагогічної умови забезпечення цілісності та послідовності розгортання

професійного саморозвитку у напрямку самоактуалізації особистості з початку фахової підготовки у закладі вищої освіти ДСНС України та умов застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців служби цивільного захисту на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей особистості.

3.2. Педагогічна ефективність впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту в умовах експериментальної роботи

У ході дослідження передбачалося, що професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту буде проходити ефективніше за визначених і обґрунтованих у розділі 2 педагогічних умов, зокрема, забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту упродовж навчання у закладі вищої освіти ДСНС України; організації освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України, важливою ознакою якого є діалогічність педагогічної взаємодії; застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців служби цивільного захисту на самонавчання, самоорганізацію, рефлексію, самопроектування, саморозвиток професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту; удосконалення навчально-методичного забезпечення, яка передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів авторської дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту»; розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку; педагогічного супроводу як цілісної і послідовної підтримки

майбутніх фахівців служби цивільного захисту у їхньому професійному саморозвитку.

Зокрема, передбачалося застосування комплексного підходу та впровадженням активних форм і методів навчання, використання інтерактивного та проблемного навчання під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного напрямку: «Психологічне забезпечення професійної діяльності», «Соціальна психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія», а також розширення їх змісту та змісту інших навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку [11; 19; 26].

У процесі застосування активних форм і методів навчання важливим для МФ СЦЗ експериментальної групи стало, зокрема, також використання сучасної технології – методу *моделювання професійних ситуацій* із упровадженням у процес викладення дисциплін психолого-педагогічного напрямку елементів *імітаційного навчання*, що дало можливість МФ СЦЗ самостійно проаналізувати вивчене, усвідомити послідовність та доцільність професійних дій, використати теоретичні знання для вирішення службових завдань. Використання дискусій, імітація службових завдань, рольових ситуацій сприяла усвідомленню майбутніми фахівцями служби цивільного захисту не лише пізнавального, а й професійного значення набутих знань, оволодінню прийомами, які дають змогу побудувати навчально-виховний процес на принципах взаємодії. Моделювання професійних ситуацій потребувало від курсантів активних дій у ситуаціях професійного вибору. Професійна ситуація могла бути сприятливою для взаємодії, нормальною чи конфліктною, епізодичною чи довготривалою, типовою чи нестандартною, передбачуваною чи непередбачуваною. Під час упровадження виділених нами педагогічних умов у процес професійної підготовки МФ СЦЗ застосовувались такі форми і методи навчання, за яких він мав би можливість зіткнутися з різними професійними ситуаціями, і при

цьому його завдання полягали у пошуці шляхів їх розв'язання, прийнятті оптимального рішення [11; 19; 24].

Працівник служби цивільного захисту постійно перебуває у конкретних професійних ситуаціях, тому важливо навчити його бачити цю ситуацію, аналізувати її, виокремлювати основні ідеї для пошуку шляхів її розв'язання. Тому необхідно було створити під час навчання ситуації, які моделюють майбутню професійну діяльність, забезпечують готовність майбутніх працівників служби цивільного захисту до оптимальної взаємодії. Відповідно до цього було розроблено ряд ситуацій, що найчастіше мають місце у професійній діяльності, та апробовано їх використання під час вивчення дисциплін «Основи психології для рятувальників», «Психологічне забезпечення професійної діяльності», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологія безпеки професійної діяльності», «Психологія професійної діяльності» [11; 19; 24; 26].

Моделювання професійних ситуацій і включення в них майбутніх фахівців служби цивільного захисту сприяло формуванню позитивного ставлення до проходження служби в органах і підрозділах цивільного захисту, набуттю досвіду із розв'язання проблем службової діяльності. Включення курсантів у ситуації, які моделюють їхню майбутню професійну діяльність, дало змогу осмислити та усвідомити шляхи свого професійного становлення.

Застосування методу моделювання професійних ситуацій дозволило закріпити установки, цінності, орієнтації майбутніх фахівців служби цивільного захисту, дало змогу їм переконатися у власних професійних можливостях і здібностях та удосконалювати їх. У процесі моделювання типових професійних ситуацій із службової діяльності органів та підрозділів служби цивільного захисту пошук ефективних рішень збагачує світогляд майбутнього фахівця служби цивільного захисту, удосконалює його професійні здібності, розвиває інтуїцію, закріплює прийоми професійної майстерності.

Ознайомлення з типовими ситуаціями, програвання їх дає змогу курсанту проникнути у сферу професійної діяльності інспектора, досягнути певної взаємодії із оточенням людей, середовищем – усе це прискорює процес адаптації до професійної діяльності, знижує рівень труднощів, які виникають у молодого працівника на початку професійного становлення [16, с. 14].

Включення майбутніх фахівців служби цивільного захисту до професійної ситуації дало можливість створити умови, за яких кожен із них мав можливість самостійно аналізувати процеси управлінської діяльності, встановлювати зв'язки між явищами, впливи на людей та їх відповідні реакції, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти раніше вивчене з новими знаннями і використовувати їх для вирішення службових завдань у майбутній професійній діяльності.

У процесі викладення дисциплін психолого-педагогічного спрямування використовувались ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-проблеми, ситуації-оцінки.

Ситуація-ілюстрація мала за мету демонстрацію найбільш ймовірних способів розв'язання поставлених проблем, у ході обговорення усуваються помилкові дії. Застосування ситуації-ілюстрації дало можливість майбутнім фахівцям служби цивільного захисту отримати знання із реального навчального процесу. *Ситуації-вправи* характеризуються більш високими вимогами до розвитку професійних умінь і навичок, винаходу методів вирішення службових завдань та пошуку шляхів розв'язання складних професійних ситуацій. Їх метою було вироблення та розвиток професійних навичок, методів психолого-педагогічного впливу на курсантів та активізації взаємодії з ними.

Метою застосування *ситуації-оцінки* був вибір одного із запропонованих варіантів вирішення або оцінки вже прийнятого рішення та складення вмотивованого висновку.

Застосування ситуацій-проблеми передбачало аналіз запропонованої ситуації або вибір оптимальних шляхів та способів її розв'язання. Вони вимагали від МФ СЦЗ комплексних знань, застосування системи психологічних та педагогічних методів, розвитку професійного мислення. Наприклад, на практичних заняттях під час вивчення дисципліни «Соціальна психологія» для МФ СЦЗ демонструвалась ситуація непорозуміння та суперечки з керівником підприємства під час проведення на ньому пожежно-технічного обстеження і було запропоновано обрати модель поведінки та обґрунтувати тактику щодо вирішення проблеми. Використання у навчальному процесі у ЗВО ДСНС України *завдань-ситуацій* потребувало від МФ СЦЗ виконання ролі працівника, що прискорювало процес входження його в професію, оволодіння прийомами професійної майстерності і визначало ступінь готовності до професійної діяльності. Моделювання професійних ситуацій у процесі навчання експериментальної групи МФ СЦЗ у ЗВО дало можливість МФ СЦЗ зрозуміти соціальний характер їхньої професійної діяльності, основні її кваліфікаційні характеристики; забезпечувало тісний зв'язок теорії із практикою; передбачало труднощі, з якими МФ СЦЗ зіштовхнуться у повсякденній практиці, і бачити шляхи їх подолання [16, с. 16].

Пошук вирішення запропонованих завдань-ситуацій формувало у курсантів потребу спиратися на набутий теоретичний матеріал при вирішенні практичних завдань, використовувати оптимальні способи психологічного впливу. Необхідно сказати, що моделювання професійних ситуацій здійснювалось у визначеній послідовності, яка відповідала логіці формування потреби у професійній діяльності з урахуванням характеру розумової діяльності МФ СЦЗ, комплексу розумових операцій, необхідних для розв'язання цих професійних ситуацій.

Підбір моделюючих ситуацій відбувався із урахуванням того, що вони повинні відображати реальний процес службової діяльності у органах та підрозділах служби цивільного захисту із його конкретними завданнями,

необхідність вирішення яких постає перед працівниками у повсякденній праці, з урахуванням її непередбачуваності та динамічності.

Для вирішення професійних ситуацій курсанти - МФ СЦЗ використовували знання, що набуті при вивченні суспільних (соціологія, історія, економіка пожежної безпеки), спеціальних (пожежна тактика, пожежна техніка, пожежна профілактика, пожежна автоматика) і психолого-педагогічних дисциплін (психологія, соціальна психологія, психологія діяльності в особливих умовах, психологія і педагогіка вищої школи, інженерна психологія). Пошук шляхів розв'язання запропонованих завдань-ситуацій супроводжувався активною пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням, творчістю у виборі психологічних засобів і методів впливу на інших людей [16, с. 16].

Таким чином, внаслідок застосування технології розвивального навчання, просліджувались наступні результати: набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності МФ СЦЗ; актуалізація професійно-особистісного потенціалу МФ СЦЗ, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників професійно-освітнього процесу, формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій; професійний саморозвиток особистості МФ СЦЗ.

Технологія особистісно-орієнтованого навчання у результаті об'єктного вивчення викладачем особистості курсанта – майбутнього фахівця служби цивільного захисту та індивідуального підходу до кожного забезпечувала суб'єктну організацію навчальної діяльності, її активізацію та в результаті підвищення навчальної мотивації МФ СЦЗ.

Однією із особливостей і принциповою ідеєю нашого дослідження професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту ДСНС України було створення педагогічних умов для розвитку соціально-значущих потреб курсантів та їхнього включення у практичну діяльність. Вихід за межі навчального взводу і підключення до здійснення розвивального процесу різних людей дозволили нам максимально

наблизити середовище вищого навчального закладу і проблеми, що вирішуються, до реальної майбутньої практичної діяльності курсантів.

Зміст заходів, що проводились із експериментальною групою, підбирався на основі тих міркувань, що для ефективного професійного саморозвитку необхідно мати постійний інтерес до обраної спеціальності. Перевірка динаміки показників професійного саморозвитку проводилася за допомогою методів анкетування, тестування, бесіди та контент-аналізу. Критеріями ефективності процесу професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту на даному етапі були: адекватна самооцінка, розвинута волява саморегуляція, показники власної продуктивності, визнання обраної професії як провідної цінності. Такий вибір критеріїв на даному етапі пояснюється тим, що в цілому вони свідчать про знання майбутнього фахівця служби цивільного захисту про самого себе, характеризують стабільність його внутрішнього світу, виявляють його ставлення до майбутньої професійної діяльності і до обраного фаху в цілому.

Таблиця 3.5

Дослідження ціннісної значимості майбутньої професії
(початковий зріз)

Варіант (стан) ціннісної значимості майбутньої професії	Результати опитування майбутніх фахівців служби цивільного захисту	
	Експериментальна група	Контрольна група
Визнання як провідної цінності	56 осіб (21, 9%)	44 особи (18,33%)
Слабо усвідомлюється як провідна цінність	86 осіб (33,6 %)	80 осіб (72%)
Не усвідомлюється як провідна цінність	114 осіб (44,5%)	116 осіб (48,3%)

Таблиця 3.6

Дослідження ціннісної значимості майбутньої професії (кінцевий зріз)

Варіант (стан) ціннісної значимості майбутньої професії	Результати опитування майбутніх фахівців служби цивільного захисту	
	Експериментальна група	Контрольна група
Визнання як провідної цінності	73 особи (28,6%)	49 осіб (20,4%)
Слабо усвідомлюється як провідна цінність	119 осіб (46,5 %)	84 особи (35%)
Не усвідомлюється як провідна цінність	64 особи (25%)	107 осіб (44,6%)

Таблиця 3.7

Дослідження динаміки рівнів самооцінки
у майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Рівень самооцінки	Контрольна група		Експериментальна група	
	На початку експерименту, кількість курсантів, абс. у %	У кінці експерименту, кількість курсантів, абс. у %	На початку експерименту, кількість курсантів, абс. у %	У кінці експерименту, кількість курсантів, абс. у %
Завищений	52, абс. 22%	54, абс. 22,5%	67, абс. 26,2%	29, абс. 11,3%
Адекватний	92, абс. 38%	112, абс. 46,7%	101, абс. 39,5%	186, абс. 72,7%
Занижений	96, абс. 40%	74, абс. 30,8%	88, абс. 34,3%	41, абс. 16%

Наступний етап дослідження полягає у виявленні та проведенні аналізу результатів упровадження педагогічної умови забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту упродовж навчання у закладі вищої освіти ДСНС України.

Особливістю і принциповою ідеєю нашого дослідження був цілісний підхід до актуалізації потреби професійного саморозвитку МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України ще на першому етапі «Підготовка до прийому курсантів, зарахованих на навчання. Проведення табірному збору». На цьому етапі нами була здійснена інтеграція у систему традиційної навчально-фахової роботи:

1. На етапі формування складу абітурієнтів ЗВО ДСНС України, оформленні документації на вступ до ГУ(У)ДСНС України в областях здійснювалося безпосереднє знайомство із кандидатами на навчання через індивідуальні бесіди, вивчення особових справ, бесіди із батьками абітурієнтів, інформування кандидатів на навчання про норми і правила поведінки під час складання вступних випробувань до ЗВО ДСНС України.

2. Участь у проведенні вступних випробувань, педагогічний супровід абітурієнтів при підготовці і складанні іспитів.

3. Участь у заходах із прийому абітурієнтів, зарахованих на навчання до НУЦЗ України (педагогічні консультації із підбору, призначення і підготовки посадових осіб, які будуть задіяні у проведенні табірному збору; проведення інструкторсько-методичних занять із курсантами старших курсів, які можуть бути задіяними у проведенні табірному збору (за традицією, сформованою впродовж років в НУЦЗ України, до проведення роботи з курсантами, зарахованими на навчання під час табірному збору залучаються найбільш компетентні офіцери, а також успішні та відповідальні курсанти старших курсів); педагогічні консультації у процесі підготовки і проведення триденного методичного збору з керівництвом 1-го курсу; педагогічна допомога відповідальним особам із питань підготовки матеріальної і навчальної бази, матеріалів наочної агітації, медичного і речового забезпечення, організації навчально-виховного процесу; складання розкладів занять на період табірному збору.

4. Участь у проведенні табірному збору (педагогічні бесіди на тему основ військового етикету і норм, якими регламентується спілкування між

офіцерами та курсантами; педагогічний супровід організація і проведення занять із пожежно-рятувальної, пожежно-стройової, стройової, фізичної підготовки, статуту служби цивільного захисту; аналіз правових засад поведінки курсанта у випадку зазіхання на його честь і здоров'я; організація та проведення адаптаційних та комунікативних тренінгів з метою гуманізації взаємин у освітньому середовищі ЗВО ДСНС України.

5. Педагогічна діагностика з метою поглибленого вивчення психологічних і соціальних показників курсантів (індивідуальні бесіди і уточнення соціально-демографічних і біографічних даних). Виявлення особистісних якостей кожного курсанта відповідно до параметрів карти соціально-психологічних якостей особистості ; індивідуальні бесіди про інтерес, мотиви та ставлення до служби в органах та підрозділах служби цивільного захисту, настрої, плани; моделювання педагогічних ситуацій, які передбачають максимальну активізацію наявних особистісних якостей курсанта, що за звичайних умов перебувають у латентному стані, виявлення спроможності нестандартних рішень, особливих емоційних переживань, відмови від попередніх поведінкових і мисленнєвих стереотипів. Аналіз виявлених здатностей до креативності, альтруїзму, колективізму.

6. Педагогічна робота із батьками (через листування з рідними і близькими курсанта вивчити особливості сімейного виховання, формування характеру і поведінки їх дитини до зарахування на службу; педагогічні консультації щодо бесід начальника курсу та заступника з виховної роботи з курсантом при приїзді батьків, орієнтація бесіди на конструктивний аналіз якісного стану справ, стану самопочуття, здоров'я, стосунки у колективі; педагогічні консультації стосовно бесід заступника командира із виховної роботи з батьками, педагогічне спрямування на необхідність морально-психологічної підтримки курсанта з боку батьків, доцільність постійних контактів: листування, телефонного спілкування та домінування позитивної інформації у листах; педагогічні заходи із організації

традиційних «Днів подяки», зустрічі батьків з особовим складом підрозділів.

7. Педагогічний супровід у процесі підготовки МФ СЦЗ, який ми розглядаємо як педагогічну умову цілісної і послідовної підтримки МФ СЦЗ у їхньому професійному саморозвитку, що здійснюється через організацію такої взаємодії між викладачами і курсантами у освітньому процесі, при якій створюються найбільш сприятливі умови для саморозвитку і самореалізації кожного курсанта, активізації його інтелектуального, емоційного, мотиваційного потенціалу. При цьому педагогічне керівництво застосовується у випадках, коли у курсанта сформований репродуктивний тип активності та здійснюється тільки в екстрених випадках, оскільки його тривале застосування перешкоджає розвитку суб'єктних якостей МФ СЦЗ. Супровід, як забезпечення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень та їх реалізації, застосовується, коли у курсанта сформований стійкий пізнавальний інтерес, але потрібне подолання недоліків і розвиток здібностей для здійснення бажаного. У цьому випадку педагог виступає як партнер, співробітник, координатор, консультант і надає можливість прояву більшої самостійності і відповідальності.

8. Консультативна участь у розподілі курсантів у навчальні взводи. На основі аналізу результатів професійно-психологічного добору, результатів навчання та дисципліни у період табірному збору, характеристик та відгуків командирів взводів та курсантів старших курсів, які були задіяні до проведення табірному збору педагогічні рекомендації для начальника курсу та його заступників стосовно пропозицій ректору із розподілу курсантів за навчальними взводами і призначення заступників командирів взводів та командирів відділень.

На етапі адаптації курсантів до навчання у ЗВО ДСНС України здійснюється педагогічна підтримка і допомога у активному оволодінні ними фундаментальних дисциплін та налагодженні внутрішньо-

колективних зв'язків (1-й курс). З метою оптимізації процесу адаптації курсантів до навчання у ЗВО ДСНС України за кожним взводом призначається педагог-куратор із числа найбільш авторитетних і взірцевих у виконавчій дисципліні та професійній підготовці офіцерів. Педагогічна підтримка процесу професійного розвитку, що здійснюється куратором, спрямована на реалізацію двох взаємопов'язаних завдань. По-перше, на забезпечення комфортної психоемоційної атмосфери, тобто, моделювання освітньо-семантичного простору у закріпленому взводі; по-друге, на надання допомоги всім курсантам, яка у загальному вигляді виявляється через прийняття їх, розуміння їхньої поведінки, стимулювання активності, самовизначення, саморозвитку, самореалізації курсантів. У технологічному аспекті педагогічний супровід передбачає виконання тьютором декількох провідних соціально-педагогічних ролей, які можуть змінюватись в залежності від конкретної ситуації і поставленої педагогічної задачі. Важливість такої роботи і можливі труднощі зумовлюють необхідність постійної консультативної педагогічної підтримки кураторів.

На нашу думку, час навчання у ЗВО – це лише один із етапів безперервного процесу професійного саморозвитку, мета якого забезпечити успішність професійної реалізації і подальшого самостійного життя без педагогічного супроводу і контролю. У цьому випадку акцент переноситься на внутрішню регуляцію поведінки і діяльності МФ СЦЗ, в основі якої лежать не зовнішньо задані, а внутрішньо пережиті і засвоєні установки, мотиви, моральні принципи, етнічні норми, правила, зразки поведінки, які були сформовані у процесі навчання у ЗВО. Якщо на початковій стадії їх формування в якості провідних механізмів виступають такі види діяльності, як гуманістичний стиль спілкування, діалог і соціальні ситуації, то подальший їх розвиток і закріплення можливі лише завдяки самовихованню, яке забезпечує процеси подальшої самоактуалізації, самореалізації особистості курсанта та його професійного саморозвитку [25].

Очікуваним результатом професійного саморозвитку МФ СЦЗ у закладі вищої освіти ДСНС України має стати особистість, орієнтована на професійну самоактуалізацію. Успішна реалізація поставленого завдання забезпечується впровадженням розроблених і апробованих педагогічних умов.

На етапі педагогічної роботи із вступниками до ЗВО ДСНС України було проведене діагностування із визначення рівня готовності до професійного саморозвитку. Основними методами оцінки рівня готовності курсантів до професійного саморозвитку були спостереження, анкетування, самооцінка, самозвіти та експертна оцінка (в якості експертів виступали однокурсники, педагоги, офіцери-вихователі) (додаток Д, Е, И). При порівнянні характеристик курсантів використовувався метод шкалювання, який забезпечує перетворення якісних факторів у кількісні ряди для подальшої можливості використання методів математичної статистики.

Для підтвердження достовірності отриманих висновків використовували критерій К. Пірсона:

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(x - y)^2}{y} \right],$$

де x – результати до проведення експерименту, y – результати після експерименту. Цей критерій дозволяє отримати відповідь на питання, чи існує достовірна різниця між рядами будь-яких показників двох сукупностей.

Результати динаміки рівня готовності до професійного саморозвитку у МФ СЦЗ контрольної і експериментальної груп представлені у вигляді діаграми на рис.3.2.

При підрахунку критерію Пірсона було отримано $\chi^2 \approx 28,5$ для експериментальних і 4,1 для контрольних груп. Порівнюючи отримані дані, ми можемо стверджувати з ймовірністю 0,01 і достовірністю 99%, що в експериментальних групах відбулися значущі зміни ($28,5 > 9,21$), у

контрольній групі ці зміни не мають статистичної значущості із достовірністю 95% ($4,1 < 5,49$).

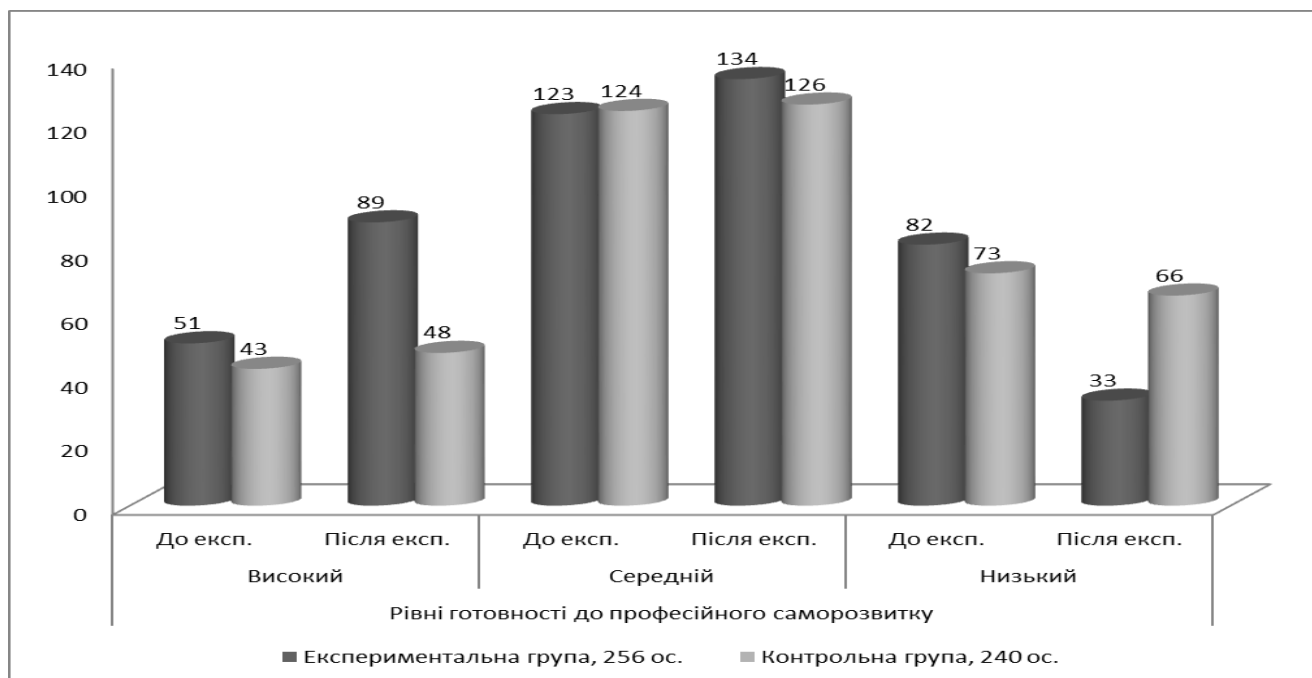


Рис. 3.2. Динаміка готовності МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України до професійного саморозвитку

Таким чином, у курсантів експериментальних груп прослідковується позитивна динаміка готовності до професійного саморозвитку. Актуалізація показника готовності до професійного саморозвитку є основою успішної професійної підготовки МФ СЦЗ і подальшої їх професійної самореалізації. У технологічному плані готовність до професійного саморозвитку - це найбільш складний і пролонгований у часі процес, який потребує забезпечення педагогічними умовами, найперше, виявленими у процесі нашого дисертаційного дослідження і спрямованих на розвиток прагнення курсантів самостійно будувати свою поведінку і діяльність відповідно до спроектованого вектору та слідуючи за стратегією свого власного плану професійного саморозвитку. Формувальний експеримент дослідження полягав у перевірці ефективності педагогічних умов у ході експериментальної апробації моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України (рис. 3.3).

Для уточнення результатів експериментальної роботи із дослідження професійного саморозвитку курсантів було визнано доцільним використати поняття «рівня прояву показників професійного саморозвитку МФ СЦЗ»; у відповідності до виділених Р. Вайнолою показників професійного саморозвитку (елементарний; інтуїтивний; ситуативний; оптимальний; еталонний) [36]. Для педагогічного оцінювання рівня сформованості показників професійного саморозвитку курсантів використовувалася дефініція «коефіцієнт сформованості показників професійного саморозвитку МФ СЦЗ» (k), для визначення якого адаптовано модифікований варіант формули підрахунку С. Сисоєвої [141, с. 136].

Таблиця 3.8

Порівняльний аналіз показників професійного саморозвитку курсантів експериментальних та контрольних груп

Групи	Кількість	Рівні сформованості показників професійного саморозвитку									
		Еталонний		оптимальний		ситуативний		інтуїтивний		елементарний	
		поч.	зак.	поч.	зак.	поч.	зак.	поч.	зак.	поч.	зак.
		±динаміка		± динаміка		± динаміка		±динаміка		±динаміка	
К	240	3	5	38	40	72	86	50	62	77	47
		1,25	2,1%	15,8	16,6%	30%	35,8%	20,8	25,8%	32,1%	19,6%
		%		%				%			
Е	256	+2(1%)		+2 (1,5%)		+14(5,8%)		+12 (5%)		-30 (12,5%)	
		6	13	34	68	90	123	78	43	48	9
		2,3%	5,1%	13,3	26,6%	35,2	48%	30,5	16,8%	18,8%	3,5%
				%		%		%			
		+7 (3%)		+34 (13%)		+33 (13%)		-35 (14%)		-39 (15%)	

Визначення коефіцієнтних величин дозволило здійснити математичну обробку результатів педагогічного оцінювання, запропонувати графічні та табличні варіанти ілюстрації результатів експериментальної роботи, порівняти результати педагогічного оцінювання показників професійного саморозвитку МФ СЦЗ у курсантів контрольних та експериментальних груп (табл. 3.8).

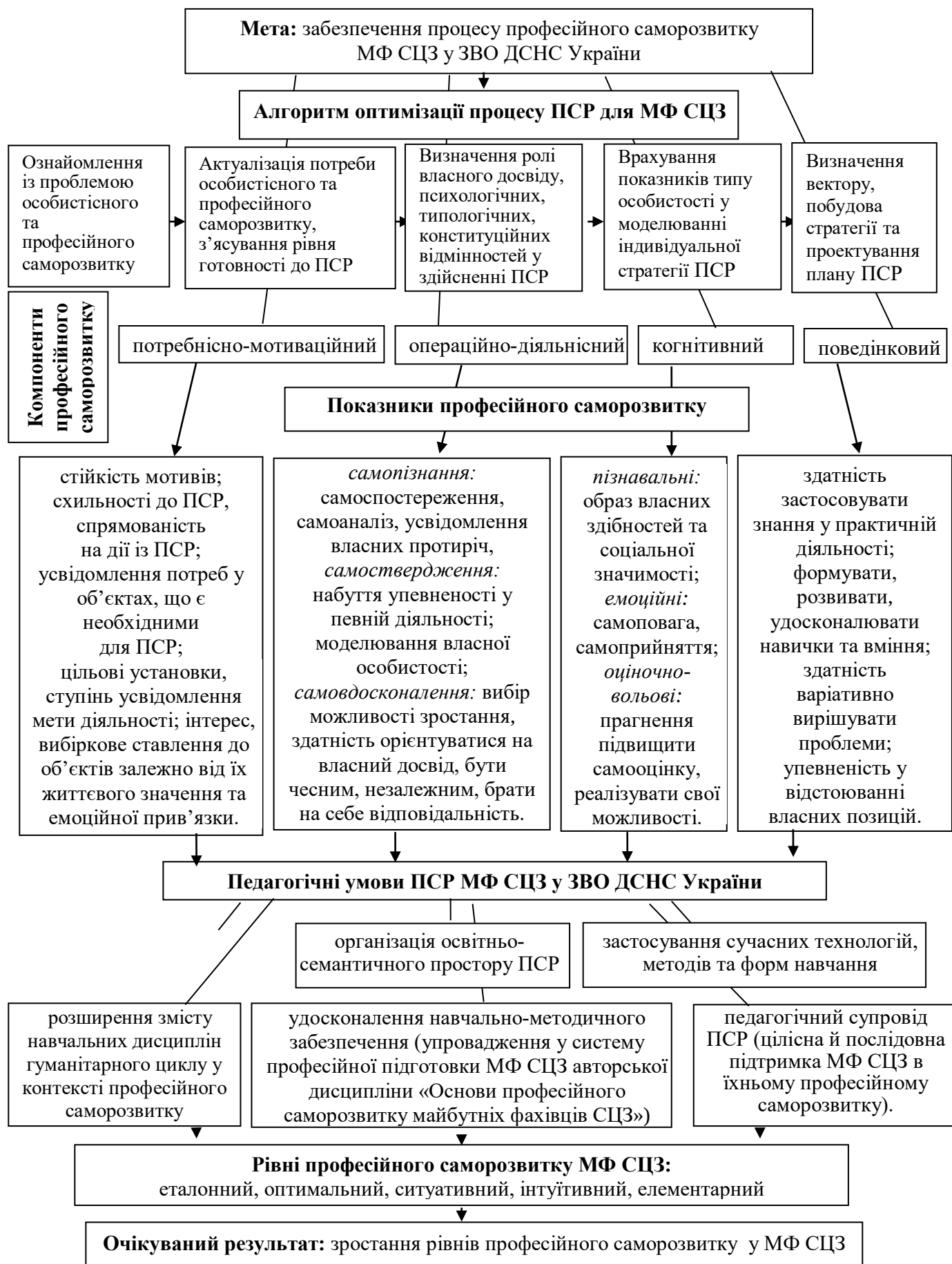


Рис. 3.3. Модель професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що існує істотна відмінність рівнів сформованості показників професійного саморозвитку курсантів контрольних та експериментальних груп, абсолютний приріст на кінець експерименту має істотну відмінність. Різниця у показниках позитивної динаміки контрольної та експериментальної груп на еталонному рівні становить 2%, на оптимальному – 11,5%, на ситуативному – 7,2%, інтуїтивному рівні – 19% та на елементарному – 2,5%.

Відрив на інтуїтивному рівні є найбільш помітним, оскільки кількість курсантів контрольної групи, у яких було виявлено сформованість показників професійного саморозвитку на цьому рівні зросла на 5%, а в експериментальній групі зменшилася на 14%, тобто відрив становить 19%. Порівнюючи кількості курсантів, що в період закінчення експерименту показали рівень професійного саморозвитку елементарного рівня, становить 2,5%. Ця різниця може свідчити про те, що в будь-якому випадку є курсанти, рівень професійного саморозвитку яких буде лишатися незмінно низьким за упровадження будь-яких педагогічних умов впливу. Проте, визначене середнє коефіцієнтне значення курсантів даної групи для контрольних та експериментальних груп становить $k_{\text{контр. гр}} = 0,08$, а $k_{\text{експ. гр.}} = 0,14$, що свідчить про наявність позитивної динаміки. Перевірка розбіжностей значення коефіцієнту сформованості показників професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту здійснювалася з використанням методики П. Воловика. Вірогідність результатів педагогічного експерименту встановлювалася за допомогою статистичного t-критерію розподілу Ст'юдента.

На діаграмах (рис.3.4 – 3.7) представлена конструктивна динаміка рівнів професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного

захисту, яка забезпечувалася значною мірою на основі упровадження педагогічної умови забезпечення цілісності та послідовності процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту упродовж навчання у закладі вищої освіти ДСНС України та умови застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців служби цивільного захисту на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

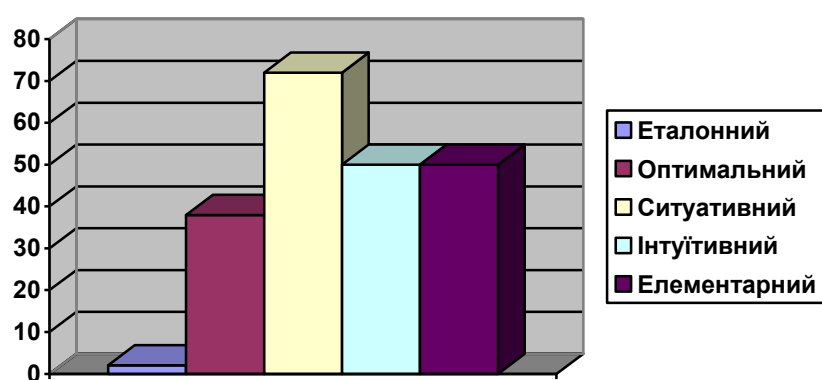


Рис. 3.4. Діаграма рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ (початковий зріз) у контрольній групі

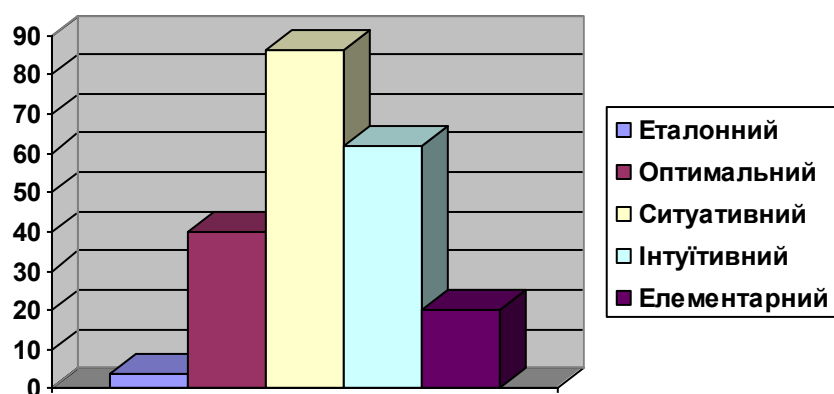


Рис. 3.5. Діаграма рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ (кінцевий зріз) у контрольній групі

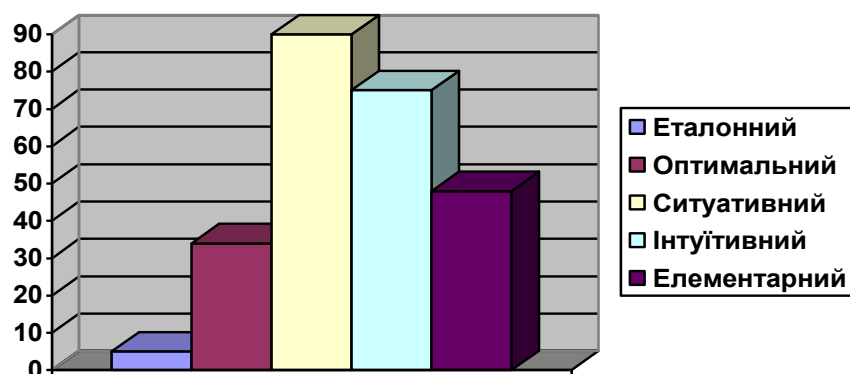


Рис. 3.6. Діаграма рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ (початковий зріз) у експериментальній групі

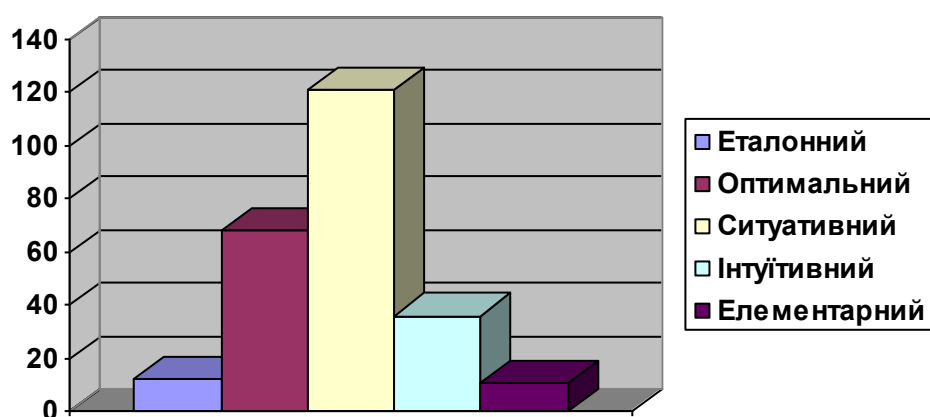


Рис. 3.7. Діаграма рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ (кінцевий зріз) у експериментальній групі

Наступним етапом дослідження буде виділення змісту критеріїв і показників процесу професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту з метою виявлення його динаміки у результаті упровадження педагогічних умов професійного саморозвитку.

3.3. Зміст та динаміка критеріїв і показників професійного саморозвитку курсантів в умовах педагогічного експерименту

Відповідно до обґрунтованого у розділі 2 положення, процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України потребує системного підходу, що вдалося реалізувати на основі створення моделі професійного саморозвитку майбутнього

фахівця служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України (рис.3.3.) та її експериментальної апробації.

Практична значущість і наукова спроможність усього розмаїття теоретичних положень визначалася у процесі дослідно-експериментальної роботи, яка проводилась на базі Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України (м. Черкаси). Окремі елементи дослідно-експериментальної роботи відпрацьовувались на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (довідка №2/2236 від 24.10.2012 р.), Національного університету цивільного захисту (акт №23/471 від 11.10.2012 р.). Всього були задіяні курсанти, викладачі та офіцери-вихователі трьох ЗВО ДСНС України IV рівня акредитації. У цілому до експерименту в різний час було залучено 750 курсантів та 36 педагогів-кураторів.

Основними методами оцінки рівня професійного саморозвитку були методики, інтегровані у практичному модулі програми професійного саморозвитку (додаток А); аналіз курсантських робіт; експертна оцінка (у якості експертів виступають педагоги, курсанти; самодіагностика (самозвіти, оцінка особистісно значущих та професійно важливих якостей); аналіз конкретних ситуацій, бесіди та інші методи якісного аналізу, які істотно допомогли в інтерпретації отриманих результатів дослідження.

За основу було взято обґрунтоване у 1 розділі положення про те, що саморозвиток особистості МФ СЦЗ є самозростальною стадіальною системою, кожна ступінь якої є удосконаленням етапом попереднього на шляху формування особистості, яка саморозвивається, та визначені у параграфі 1.2. елементи професійного саморозвитку МФ СЦЗ. Їх ми розглядаємо як етапи процесу саморозвитку, що тісно пов'язані один з одним у такій послідовності:

- 1) самопізнання,
- 2) самоствердження,
- 3) самовдосконалення,

4) самоактуалізація.

Одним із основних критеріїв ефективності процесу професійного саморозвитку є набуття курсантами досвіду самоорганізації ресурсів на самозміну, котрий і дозволяє курсантові утримувати ініціативу в навколишньому середовищі, що постійно змінюється. Підготовлений у межах саморозвитку курсант продовжує цю традицію у стосунках зі своїми підлеглими. Таким чином, йдеться про те, що за межами ЗВО забезпечується безперервність саморозвитку у просторі реальної життєдіяльності, що і є специфічним критерієм його ефективності. При визначенні критеріїв за основу була узята модель дослідження процесу саморозвитку [23, с. 172]. Наявність різних рівнів саморозвитку передбачає конструктивну динаміку показників у процесі впровадження педагогічної умови оптимізації навчально-методичного забезпечення, а саме вивчення дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» та наповнення змісту навчальних педагогічних та соціальних дисциплін темами із професійного саморозвитку.

Для визначення динаміки процесу саморозвитку були використані такі **компоненти**:

- а) потребнісно-мотиваційний;
- б) операційно-діяльнісний;
- в) когнітивний;
- г) поведінковий.

Виходячи з цієї точки зору, компонент «а» визначає на першому етапі процесу саморозвитку потребнісно-мотиваційний компонент самопізнання; на другому етапі ПСР – потребнісно-мотиваційний компонент самоствердження; на третьому етапі – потребнісно-мотиваційний компонент самовдосконалення; на четвертому етапі – потребнісно-мотиваційний компонент самоактуалізації.

Компонент «б» визначає на першому етапі процесу саморозвитку ефективність здійснення об'єктом діяльності самопізнання; на другому етапі

ефективність здійснення діяльності із самоствердження; на третьому етапі – самовдосконалення; на четвертому – самореалізації.

Компонент «в» на першому етапі процесу саморозвитку визначає набуття навичок зміни досвіду із самопізнання; на другому – набуття навичок зміни досвіду із самоствердження; на третьому – набуття навичок зміни досвіду із самовдосконалення; на четвертому – набуття навичок зміни із самореалізації.

Компонент «г» визначає на першому етапі процесу саморозвитку вияв навичок і умінь самопізнання в соціальному середовищі; на другому етапі – прояв досвіду самоствердження в соціальному середовищі; на третьому етапі – прояв досвіду самовдосконалення; на четвертому етапі – прояв досвіду самоактуалізації.

Для забезпечення достатньої достовірності визначених критеріїв кожного компоненту і розгляду ефективності досліджуваного процесу необхідно визначити відповідні показники, які дозволяють зробити висновок про динаміку змін певних явищ, дають підґрунтя для порівнянь, для аргументованих суджень. На основі теоретичного аналізу моделі саморозвитку [23, с. 173] виділено такі показники процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ:

а) **за потребнісно-мотиваційним компонентом:** ступінь стійкості мотивів МФ СЦЗ та усвідомлення причин, що покладені в основу вибору дій; схильності до професійного саморозвитку, спрямованість на дії із саморозвитку; рівень усвідомлення МФ СЦЗ потреб у об'єктах, що є необхідними для його розвитку; цільові установки та ступінь усвідомлення мети діяльності; інтереси та вибіркове ставлення до об'єктів в силу їх життєвого значення та емоційної прив'язки.

б) **за операційно-діяльнісним компонентом:** ступінь оволодіння способами самопізнання: самоспостереження, самоаналіз, усвідомлення протиріч, моделювання власної особистості; способи самоствердження: набуття упевненості у певній діяльності; способи самовдосконалення: вибір

можливості зростання, здатність орієнтуватися не на думку інших, а на власний досвід, здатність бути чесним, незалежним, здатність брати на себе відповідальність.

в) **за когнітивним компонентом:** пізнавальні показники – образ власних здібностей, власної соціальної значимості; емоційні показники – самоповага, самоприйняття; оціночно-вольові показники – прагнення підвищити самооцінку, реалізувати свої можливості.

г) **за поведінковим компонентом:** здатність застосовувати знання у практичній діяльності; здатність формувати, розвивати та удосконалювати навички та уміння; здатність варіативно вирішувати проблеми; упевненість у відстоюванні власних позицій.

Вказані показники у різні періоди професійної підготовки МФ СЦЗ проявляють себе в різній якості залежно від складності завдань. У цілому система критеріїв і показників, на наш погляд, дозволяє забезпечити об'єктивний підхід до визначення основних напрямів і перевірки впливу педагогічних умов на ефективність процесу професійного саморозвитку у МФ СЦЗ.

Для забезпечення можливості здійснення якісного і кількісного аналізу уведено **рівні процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ в умовних балах:**

– «5» (високий рівень) – коли у МФ СЦЗ на високому рівні сформовані потребнісно - мотиваційні якості, він повністю усвідомлює цілі і завдання своєї життєдіяльності, має сформовані механізми саморозвитку, знання, що відповідають конкретному періоду навчання у ЗВО, оптимальну систему уявлень про самого себе;

– «4» (середній рівень) – коли у курсанта в основному сформовані потребнісно-мотиваційні якості, він усвідомлює цілі і завдання своєї життєдіяльності, механізми саморозвитку сформовані на достатньому рівні, але вони не завжди застосовуються в процесі саморозвитку; система

уявлень про самого себе сформована, але в ній є відхилення від оптимальної;

– «3» (критичний рівень) – коли потребнісно-мотиваційні компоненти, уявлення про цілі і завдання діяльності курсанта знаходяться на етапі формування, механізми саморозвитку проявляють себе нижче рівня, що вимагається, система уявлень про самого себе має ряд негативних показників, які впливають на удосконалення процесу саморозвитку курсанта;

– «2» (недостатній рівень) – коли потреби, мотиви, цілі знаходяться поза сферою, необхідною для удосконалення процесу саморозвитку, відсутні механізми саморозвитку, система уявлень про самого себе не сприяє розгортанню і удосконаленню процесу саморозвитку.

Ця система оцінки показників дозволила підійти до аналізу удосконалення процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ в певні періоди дослідження з достатньою мірою об'єктивності і диференційованості. Кількісні зміни показників саморозвитку МФ СЦЗ за введеними рівнями та їх динаміка зведені у табл. 3.9.

Динаміка показників залежить значною мірою від педагогічних умов. Експериментальне підтвердження ролі оптимізації навчально-методичного забезпечення процесу підготовки МФ СЦЗ у ЗВО ДСНС України, що передбачала раціональне використання резерву всієї системи традиційної професійної підготовки МФ СЦЗ у закладі вищої освіти ДСНС України та впровадження варіанту цілісного і неперервного процесу професійного саморозвитку за межами навчального закладу, представлене у вигляді діаграм (Додатки Л 1 – Л 4).

Таблиця 3.9

Динаміка показників саморозвитку МФ СЦЗ

Групи	Етапи	Компонент			
		потребнісно-мотиваційний	операційно-діяльнісний	поведінковий	когнітивний

Експериментальна	самопізнання	1,9	3	3,8	4,8	2	3	4	4,8	2,5	3	4	4,9	2,5	3,3	4	4,9
	самоствердження	2,1	2,7	3,7	4,7	2,2	2,6	3,5	4,5	2,2	2,6	3,1	4,5	2,6	3	3,5	4,8
	самовдосконалення	2	2,8	3,7	4,5	2	2,8	3,5	4	2,2	3	3,5	4,5	4,9	2	3,5	4,5
	самоактуалізація	1	2,6	3	4	1	2,5	3	4	2	2,5	3	4	2	3	3	4,5
Контрольна	самопізнання	2	3	3	1,5	2	2,2	2,8	3,3	2,5	2,6	3	3,3	2	2,5	3	3,2
	самоствердження	2	3	3	2,5	2,5	3	3,3	3,5	2,4	3	3,3	3,4	2,4	3	3	3,2
	самоудосконалення	2	2	2	3	2	2	2	2,5	2,3	3	2,5	3	2,5	3	2,5	3
	самоактуалізація	1	1	1	3	1	1,3	1,5	1,5	2	2	2,3	2,8	2,1	2	2,1	3

Показники професійного саморозвитку за потребнісно-мотиваційним критерієм у контрольній групі мають незначну динаміку (досягають задовільного рівня). (Додаток Л 1). У експериментальних групах простежується стабільна конструктивна динаміка показників. Визначаючи *потребнісно-мотиваційний* критерій як один із провідних процесу професійного саморозвитку, нами заздалегідь була досліджена проблема залежності мотивів і потреб (параграф 2.2). Мотив тлумачиться як об'єкт, який відповідає тій або іншій потребі і який у тій або іншій формі, відображуючись суб'єктом, призводить до реалізації його діяльності. Опредмечування потреби перетворює її на мотив. Мотиви діяльності несуть у собі дійсно змістовну характеристику, тому вивчення потреб містить і вивчення мотиваційних процесів. Потреби, будучи джерелами активності особистості, лежать в основі мотивів і детермінуються ними: при збільшенні напруження вони визначають мотивогенезу, вибір програми досягнення мети і техніку задоволення саме цієї потреби. Як будь-яка діяльність, саморозвиток характеризується потребнісно-мотиваційною основою, цілями і способами реалізації. Мотиви саморозвитку широкі і різноманітні і виникають на основі різних потреб: пов'язаних із

незадоволенням собою, своїм нинішнім положенням тощо. Потреби людей тісно пов'язані з їхніми інтересами, але ототожнювати їх було б неправомірним. Потреба слугує основою до виникнення нових, складніших потреб. Оскільки пряме вивчення потреб неможливе, про них можна формувати судження, досліджуючи інтереси. Дослідження інтересів курсантів методами анкетування, бесід, спостережень (додаток Д, Е, Ж, И) дозволило зробити висновок про значну відсутність інтересів, що забезпечують потребу курсантів у саморозвитку. Визначаючи інтерес до процесу саморозвитку курсанта як показник потребнісно-мотиваційного критерію дослідження рівня саморозвитку, передусім, довелося врахувати ту обставину, що інтереси мають істотне значення у діяльності людини.

Повноту життя, задоволення своєю діяльністю людина відчуває тоді, коли у неї є певні інтереси. Інтереси спонукають до діяльності, активізують особистість. Робота, що відповідає інтересам особистості, виконується нею легко і продуктивно. У професійній підготовці у ЗВО ДСНС України важливо враховувати значення інтересів з метою формування творчої, самодостатньої особистості та такої, що професійно само розвивається [18].

Запитання оцінювального листа (додаток В) поставлені із метою дослідження рівня інтересу до процесу саморозвитку, що представило можливість визначити співвідношення безпосередніх інтересів (інтересів до самого процесу пізнання основ саморозвитку) і опосередкованих (інтересів до результатів вдосконалення процесу саморозвитку). Визначення міри оптимальності відповідності безпосередніх і опосередкованих інтересів дозволило визначити і оцінити прогнозований рівень ентузіазму і творчості в особистісній і професійній самореалізації.

Рівень професійного саморозвитку МФ СЦЗ залежить і від здібностей до саморозвитку. Розробляючи програму навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» із урахуванням цього показника, ми спробували створити і впровадити у практику модулі для виявлення рівня розвитку природних задатків і набутих

здібностей курсантів на різних етапах забезпечення педагогічних умов процесу саморозвитку, заздалегідь визначивши «здатність» МФ СЦЗ до саморозвитку.

Міркуючи над своєю майбутньою життєдіяльністю (Я – ідеальний) МФ СЦЗ узагальнює на відповідному рівні усе краще, що його приваблює у будь-якому виді життєдіяльності. Ідеалом, як правило, виступає образ конкретного фахівця, що володіє яскравими якостями (фізичними, інтелектуальними, професійними тощо). Дослідження уявлень МФ СЦЗ про їх особистий ідеал (ідеал, представлений конкретною особою, або особою абстрактною у вигляді збірного образу), на наш погляд, має важливе значення за двома аспектами [18].

По-перше, ідеал – це образ, яким керується особистість у сьогоденні і який дозволяє усвідомити та прогнозувати план саморозвитку на майбутнє. По-друге, наявність конкретного позитивного ідеалу означає високий рівень розвитку особистості МФ СЦЗ, характеризує його цілеспрямованість і оволодіння здібностями і методами, які удосконалюють процес саморозвитку. При споглядальному ставленні до ідеалу курсант обмежується лише захопленням ним, вважаючи ідеальне недосяжним, у житті він керується простим правилом – «живи як живеться». Діяльнісне ж ставлення до ідеалу продукує потужну енергію для перетворення ідеального на реальне, у риси свого характеру, свої індивідуальні якості. Ідеал виступає як план оволодіння методами, способами і механізмами удосконалення процесу саморозвитку і реалізується в процесі активної роботи над собою. Необхідно зазначити, що на базі потреб (мотивів) самосвідомості виникають потреби вищого порядку – у самоствердженні, самовдосконаленні, самореалізації, які відповідають етапам саморозвитку [32, с. 58].

Під *операційно-діяльнісним критерієм* процесу професійного саморозвитку розуміємо інтегральну якість, що характеризується

сукупністю навичок, умінь у різних періодах, рівнях, етапах процесу професійного саморозвитку.

Прослідковуючи зміни у показниках професійного саморозвитку за *операційно-діяльнісним критерієм* (додаток Л 2), експериментально підтверджуємо, що удосконалення навчально-методичного забезпечення та застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтували МФ СЦЗ на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей у процесі підготовки у ВНЗ зумовило конструктивну динаміку показників саморозвитку за операційно-діяльнісним критерієм. При домінуванні традиційної системи навчально-методичного забезпечення підготовки курсантів динаміка простежується незначна, нестабільна, переважно, ситуативного характеру.

Під *когнітивним критерієм* розуміємо стійку, до певної міри усвідомлену систему уявлень про самого себе, про розуміння і уміння аналізувати свої якості і дії. Зміни у показниках професійного саморозвитку за когнітивним критерієм представлені у додатку Л. 3. Про ефективність процесу професійного саморозвитку у рамках когнітивного критерію складалося судження за тим, як часто МФ СЦЗ звертається до свого минулого досвіду з метою його переосмислення, наскільки повно і адекватно він може підібрати засоби рефлексування, створити з них цілісну систему. Аналізуючи свою комунікабельність (чи будь-яку іншу якість) МФ СЦЗ констатує такі особливості: визнає цю якість як свій сильний бік; стаючи у позицію інших людей, також зазначає наявність цієї риси; водночас виявляє, що особливої потреби у спілкуванні з широким колом людей вона не відчуває, а комунікабельність виникає на основі наполегливої роботи над собою. Виділяє також і першопричину, що спонукала до цієї роботи; зазначає те, що, незважаючи на комунікабельність, досі зберігаються деякі труднощі у встановленні першого контакту, особливо з людьми більш старшого віку; виявляє деякі

усталені програми, які варіюються залежно від співрозмовника, мовні засоби, стереотипи тощо. У педагогічній практиці встановлено, що такий механізм саморозвитку особистості, як рефлексія, спрямований на підтримку стійкості діяльності у напрямку саморозвитку в нестандартних умовах зовнішнього середовища.

Основною з якостей поведінкового критерію професійного саморозвитку МФ СЦЗ є його здатність не лише здобувати нові знання, але і здатність трансформувати їх і адаптувати до умов соціального середовища, що постійно змінюються. Іншими словами цей компонент дозволяє сформулювати судження про упровадження досвіду самопізнання, самоствердження, самоудосконалення, самореалізацію в життєдіяльність, про способи і методи реалізації поставлених цілей. Показниками цього компоненту є: доведення навичок до автоматизму в різних видах професійної діяльності; здатність застосовувати знання на практиці; здатність удосконалювати, нарощувати навички в різних видах професійної діяльності; варіативність вирішення фахових проблем; упевненість у відстоюванні своїх позицій, у переконанні інших, рішучість; адекватна оцінка своїх учинків, поведінки; прагнення до вдосконалення; а також такі показники, як швидкість реакції на нестандартну ситуацію; ухвалення неординарних рішень тощо. Динаміка показників професійного саморозвитку МФ СЦЗ за поведінковим критерієм в узагальненому варіанті представлена у додатку Л 4.

У процесі вивчення закономірностей системогенезу в діяльності МФ СЦЗ із професійного саморозвитку нами вирішувалися такі завдання: *по-перше*, на основі дослідження процесу професійного саморозвитку проаналізувати характер взаємозв'язку динаміки успішності засвоєння діяльності МФ СЦЗ із професійного саморозвитку і зміни якостей індивідуально-психологічних характеристик особистості курсантів; *по-друге*, виявити діалектику взаємозв'язку педагогічних умов (зовнішніх

умов), які спрямовують і супроводжують МФ СЦЗ у процесі професійного саморозвитку, і внутрішніх умов у процесі розгортання саморозвитку.

Для вирішення поставлених завдань дослідження були ретельно вивчені, проаналізовані традиційні програми професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, внесені відповідні корективи у навчально-виховні програми, методику викладання дисциплін, розроблено і апробовано програму нової дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту». Загальний зміст педагогічної умови полягав в організації навчально-виховного процесу в експериментальних групах на основі впровадження нової та оновлених традиційних навчальних дисциплін. Розглядаючи «саморозвиток» із точки зору його формування і динаміки, видається доцільним розділення аспектів саморозвитку в тимчасовій перспективі. Це дає можливість, по-перше, фіксувати зміни у програмі процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ, а по-друге, усвідомлення ним відмінностей в собі у тимчасовій перспективі є усвідомлення свого розвитку, водночас є стимулом для подальшого саморозвитку.

Тісний зв'язок навчального процесу у ЗВО із практикою сприяв розвитку у курсантів інтересу до майбутньої професії, давав можливість продемонструвати значущість теоретичних знань, отриманих у ЗВО, створював реальні умови для навчання курсантів навичок науково-теоретичних узагальнень, давав можливість застосувати на практиці знання наглядово-профілактичного напряму діяльності; сприяв розвитку особистісних рис курсантів, формуванню у них професійно важливих для працівника служби цивільного захисту якостей.

Включення курсантів у професійну діяльність здійснювалось у період проходження стажування. Виконуючи професійні обов'язки, курсанти – майбутні працівники служби цивільного захисту з'ясовували, що володіють недостатнім обсягом знань, умінь і навичок. Це, у свою чергу, формувало у них мотиви професійного самовдосконалення. У результаті курсанти

прагнули до розширення своїх знань, умінь і навичок, що впливало на їх професійну спрямованість.

Стажування у підрозділах вимагало використання курсантами усіх знань, навичок, умінь саморозвитку, отриманих за період навчання. Результат оцінювався за п'ятибальною системою, виконуючи функцію критерію рівня саморозвитку. Це дозволило нам переконатися в мірі об'єктивності оцінки, за якою ми аналізували динаміку процесу саморозвитку МФ СЦЗ у ході дослідження. Розроблені критерії і показники стали досить важливим орієнтиром в реалізації цілей, завдань і методики дослідження процесу послідовного саморозвитку курсантів на всіх етапах професійного становлення [18, с 59].

З метою забезпечення найбільш достовірних показників загальні дані про динаміку процесу професійного саморозвитку доповнювалися індивідуальною дослідницькою роботою з кожним курсантом, що залучався до експерименту. Міра об'єктивності в оцінці досліджуваних якостей МФ СЦЗ на різних рівнях підвищувалася тим, що до дослідження притягувалися різні категорії експертів: викладачі кафедр спеціальних дисциплін (пожежна тактика, пожежна техніка, пожежна профілактика, організація пожежно-профілактичної роботи) і кафедр гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, зокрема кафедри психології діяльності в особливих умовах та кафедри психології та суспільних дисциплін; командири курсантських підрозділів; офіцери курсів; вивчалася думка курсантів контрольних і експериментальних груп.

Особливістю дослідження стало те, що процес оцінки і визначення рівня удосконалення процесу саморозвитку носив комплексний характер. Під цим мається на увазі те, що до дослідження відповідних якостей МФ СЦЗ була залучена та категорія експертів, яка за характером службової діяльності мала про них найбільш компетентні відомості. Так, в оцінці динаміки процесу професійного саморозвитку за потребнісно-мотиваційним, операційно-діяльнісним та поведінковим критеріями брали

участь курсові офіцери, самі курсанти. До оцінки за когнітивним критерієм більшою мірою залучався професорсько-викладацький склад, за поведінковим – курсанти, офіцери і викладачі. Для кожної категорії експертів були складені оціночні листи, що відповідають за змістом компонентам, критеріям і показникам (додаток В, Д, Е).

Оцінка рівня професійного саморозвитку у відповідності із апробованою програмою здійснювалася через аналіз, анкетування, тестування, моделювання, програмування в наступних видах діяльності: у навчальній і науковій діяльності, у художній творчості, спорті, у діяльності з виконання службових обов'язків.

З метою забезпечення простоти підрахунку результатів для усіх категорій експертів, оцінка рівня процесу професійного саморозвитку залишилася чотирибальною (2, 3, 4, 5). (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

**Оцінка рівня професійного саморозвитку майбутніх фахівців
служби цивільного захисту**

Групи	Критерії професійного саморозвитку			
	Потребнісно – мотиваційний	Операційно-діяльнісний	Когнітивний	Поведінковий
Експериментальна група, бали	16	16	18	20
Контрольна група, бали	10	8	10	12

Оцінка за відповідними критеріями виставлялася у вигляді загального балу, виведеного на основі оцінки показників. Загальний бал характеризувався за чотирма основними критеріями, у чотирьох видах діяльності. Відповідно до виробленої бальної системи оцінки діяльності МФ СЦЗ за особистісним саморозвитком була введена шкала градації рівнів його розвитку. Залежно від кількості набраних балів з метою спрощення аналізу експериментального матеріалу шкала градації рівня саморозвитку є

загальною, тобто на основі сумарного балу, та приведена у відповідність із шкалою оцінки за показниками.

Таким чином, проводячи комплексну оцінку стану процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ в різних періодах експерименту, виявилася можливість визначити його динаміку і виявити міру впливу педагогічних умов на підвищення рівнів професійного саморозвитку МФ СЦЗ. Важливою педагогічною умовою була організація освітньо-семантичного простору ЗВО, у процесі чого застосовувались прийоми і технології навчання, що сприяли набуттю досвіду діяльності, яка сприяє саморозвитку курсантів в особистісно-професійному напрямі. Ефективність упровадження умови забезпечення цілісності та послідовності розгортання професійного саморозвитку у напрямку самоактуалізації особистості МФ СЦЗ із початку фахової підготовки у закладі вищої освіти ДСНС України підтверджено динамікою рівнів сформованості показників професійного саморозвитку у експериментальній та контрольній групах. Ефективність умови застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтували майбутніх фахівців служби цивільного захисту на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей особистості, підтверджена змінами у МФ СЦЗ за виділеними критеріями, а саме: формування адекватної самооцінки курсанта – МФ СЦЗ, розвинута вольова саморегуляція, високі показники власної продуктивності та визнання обраної професії як провідної цінності.

Умова застосування сучасних технологій навчання реалізувалася через внесення відповідних коректив у навчально-виховні програми, у методику викладання дисциплін. Умова удосконалення навчально-методичного забезпечення реалізувалась через розробку і апробацію у системі професійної підготовки МФ СЦЗ авторської навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного

захисту». Загальний зміст даних педагогічних умов полягав у організації навчально-виховного процесу в експериментальних групах на основі впровадження нової навчальної дисципліни, удосконалення навчально-методичного забезпечення їх підготовки та розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу (зокрема, психолого-педагогічного спрямування) у контексті професійного саморозвитку [19; 24; 26].

Експериментально було доведено, що удосконалення навчально-методичного забезпечення та застосування сучасних технологій навчання у професійній підготовці МФ СЦЗ зумовлює конструктивну і стабільну динаміку показників їхнього професійного саморозвитку.

Організована дослідно-експериментальна робота має ряд характерних особливостей, що відрізняють її від традиційних методів, технологій та форм роботи з курсантами. Вони продиктовані специфікою об'єкта дослідження – процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту ЗВО ДСНС України, якому притаманна багатофакторність і розмаїття проявів, які об'єктивно не завжди піддаються фіксації. Спираючись на сформульовані в даному контексті положення А. Каплі, виділяємо особливості дослідно-експериментальної роботи: 1) складність чіткого визначення експериментальних і контрольних груп, непостійна кількість учасників дослідно-педагогічної роботи; 2) неможливість додаткових лабораторних випробувань з окремими курсантами – МФ СЦЗ чи їх групами; 3) певне обмеження у втручанні педагога (офіцера курсової ланки) в спроектовані педагогічні умови; 4) відмова від математичної точності, притаманної експерименту в дидактичних дослідженнях, орієнтація на об'єктивно-визначені тенденції, підтверджені практикою; 5) необхідність врахування таких чинників, як: нерегулярність і не повторюваність проявів, що вивчаються; обмеженість застосування методів математичної статистики; 6) неможливість інтерпретації отриманих результатів у традиційних для педагогіки рецептурних формах [65, с. 18].

Таким чином, оцінка результатів впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту стала складною процедурою дослідження, оскільки в якості об'єкта визначене інтегративне особистісне утворення як показник рівня професійного саморозвитку. Результативність професійного саморозвитку розглядалася через позитивну динаміку проявів особистісних характеристик, суттєвих для саморозвитку. Такий підхід дозволив визначити особистісно-орієнтовану траєкторію професійного саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту.

Отже, у процесі дослідження було визначено та обґрунтовано компоненти, критерії, показники та рівні професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України; проведено експериментальне дослідження динаміки показників, що характеризують рівень професійного саморозвитку особистості на певному етапі особистісного і професійного становлення в системі професійної підготовки курсантів під впливом обґрунтованих педагогічних умов. Визначено, що сучасний ЗВО ДСНС України поступово має стати цілісною системою професійної підготовки курсантів, оскільки метою навчального закладу сучасного типу є не лише формування системи знань, умінь і навичок, а й формування готовності курсантів до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, професійній сферах життєдіяльності, до саморозвитку індивідуальності кожного курсанта. Для визначення ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку були використані компоненти професійного саморозвитку: потребнісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний, поведінковий, їх критерії та показники, які в різні періоди професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту у процесі їх саморозвитку проявляють себе в різній якості залежно від складності завдань.

Аналіз динаміки показників професійного саморозвитку у МФ СЦЗ за кожним компонентом виявив позитивні зміни в експериментальній групі. Результати формувального експерименту підтверджують ефективність

визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України.

3.4. Методичні рекомендації щодо забезпечення та супроводу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України

Відповідно до загальних принципів синергетичної методології необхідно не просто включати в поле зору викладачів та командирів процес формування і розвиток у МФ СЦЗ певної композиції професійних знань, навичок і стосунків, а цілеспрямовано ініціювати їхній професійний саморозвиток через самопізнання, самоствердження, самоактуалізацію, самоудосконалення як його елементи. Тому можемо стверджувати, що розвиток таких процесів особистості МФ СЦЗ, як самопізнання, самоствердження, самоудосконалення, самореалізація та самоактуалізація потребує педагогічного супроводу. Це припущення знайшло своє підтвердження у процесі дослідно-експериментальної роботи, за результатами якої були сформульовані *основні рекомендації організації умов і засобів стимулювання професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України:*

1. Керівництву інститутів та кафедр закладу вищої освіти ДСНС України, а також науково-педагогічного персоналу ЗВО, що бере участь у професійній підготовці МФ СЦЗ, доцільно використовувати матеріали та методичні рекомендації навчально-методичного комплексу із дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» та інші методичні матеріали із професійного саморозвитку МФ СЦЗ, які апробовані у ряді ЗВО ДСНС України.

- 1.1. Проводити роботу із вивчення здібностей, творчих задатків, нахилів у МФ СЦЗ із початку та протягом всього періоду навчання у ЗВО ДСНС України.

1.2. Диференціювати творчі завдання навчальної та позанавчальної діяльності із урахуванням курсу та етапу професійного саморозвитку МФ СЦЗ.

1.3. Забезпечувати умови неформального, особистісного підходу до кожного курсанта – МФ СЦЗ із метою створення умов його самопізнання, самовизначення, самоактуалізації та професійного саморозвитку.

1.4. Забезпечити умови для участі МФ СЦЗ у різних видах позанавчальної діяльності, надавати їм допомогу у визначенні та формуванні індивідуальних перспектив, у визначенні вектору, побудові стратегії та проектуванні плану професійного саморозвитку.

1.5. Сприяти вияву, мотивації та стимулюванню творчого потенціалу МФ СЦЗ у різних видах службової та практичної діяльності.

1.6. Підведення підсумків навчання та виховання, оцінку їх результатів проводити із орієнтуванням на їх інтегративних характер, із урахуванням етапів саморозвитку курсанта впродовж періоду навчання у ЗВО ДСНС України.

1.7. Забезпечити здійснення тактовного і толерантного контролю у службовій та практичній діяльності МФ СЦЗ, який здійснюється на принципах співробітництва. Сприяти поступовій заміні педагогічного контролю за поведінкою і діяльністю МФ СЦЗ процесами самоаналізу і самооцінки.

2.1. Відділенням психологічної служби ЗВО під час проведення табірному збору, групової та індивідуальної роботи із курсантами – МФ СЦЗ орієнтувати їх на самопізнання, самовизначення, самоствердження, самовдосконалення, самореалізацію та самоактуалізацію у процесі фахової підготовки та використовувати рекомендації щодо професійного саморозвитку, викладені у програмі (додаток А).

2.2. Сприяти створенню умов освітньо-семантичного простору у ЗВО, орієнтованих на забезпечення саморозвитку майбутнього фахівця на основі самопізнання психологічних, типологічних та конституціональних

властивостей, оптимізацію психічних показників та корекції особистісних деструкцій. Сприяти виявленню тих властивостей, що становлять основу самореалізації МФ СЦЗ, сприяють розкриттю його креативного потенціалу.

2.3. Проводити систематично психолого-педагогічну та тренінгову роботу (індивідуальну та групову), спрямовану на особистісний та професійний саморозвиток МФ СЦЗ. Проводити консультування МФ СЦЗ з питань особистісного та професійного розвитку і саморозвитку.

3.1. Планувати регулярне проведення із офіцерським складом курсів та викладацьким складом методичних семінарів, тематичних майстер-класів, відкритих занять, лекторіїв, практикумів, стажування та підвищення кваліфікації, що мають на меті упровадження у навчально-виховний процес ЗВО ефективних педагогічних технологій, їх форм та методів та відповідають принципам демократизації, гуманізації, активності та самостійності, системності та послідовності (модульна структуризація змісту навчання, реалізація принципів проблемності, варіативності, зворотнього зв'язку у навчанні; поетапність; об'єктивне вивчення викладачем особистості МФ СЦЗ; активізація навчальної діяльності МФ СЦЗ; суб'єктна організація навчання), технологій розвивального та проектного навчання, що забезпечують актуалізацію професійно-особистісного потенціалу МФ СЦЗ; суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників професійно-освітнього процесу; практичне спрямування навчання; компетентнісну спрямованість МФ СЦЗ, сприяють підвищенню рівня засвоєння знань, умінь та навичок МФ СЦЗ та спрямовують його на самосвіту, самонавчання та саморозвиток.

3.2. З метою підвищення ефективності процесу професійного саморозвитку МФ СЦЗ додати до індивідуальних планів роботи професорсько-викладацького складу пункт «Сприяння саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» для проведення заходів із даної проблеми.

3.3. З метою підвищення у майбутніх фахівців служби цивільного захисту мотивації до діяльності із професійного саморозвитку розробити та упровадити у навчально-виховний процес закладу вищої освіти систему заохочень.

4.1. Із метою створення освітньо-семантичного простору як умови успішного професійного саморозвитку проводити: спеціальні заняття з курсантами, присвячені шляхам та порядку вирішення різноманітних конфліктів (проектування особистісно-орієнтованих ситуацій як педагогічних аналогів реальних соціальних процесів у суспільстві, особливе значення при цьому має мобільність педагогічних прийомів, що використовуються куратором, здатність адаптуватись до різних ситуацій, висока технологічність у сукупності з простотою застосування); – постійний аналіз особистої дисциплінованості курсантів; – заняття з сержантським складом за тематикою щодо порядку вивчення психолого-педагогічних особливостей своїх підлеглих; визначення осіб «групи ризику» та психокорекційна робота з ними; проведення тренінгових занять із формування навичок самопізнання, самоприйняття, рефлексії.

4.2. У освітньо-семантичному просторі ЗВО ДСНС України створити умови ціннісного прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів у різноаспектних видах діяльності, підвищення престижу відмінної навчальної та ефективної практичної діяльності, дотримання законодавчо-нормативних актів щодо службової та професійної діяльності, морально-етичних норм міжособистісної взаємодії.

5.1. У процесі навчально-виховної роботи створювати умови для формування у МФ СЦЗ власної світоглядної позиції, розвитку у них культури спілкування та культури поведінки, забезпечувати умови розвитку у МФ СЦЗ професійно важливих якостей для виконання наглядово-профілактичної діяльності, відповідно до потреб службової та професійної діяльності органів та підрозділів ДСНС України в умовах їх реформування.

5.2. У процесі навчання МФ СЦЗ створити умови для їх цілісного розвитку, формування зрілої, готової до життєвого та професійного самовизначення особистості, спрямованої на самопізнання, самовизначення, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію та професійний саморозвиток.

5.3. Із метою вивчення та пропагування передового педагогічного досвіду зі створення умов професійного саморозвитку МФ СЦЗ щорічно проводити науково-практичні конференції, публікувати результати саморозвитку курсантів та випускників у ЗМІ.

6. Курсантам – МФ СЦЗ формувати та розвивати навички та уміння професійного саморозвитку у службовій та професійній діяльності; складати плани професійного саморозвитку (зразок – додаток К) на півроку, рік, майбутні 5 років із можливістю необхідного коригування та зміни.

7. У навчально-виховній роботі ЗВО сприяти переходу від застосування предметно-орієнтованих форм та методів навчання до особистісно-орієнтованих, розвивальних методів та форм, використанню сучасних технологій проектного та модульного навчання.

Положення та висновки, що відображені у монографії, складають неповну частину довготривалої роботи із виявлення ефективних педагогічних умов професійного саморозвитку курсанта - майбутнього фахівця служби цивільного захисту. Вказана проблема передбачає дослідження у майбутньому щодо вивчення психолого-педагогічних особливостей професійного саморозвитку МФ СЦЗ за особливих та екстремальних умов професійної діяльності; виділення педагогічних детермінант професійного саморозвитку майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби ДСНС України; вивчення проблем загальних та специфічних характеристик процесу професійного саморозвитку у навчальній діяльності майбутніх фахівців служби цивільного захисту ДСНС України.

Висновки до третього розділу

Проведення експериментальної перевірки впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту, яка проводилась у процесі експериментальної апробації моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України, та відображення її результатів підтвердило ефективність впливу визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.

Формувальний експеримент полягав у перевірці ефективності педагогічних умов у ході експериментальної апробації моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України.

У процесі дослідження було визначено та обґрунтовано компоненти, показники та рівні професійного саморозвитку майбутніх служби цивільного захисту; проведено експериментальне дослідження динаміки показників, що характеризують рівень професійного саморозвитку особистості на певному етапі особистісного і професійного становлення в системі професійної підготовки курсантів вищого навчального закладу під впливом педагогічних умов.

Визначено, що сучасний ЗВО ДСНС України поступово має стати цілісною системою професійної підготовки курсантів, оскільки метою навчального закладу сучасного типу є не лише формування системи знань, умінь і навичок, а й формування готовності курсантів – МФ СЦЗ до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, професійній сферах життєдіяльності, до саморозвитку індивідуальності кожного курсанта.

Удосконалення навчально-методичного забезпечення визначено як гнучкий технологічний, послідовний і системний процес, що дозволяє

раціонально використовувати резерви всієї системи традиційної професійної підготовки курсантів у ЗВО ДСНС України та впровадити варіант цілісного й неперервного процесу професійного саморозвитку. Така умова реалізувалася через унесення відповідних коректив у навчально-виховні програми, методику викладання дисциплін, розробку й апробацію нової навчальної дисципліни з основ професійного саморозвитку курсантів. Загальний зміст педагогічної умови полягав в організації навчально-виховного процесу в експериментальних групах на основі впровадження авторської навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту».

Умова розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку передбачала доповнення та оновлення змісту дисциплін психолого-педагогічного спрямування для викладання їх майбутнім фахівцям служби цивільного захисту («Психологія», «Соціальна психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Психологічне забезпечення професійної діяльності», «Психологія професійної діяльності», «Основи психології для рятувальників») темами із професійного саморозвитку, методичним інструментарієм для проведення практичних занять, методиками та рекомендаціями із психологічного самопізнання і професійного саморозвитку.

Експериментально було підтверджено, що таке доповнення, оновлення та удосконалення навчально-методичного забезпечення зумовлює конструктивну й стабільну динаміку показників професійного саморозвитку у майбутніх фахівців служби цивільного захисту експериментальної групи.

Для визначення ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку були використані компоненти професійного саморозвитку: потребнісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний,

поведінковий, та їх показники, які в різні періоди професійної підготовки у процесі саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту мають певні прояви залежно від характеру та складності поставлених навчальних та службових завдань.

Аналіз динаміки показників професійного саморозвитку в майбутніх фахівців служби цивільного захисту за кожним компонентом виявив позитивні зміни в експериментальній групі. Майбутні фахівці служби цивільного захисту експериментальної групи, порівняно з контрольною групою, мали такий рівень професійного саморозвитку: за потребнісно-мотиваційним критерієм – більший на 6 балів, за операційно-діяльнісним – удвічі (на 8 балів), за когнітивним – на 8 балів, за поведінковим – на 8 балів. Показники професійного саморозвитку за визначеними компонентами в контрольній групі мали незначну динаміку (досягли задовільного рівня). Отже, за умови оновлення, доповнення та удосконалення навчально-методичного забезпечення в експериментальних групах простежується стабільна конструктивна динаміка показників. Комплексна оцінка процесу саморозвитку в різні періоди експерименту виявила можливість визначити його динаміку й виявити заходи впливу педагогічних умов на підвищення рівнів професійного саморозвитку курсантів.

Доведено, що процес професійного саморозвитку курсантів у ЗВО ДСНС України потребує системного підходу й вивчення та врахування педагогічних умов, у яких він здійснювався, а також максимального врахування факторів, що зумовлюють його специфіку.

Практична значущість і наукова спроможність усього комплексу теоретичних положень визначалися в ході дослідно-експериментальної роботи, яка проводилася на базі п'яти вищих навчальних закладів IV рівня акредитації. У цілому до експерименту в різний час було залучено 750 курсантів та 36 науково-педагогічних працівників.

Оцінка результатів впливу педагогічних умов на процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту стала

складною процедурою дослідження, оскільки в якості об'єкта визначене інтегративне особистісне утворення як показник рівня професійного саморозвитку. Результативність професійного саморозвитку розглядалася через позитивну динаміку проявів особистісних характеристик, суттєвих саме для саморозвитку. Такий підхід дозволив визначити особистісно-орієнтовану траєкторію професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Основними методами оцінки рівня професійного саморозвитку були методики, інтегровані в практичному модулі програми професійного саморозвитку; аналіз курсантських робіт, у тому числі самозвітів; експертна оцінка (у якості експертів виступали науково-педагогічний склад та курсова ланка ЗВО, курсанти); самодіагностика (самозвіти, оцінка власних соціально- і особистісно-значущих якостей); аналіз конкретних ситуацій, бесіди та інші методи якісного аналізу, що істотно допомогли в інтерпретації отриманих результатів дослідження.

Порівняння результатів дослідження рівнів готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до професійного саморозвитку в курсантів експериментальної та контрольної груп має такі значення: у кінці експерименту в результаті упровадження педагогічних умов професійного саморозвитку кількість курсантів із високим рівнем готовності до професійного саморозвитку ЕГ перевищувала їх кількість у контрольній групі на 15%, із середнім рівнем готовності – на 0,5%, кількість курсантів із низьким рівнем готовності в ЕГ виявлено на 14,5% менше, ніж у КГ.

Для оцінки показників професійного саморозвитку використано поняття «рівень сформованості показників професійного саморозвитку» майбутнього фахівця служби цивільного захисту; визначено п'ять рівнів сформованості показників професійного саморозвитку курсантів у закладах вищої освіти ДСНС України (елементарний; інтуїтивний; ситуативний; оптимальний; еталонний).

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що прослідковується динаміка у значеннях рівнів за виділеними показниками професійного саморозвитку курсантів експериментальної групи, порівняно із рівнями контрольної групи, їх абсолютний приріст на кінець експерименту має істотну відмінність. На кінець формувального експерименту значення еталонного рівня професійного саморозвитку у курсантів експериментальної групи становить на 2% більше, оптимального рівня – на 11,5%, ситуативного – на 7,2%; зменшення кількості курсантів з інтуїтивним рівнем, у порівнянні із контрольною групою, – на 19% та елементарного – на 2,5%.

Результати проведеного експерименту статистично підтвердили позитивну динаміку рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту, а також його показників за виділеними компонентами.

Результати формувального експерименту підтверджують ефективність визначених та обґрунтованих педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення та на основі пошуку серед альтернатив знайдено нове вирішення проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України. У роботі проведено визначення, обґрунтування та удосконалення, а також експериментальна перевірка педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у процесі підготовки у закладах вищої освіти ДСНС України. Відповідно до отриманих результатів у процесі дослідження окреслено авторські нові теоретичні та практичні здобутки, які обґрунтовано підтверджують вирішення поставлених у ході роботи завдань та дають можливість сформулювати наступні висновки.

1. Невід'ємним компонентом успішного професійного розвитку є зрілість особистості, а особистісний розвиток багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації. У якості провідного механізму професіоналізації розглядається самостійне, рефлексивне проектування людиною власної діяльності й себе як професіонала. Психологічним забезпеченням функціонування цього механізму визначається суб'єктність, одним із найважливіших критеріїв якої є здатність до саморозвитку. Узагальнення комплексного науково-методологічного осмислення проблеми професійного саморозвитку дає підстави тлумачити професійний саморозвиток як безперервний процес переходу потенційних фахових здібностей людини в галузі професійної діяльності в актуальні на основі усвідомленої саморегуляції власної навчально-професійної діяльності, яка визначається значущими зовнішніми і внутрішніми умовами.

2. У рамках педагогічного дослідження професійний саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України розуміється як неперервний динамічний процес набуття ними певної системи соціальних навичок і моделювання стосунків, спрямованих на реалізацію функціональних обов'язків у соціальному середовищі, яке

змінюється, в особливих та екстремальних умовах практичної діяльності. У роботі проведено аналіз специфіки та компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту в умовах ЗВО ДСНС України, виявлено особливості їх професійного саморозвитку, а також можливостей ЗВО у його забезпеченні, що дало можливість виділити як визначальні: зміст навчально-виховного процесу у ЗВО та кадрове забезпечення системи професійної підготовки у закладі вищої освіти.

У ході дослідження обґрунтовано структуру, елементи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту (самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація), обґрунтовано його компоненти (потребнісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний та поведінковий), показники, рівні сформованості показників професійного саморозвитку (еталонний, оптимальний, ситуативний, інтуїтивний, елементарний) та рівні готовності до професійного саморозвитку (високий, середній, низький). Критеріями оцінювання рівнів є професійна спрямованість майбутніх фахівців служби цивільного захисту, рівень їх загальних, предметно-методичних, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; рівень навичок та умінь із саморегуляційної діяльності.

Діагностування під час констатувального експерименту дозволило оцінити готовність до професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України за визначеними рівнями (високий, середній, низький), результати якого підтвердили правильність припущень про необхідність унесення змін, а також обґрунтування та вдосконалення педагогічних умов професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України.

3. Серед педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України визначено та обґрунтовано:

- забезпечення цілісності та послідовності розгортання процесу професійного саморозвитку в напрямку самоактуалізації особистості з початку фахової підготовки у закладі вищої освіти ДСНС України;

- організація освітньо-семантичного простору ЗВО ДСНС України, який сприяє професійному саморозвитку, що передбачає застосування прийомів і технологій навчання, які спрямовані на набуття досвіду діяльності із саморозвитку та дозволяють оптимізувати саморозвиток майбутніх фахівців служби цивільного захисту в їх особистісно-професійному напрямі;

- застосування сучасних технологій, методів та форм навчання, які орієнтують майбутніх фахівців служби цивільного захисту на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток професійно важливих якостей особистості;

- удосконалення навчально-методичного забезпечення, яке має базуватися на засадах та принципах структуризації змісту навчання; компонуванні змісту навчальної дисципліни навколо базових понять і методів; систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу; принципах цілісності і практичної значимості змісту, принципі наочності та передбачає впровадження в систему фахової підготовки курсантів навчальної дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту»;

- розширення змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу у контексті професійного саморозвитку;

- педагогічний супровід як цілісна і послідовна підтримка майбутніх фахівців служби цивільного захисту в їхньому професійному саморозвитку.

Перевірка ефективності визначених та обґрунтованих педагогічних умов проводилась у процесі експериментальній апробації моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у ЗВО ДСНС України.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили ефективність експериментально перевірених педагогічних умов у ході апробації педагогічної моделі професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що існує істотна відмінність між рівнями сформованості показників професійного саморозвитку курсантів контрольних та експериментальних груп та абсолютним приростом на кінець експерименту. Доведено, що актуалізація показника готовності до професійного саморозвитку є основою успішної професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту і подальшої їх професійної самореалізації. У технологічному плані визначено, що готовність до професійного саморозвитку - це найбільш складний і пролонгований у часі процес, який потребує забезпечення педагогічними умовами, спрямованими на розвиток прагнення курсантів самостійно будувати свою поведінку і діяльність відповідно до спроектованого вектора та стратегії власного плану професійного саморозвитку.

Для уточнення результатів експериментальної роботи виділено рівні сформованості показників професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту: елементарний; інтуїтивний; ситуативний; оптимальний; еталонний. Різниця в показниках контрольної та експериментальної груп на еталонному рівні становить 2%, на оптимальному – 11,5%, на ситуативному – 7,2%, інтуїтивному рівні – 19% та на елементарному – 2,5%. Відрив на інтуїтивному рівні є найбільш помітним, оскільки кількість курсантів контрольної групи, у яких було виявлено сформованість показників професійного саморозвитку на цьому рівні зросла на 5%, а в експериментальній групі зменшилася на 14%, тобто відрив становить 19%. Кількість курсантів, котрі на період закінчення експерименту показали елементарний рівень професійного саморозвитку,

становить 2,5%. Вона може свідчити про те, що в будь-якому випадку є курсанти, рівень професійного саморозвитку яких буде лишатися незмінно низьким за упродовження будь-яких педагогічних умов впливу. Проте визначене середнє коефіцієнтне значення курсантів цієї групи для контрольних та експериментальних груп становить $k_{\text{контр. гр.}} = 0,08$, а $k_{\text{експ. гр.}} = 0,14$, що свідчить про наявність позитивної динаміки. Перевірка розбіжностей у значеннях коефіцієнта сформованості показників професійного саморозвитку в майбутніх фахівців служби цивільного захисту здійснювалася з використанням методики П. Воловика. Вірогідність результатів педагогічного експерименту встановлювалася за допомогою статистичного t -критерію розподілу Ст'юдента, статистичний аналіз експериментальних даних математично підтвердив значущість позитивних змін, довів вірогідність та надійність отриманих результатів.

4. Для забезпечення процесу професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту у закладах вищої освіти ДСНС України удосконалено навчально-методичний супровід їх професійної підготовки, зокрема, запропоновано й апробовано навчально-методичний комплекс з дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту», який включає програму, навчальний посібник, методичні рекомендації з її вивчення.

Обґрунтовані у ході дослідження положення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-семантичного простору професійного саморозвитку у ЗВО ДСНС України, якими передбачено активну участь у формуванні в майбутніх фахівців служби цивільного захисту певної системи професійних знань, навичок, умінь і побудові стосунків, а також цілеспрямований вплив на їхній професійний саморозвиток за допомогою ініціювання самопізнання, самоствердження, самоактуалізації, самовдосконалення як його елементи, окреслені у методичних рекомендаціях, адресованих керівництву кафедр та служб, працівникам відділень психологічного забезпечення, курсовій ланці та науково-

педагогічному складу, які беруть участь у підготовці майбутніх фахівців СЗЦ у ЗВО ДСНС України.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, а прогнозує необхідність подальших наукових пошуків. Указана проблема передбачає дослідження психолого-педагогічних особливостей професійного саморозвитку фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту; вивчення проблем загальних та специфічних характеристик процесу професійного саморозвитку в навчальній діяльності майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Більш детального вивчення потребують питання розробки соціально-психологічних та соціально-педагогічних умов процесу професійного саморозвитку курсантів, а також технології вдосконалення та оптимізації цього процесу не лише у період навчання у закладі вищої освіти, а й упродовж усієї професійної діяльності фахівця.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми філософії XX–XXI століть: навч.посібник/І.В.Карівець, В.Л.Петрушенко, С. М. Повторева і ін.; за заг. ред. д-ра філос. наук І. В. Карівця. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2021. 240с.
2. Антонюк М.С., Вовк Н.П. Роль саморозвитку у професійній підготовці майбутніх фахівців пожежної безпеки у ЗВО ДСНС України: Теорія і практика гасіння пожеж та ліквідації НС: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. м. Черкаси, 09-10 квітня 2020 р. Черкаси, 2020. С. 235-237.
3. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта / Г. Балл // Психолог. – К. : Видавничий дім «Шкільний світ», 2003. – № 53. – С. 3–5.
4. Баумейстер А. Вступ до філософських студій, або інтелектуальні подорожі до країни Філософії. – К.: Мала академія Наук України, 2017. – 238 с.
5. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
6. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Бикова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
7. Біла книга національної освіти України / Академія педагогічних наук України ; за заг. редакцією В. Г. Кременя. – К., 2009. – 340 с.
8. Болонський процес в Україні : наук.-метод. зб. – Вип. 46. – Ч. 2 / Ред.: В. Г. Кремень. – К. : Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2005. – 200 с.
9. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Сергій Михайлович Будник ; Нац. академія Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2006. – 224 с.
10. Бут В. П. Формування професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників МНС України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Віталій Петрович Бут. – К., 2008. – 20 с.
11. Бут В.П., Вареник В.В., Вовк Н.П., Грибенюк Г.С., Кришталь

М.А., Снісаренко А.Г. Психологія діяльності в особливих умовах / В.П. Бут, Вареник В.В., Н.П. Вовк, Г.С. Грибенюк, М.А. Кришталь, А.Г. Снісаренко // Навчальний посібник за напрямком підготовки 6.170203 «Пожежна безпека» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (для курсантів, студентів і слухачів факультету заочного та дистанційного навчання) Черкаси: Вид. Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля – 2008. – 218 с.

12. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ренате Хейкіївна Вайнола ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 44 с.

13. Вареник В. В. Інженерно-психологічне забезпечення професійного відбору до державної пожежної охорони України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Володимир Володимирович Вареник ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2001. – 209 с.

14. Варій М. Й. Управління морально-психологічним складом особового складу військового підрозділу : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / М. Й. Варій. – К., 1995. – 195 с.

15. Вовк Н.П. Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності персоналу МНС України / Н.П. Вовк // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», Вип. 144. / Гол.ред. Кузьмінський А.І., Тарасенкова Н.А., та ін. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009 – 204 с. С. 27-30.

16. Вовк Н.П. Застосування активних форм та методів навчання у процесі розвитку професійно важливих якостей курсантів-майбутніх працівників ДПН МНС України / Н.П. Вовк // Вісник Національного Університету оборони України. Збірник наукових праць. – К.: НУОУ, №3 (22) – 2011. с.11–16.

17. Вовк Н.П. Інтерактивне навчання як умова саморозвитку майбутнього фахівця служби цивільного захисту у процесі підготовки у ВНЗ МНС України / Н.П.Вовк // Організаційно-управлінські, економічні та нормативно-правові аспекти забезпечення діяльності органів управління та підрозділів МНС України: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси: АПБ ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2012. – 187 с., С.52-53.

18. Вовк Н.П. Критерії та показники сформованості професійного саморозвитку у майбутніх інспекторів ОДПН МНС України / Н.П. Вовк //

Вісник Львівського Державного Університету безпеки життєдіяльності МНС України, Вип. 5 / Гол. ред. Козяр М.М., Рак Т.Є., та ін. – Львів: Вид. від ЛДУ БЖД МНС України, 2011 – 268 с. С. 57-63.

19. Вовк Н.П. Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців ДПН/ Н.П.Вовк // Навчальний посібник за напрямком підготовки 6.170203 «Пожежна безпека» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (для курсантів, студентів і слухачів факультету заочного та дистанційного навчання) – Черкаси: Академія пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України - 2011. – 76 с.

20. Вовк Н.П. Детермінанти бар'єрів професійного саморозвитку курсантів – майбутніх працівників ДСНС України в умовах ВНЗ / Н.П. Вовк // Вісник Національного університету оборони України, Збірник наук.праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип. 2(39). 2014. – 347 с., с. 31-36.

https://nuou.org.ua/assets/journals/visnyk_nuou/v-nuou-39-2014.pdf

21. Вовк Н.П. Дишкант О.В., Тесленко О.М. Уявлення про гендерну рівність в службі цивільного захисту (на прикладі курсантської молоді ЗВО ДСНС України). Науковий журнал Інституту державного управління та досліджень у сфері цивільного захисту «Цивільна безпека: державне управління та кризовий менеджмент» CIVIL SECURITY: PUBLIC ADMINISTRATION AND CRISIS MANAGEMENT» », Том 1, № 1, 2022. С. 156-169.

<https://doi.org/10.33269/sbcs.2022.1.156-169>

22. Вовк Н.П. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців Державного пожежного нагляду у вищих навчальних закладах МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:[спец.] 13.00. 04" Теорія і методика професійної освіти" Черкаси, 2013. 23 с.

23. Вовк Н.П. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх фахівців Державного пожежного нагляду у вищих навчальних закладах МНС України: дис. канд. пед. наук:[спец.] 13.00. 04" Теорія і методика професійної освіти" Черкаси, 2013. 269 с.

24. Вовк Н.П. Програма дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців ДПН» (варіативна частина навчального плану) /Н.П. Вовк –Черкаси: Вид. Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля – 2011. – 24 с.

25. Вовк Н.П. Професійний розвиток особистості майбутнього

працівника Державного пожежного нагляду МНС України у контексті акмеологічного підходу / Н.П. Вовк // Вісник Черкаського Університету, серія «Педагогічні науки», Випуск 176 – Черкаси: Черкаський Національний Університет ім. Богдана Хмельницького, 2010 р., с.29–32.

26. Вовк Н.П. Соціальна психологія з основами професійного саморозвитку: Навчальний посібник за напрямком підготовки 6.170203 «Пожежна безпека» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (для курсантів, студентів і слухачів факультету заочного та дистанційного навчання) / Н.П. Вовк // – Черкаси: Вид. Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля, 2012.– 156 с.

27. Вовк Н.П., Доброскок І.І. Динаміка розвитку професійно важливих якостей курсантів – майбутніх працівників Державного пожежного нагляду МНС України / Н.П. Вовк, І.І. Доброскок // Вісник Черкаського Університету, серія «Педагогічні науки», №183, частина II. – Черкаси: Черкаський Національний Університет ім. Богдана Хмельницького, 2010 р., с.6–12.

28. Вовк Н.П., Доброскок І.І. Розвиток професійно важливих якостей майбутнього працівника Державного пожежного нагляду МНС України у професійній підготовці: акмеологічний аспект / Н.П. Вовк, І.І. Доброскок // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. Вип. 18. / Гол. ред.: Коцур В.П. – Переяслав-Хмельницький, 2009. — 388 с. С. 25–29.

29. Вовк Н.П., Мукомел С.А. Компетентнісний підхід як засіб формування професіоналізму майбутніх працівників МНС з наглядово-профілактичним напрямом діяльності / Н.П. Вовк, С.А. Мукомел // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки», Вип. 54. / Гол. ред.: Барбіна Є.С. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 441 с. С. 276–282.

30. Вовк Н.П., Мукомел С.А. Формування професійно важливих якостей працівника Державного пожежного нагляду МНС України / Н.П. Вовк, С.А. Мукомел // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», Вип. 145. / Гол.ред. Кузьмінський А.І., Боєчко Ф.Ф., та ін. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009 – 164 с. С. 11–13.

31. Вовк Н.П. Теоретико-методологічні засади дослідження та розвитку професійно важливих якостей начальників караулів оперативно-

рятувальної служби цивільного захисту / Н.П. Вовк, М.В. Фомич // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Т. Х. – Вип. 26, 2014 рік. - 992 с., с. 782-794

<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i26/71.pdf>

32. Вовк Н.П., Кришталь Т.М. Моральне самовдосконалення особистості фахівця служби цивільного захисту шляхом розвитку рефлексивних умінь під час навчання у вищих навчальних закладах Державної служби з надзвичайних ситуацій України / Н.П. Вовк, Т.М. Кришталь // Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: педагогічні науки. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2015. – № 1(74). – 548 с., С. 51-70.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2015_1_7

33. Вовк Н. П., Мохнар Л. І. Комунікативна складова організації та здійснення антикризового управління. Вісник Національного Університету оборони України, Збірник наукових праць. – К.: НУОУ, № 1(59), 2021. С. 63-72.

<http://visnyk.nuou.org.ua/article/download/226149/226807>

34. Вовк Н.П., Мохнар Л.І. Чередниченко Т.В. Сутність та структура професійно важливих якостей: аналітичний огляд проблеми.: Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені В.Даля, – Сєвєродонецьк.: НУОУ, № 3(53) 2020, Том 3. С. 192-202.

35. Вовк Н.П., Панімаш Ю.В. Проблема управління охороною праці в органах і підрозділах ДСНС України. Збірник наукових праць Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України «Надзвичайні ситуації: попередження та ліквідація», Том 5, № 1, 2021. С. 27-39.

36. Вовк Н.П., Фомич М.В. Гендерні особливості професійного становлення фахівців цивільного захисту у системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій / Н.П. Вовк // Вісник Національного університету оборони України, Зб-к наук.праць. – К.: НУОУ, 2015. – Вип. 1(44). 2015. – 282 с., С. 43-49.

37. Вовк Н.П., Фомич М.В. Професійна рефлексія як механізм професійного саморозвитку фахівця із організації запобігання надзвичайним ситуаціям / Н.П. Вовк, М.В. Фомич // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, серія педагогічні науки, №3 (296). 2014, - 151 с., С.30-33.

38. Вовк Н.П. Умови подолання бар'єрів професійного саморозвитку курсантів – майбутніх працівників ДСНС України у процесі підготовки у ВНЗ / Н.П.Вовк // Вісник РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) «Проблеми сучасної педагогічної освіти», серія: педагогіка і психологія, вип..43, ч.4, 2014 рік, 228 с., с. 11-17.

39. Вовк Н.П. Контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Проблеми техногенно-екологічної безпеки: освіта, наука, практика: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 21 – 22 лист. 2019 р. Харків, 2019.

40. Вовк Н.П. Проблема ефективності комунікації в антикризовому управлінні/ Забезпечення цивільної безпеки в Україні: сучасний стан і перспективи: монографія / [за заг. ред. О. М. Тищенко, Т. М. Кришталь] . – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. – 420 с., с. 332-358.

41. Вовк Н.П. Переваги застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Надзвичайні ситуації: безпека та захист: матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. Учасю, м. Черкаси, 24-25 жовт. Черкаси, 2019., С. 29-32.

42. .Вовк Н.П. Самоактуалізація як форма професійного саморозвитку майбутнього фахівця цивільного захисту: Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 30 жовтня 2020 р. Київ, 2020.

43. Вовк Н.П. Експлікація поняття «самоактуалізація майбутнього фахівця служби цивільного захисту»: Щастя зараз: психологічні виміри самоактуалізованої особистості: мат-ли міжвузівського наук.-практ. сем., м. Черкаси, 10-12 лютого. 2020 р. Черкаси, 2020. С. 29-35.

44. Вовк Н.П. Саморозвиваюче навчання у підготовці майбутніх фахівців служби цивільного захисту: Теорія і практика гасіння пожеж та ліквідації надзвичайних ситуацій: матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. м. Черкаси, 08-09 квітня 2021 р. Черкаси, 2021. С. 250-253.

45. Вовк Н.П., Горіла К. В. Фактори мотивації професійної діяльності курсанток-майбутніх працівників органів та підрозділів ДСНС України: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки і оборони: стан, проблеми, перспективи», 29 квітня 2021 р. Київ, 2021.

46. Вовк Н.П., Табунщикова А.С. Прагнення до професійного

саморозвитку майбутніх фахівців пожежної безпеки під час підготовки у ЗВО ДСНС України: матеріали Всеукр. наук. конф. з міжнародною участю «Гуманітарний дискурс суспільних проблем: минуле, сучасне, майбутнє», м. Черкаси, 22 квіт. 2021 р. Черкаси, 2021. С. 224-228.

47. Вовк Н.П., Горіла К. Мотиваційна складова професійної підготовки курсанток –майбутніх офіцерів Державної служби України з надзвичайних ситуацій: Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особистість в екстремальних умовах», м. Львів, 21 травня 2021 р. ЛУБЖД, 2021. С. 87-93.

48. Вовзнюк О.В. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. – Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с.

49. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга – Вега», 2003. – 416 с.

50. Гладкова В. М. Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. - Л. : Новий світ 2000, 2011. - 319 с

51. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Григорівна Горліченко. – Одеса, 2004. – 231 с.

52. Грибенюк Г. С. Психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Геннадій Сергійович Грибенюк ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 34 с.

53. Губерський Л. Філософія. Базовий підручник для студентів вищих навчальних закладів – К.: Фоліо, 2018. URL:

54. Діда, Г. (2023). Професійний саморозвиток особистості студента медичного коледжу: мотиваційно-цінісний компонент. Освіта. Інноватика. Практика, 11(5), 13-17.

55. Данильян О. Г. Філософія : підручник / О. Г. Данильян., О. П. Дзьобань – 2-ге вид., переробл. і допов. – Харків : Право, 2018. – 432 с.

56. Демський В. В. Формування професійної рефлексії офіцера-прикордонника / В. В. Демський // Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць. – Випуск 3. – Ч. 1 / гол. редактор Л. А. Перелигіна. – Харків : УЦЗУ, 2007. – С. 137–144.

57. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Сергій Олександрович Демченко. – Кіровоград, 2005. – 18 с.

58. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

59. Домінський О. С. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. / О. С. Домінський – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 197.

60. Дячкова О. М. Підготовка майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби до професійної діяльності у надзвичайних ситуаціях дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2016. 281 с.

61. Зелений, І., & Боярська-Хоменко, А. (2024). Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 25(1), 86-97.

62. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: [Монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вид-во “Віпол”, 2000. –С. 11 –57.

63. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : монографія / Л. І. Зязюн. – К. ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.

64. Калюжна, Т. Г. (2021). Професійний саморозвиток як фактор формування андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1(19), 72-82.

65. Капля А. М. Організаційно-педагогічні умови соціалізації курсантів у вищому навчальному закладі МНС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Анатолій Миколайович Капля ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 22 с.

66. Коваль І. С. Системний та синергетичний підходи неперервного саморозвитку майбутніх рятувальників. Перспективи та інновації науки. 2022. № 13(18). С. 272–281. DOI : <https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022->

13(18)-272- 281.

67. Коваль І. С. Діяльнісний та компетентнісний підходи до неперервного саморозвитку майбутніх рятувальників. Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Кременчук : КрНУ. Вип. 3(140). 2023. С. 17–23. DOI : <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2023.3.2>.

68. Коваль І. С. Обґрунтування авторської моделі неперервного професійного саморозвитку майбутніх рятувальників. Військова освіта. № 2(48). 2023. С. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/132-143>.

69. Коваль І. С. Психолого-педагогічний супровід майбутніх фахівців галузі безпеки людини. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : монографія / за наук. ред. М. Ковалю, Н. Ничкало; упоряд. А. Кузик, А. Литвин. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. С. 146–148. URL : <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/13661>.

70. Коваль І. С. Формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку : монографія. Львів : ЛДУБЖД, 2025. 486 с

71. Коваль М. С., Коваль І. С. Основні принципи професійної підготовки майбутніх рятувальників. Військова освіта. 2021. № 2(44). С. 100–107. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-44/100-107>.

72. Коваль, І. С. (2022). ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ (Doctoral dissertation, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності).

73. Коваль, І. С. (2023). Обґрунтування авторської моделі неперервного професійного саморозвитку майбутніх рятувальників.

74. Коваль, І. С. (2023). Термінологічний аналіз сутності неперервного професійного саморозвитку майбутніх рятувальників у галузі безпеки людини.

75. Коваль, І. С. (2025). Теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку: дисертація (Doctoral dissertation, ЛДУБЖД).

76. Коваль І. С. Неперервний саморозвиток майбутніх рятувальників як соціальна потреба. Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко 14 (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська

академія неперервної освіти». 2023. Вип. 54. С. 206–212. DOI : <https://doi.org/10.37915/pa.vi54.485>.

77. Коваль М. С., Коваль І. С. Професійна компетентність майбутніх рятувальників в умовах пандемічних обмежень. Перспективи та інновації науки. 2022. № 4 (9). С. 13–22. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-13-22](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-13-22)

78. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Михайло Миколайович Козяр. – К., 2005. – 532 с.

79. Козяр М. М., Коваль І. С. Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки : навч. посіб. Львів : ЛДУ БЖД, 2024. 504 с.

80. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Б. Коновалова. – Х., 2005. – 230 с.

81. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Проф. орієнтація учнів / Упор. З. С. Нечипорук. – К., 1971. – С. 17–26.

82. Коханевич, І. (2025). МАЄВТИКА СОКРАТА. Редколегія, 54.

83. Кремень В. Г. Еліта: витоки, сутність, перспектива / [авт. колектив: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя ; НАПН України, Ін-т обдар. дитини, Т-во «Знання України» [та ін.]. – К. : Т-во «Знання України», 2011. – 526 с.

84. Кришталь М. А. Особливості ергономічного забезпечення підготовки пожежників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психологія праці, інженерна психологія, ергономіка» / М. А. Кришталь. – К., 1997. – 18 с.

85. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3-є вид. доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.

86. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів / Н. Ф. Литовченко. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 72 с.

87. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ігор Леонідович Лікарчук ; Ін-т педагогіки і

психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 36 с.

88. Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В. Т.Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: зб. наук. праць / [гол. ред. В.О.Радкевич]. – К.: ІПТО НАПН України, 2011. – №1. – С.33–39.

89. Лозовой В. О., Сідлак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Харків : Право, 2006. 256 с.

90. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.

91. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи / Н. М. Лосєва. – Донецьк :ДонНУ, 2003. – 336 с.

92. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вікторія Вікторівна Луценко. – Х., 2002. – 18 с.

93. Макаренко І. Є. Щодо проблеми стимулювання та мотивації педагогічних працівників до професійно-особистісного саморозвитку в системі педагогічного менеджменту. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 12 (26). С. 520– 536.

94. Максименко С.Д. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності прикордонних військ України : підручник / С. Д. Максименко, Б. М. Олексієнко, О. Д. Сафін ; під заг. ред. Максименка С. Д., Олексієнка Б. М. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2001. – 448 с.

95. Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів : метод. реком. / Баніт О. В., Коваленко О. Г. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 104 с.

96. Михайлов В. М. Система підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки у післядипломній освіті : дис. д-ра пед. наук 13.00.04. Київ : НАПН України, 2022. 577 с.

97. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Валентина Григорівна Моторіна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 512 с.

98. Мохнар Л. І. Виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів системи МНС України. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2014. 235 с.

99. Наказ ДСНС України «Про затвердження обсягів державного замовлення для закладів освіти цивільного захисту у 2021 році» від 16 липня 2021 р. № 502. URL: <https://dsns.gov.ua/nakazi-z-osnovnoyi-diyalnosti/126748> (дата звернення: 12.08.2022).

100. Наказ МВС України «Про затвердження Порядку підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту» від 26.05.2020 р. № 412. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0496-20#Text>. (дата звернення: 30.05.2024)

101. Наказ МВС України «Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій» від 31 серпня 2017 р. № 747. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1390-17#Text> (дата звернення: 30.05.2024).

102. Наказ МВС України від 17.01.2019 року № 22 «Про затвердження уніфікованої форми акта, складеного за результатами проведення планового (позапланового) заходу державного нагляду (контролю) щодо дотримання суб'єктом господарювання вимог законодавства у сфері техногенної та пожежної безпеки, та інших форм розпорядчих документів»

103. Наказ ДСНС України від 05.12.2018 року № 707 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників у сфері цивільного захисту» режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0707388-18#Text>

104. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 23 квітня 2002. – № 33.

105. Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2021 році. режим доступу <https://mepr.gov.ua/diyalnist/napryamky/ekologichnyj-monitoryng/natsionalni-dopovidi-pro-stan-navkolyshnoho-prirodnoho-seredovyshha-v-ukrayini/>

106. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Видавництво «Віпол», 2000. С. 58–

107. Ничкало Н. Г. Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві : монографія / Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янова, В. М. Аніщенко, О. В. Аніщенко, Н. І. Дорошенко, С. В. Зінченко, І. М. Носаченко, В. О. Радкевич, В. Є. Скульська, О. І. Щербак ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Пед. думка, 2010. – 158 с.

108. Нікітчина С. О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Світлана Олександрівна Нікітчина ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – К., 1998. – 518 с.

109. Овсяннікова Я. О. Соціально-психологічний тренінг як засіб відновлення психологічної стійкості рятувальників МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2008. 235 с.

110. Олексієнко Б. М. Військова психологія і педагогіка : підручник для військових вузів / Б. М. Олексієнко, Д. В. Іщенко, О. Д. Сафін. – Хмельницький : Вид-во Академії ПВУ, 1998. – 562 с.

111. Олійник Л. В., Коваль І. С. Дослідження професійної готовності випускників ЗВО із специфічними умовами навчання. Військова освіта. Київ. 2023. № 1(47). С. 196–204. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/196-204>.

112. Олійник Т. І. Особистісні чинники оптимізації процесу підготовки курсантів до військово-професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Іванівна Олійник ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 247 с.

113. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. пос. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

114. Освітні програми. Національний університет цивільного захисту України. URL : <https://nuczu.edu.ua/ukr/osvita/osvitni-prohramy> (дата звернення: 15.06.2024).

115. Основи акмеології: Підручник. Львів: Новий Світ-2000, 2015. 320 с.

116. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : «Новий Світ-2000», 2025. – 320 с.

117. Островець О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: авт. дис. на канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Ольга Олександрівна Островець; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. - Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2005. - 20 с.

118. Охременко О. Р. Діяльність у складних, напруженості та екстремальних умовах / О. Р. Охременко. – К. : Національна академія оборони України, 2004. – 210 с.

119. Павлушенко В. М. Психолого-педагогічні умови адаптації майбутніх офіцерів ВВ МВС України до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Валерій Михайлович Павлушенко ; Національна академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 196 с.

120. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2003. 18 с.

121. Пелипенко М., Ножко І., Лагно Д. Ціннісно-мотиваційний компонент дослідницької компетентності майбутніх фахівців з пожежної безпеки ЗВО ДСНС України. Теорія і практика гасіння пожеж та ліквідації надзвичайних ситуацій : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2022. С. 237–239.

122. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб./ О.М. Пехота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003.- 240 с.

123. Повстин О. В. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2019. 484 с

124. Покалюк В. М. Професійна підготовка кваліфікованих робітників для підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України: монографія. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 472 с.

125. Положення про Державну службу України з надзвичайних ситуацій : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2015 р. № 1052. URL : <http://www.dsns.gov.ua/ua/Polozhennya.html> (дата звернення: 28.10.2023)

126. Полоз Г. М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 21 с.

127. Положення про єдину державну систему цивільного захисту : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 9 січня 2014 р. № 11. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/11-2014-%D0%BF> (дата звернення: 15.01.2022)

128. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.

129. Потапчук Є. М. Військова психологія : навчальний посібник / Є. М. Потапчук. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2003. – 150 с.

130. Почекалін І. М. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 161 с.

131. Пометун О. І. Діяльнісний підхід. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень : 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 250–251.

132. Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр. / Голов. ред.: Перелигіна Л.А.; Ун-т цивільного захисту України. – Х. : УЦЗУ, ВІП 2, 2007. – 333 с.

133. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

134. Психологія професійної діяльності офіцера : підручник / С. Д. Максименко, Б. М. Олексієнко, О. Д. Сафін [та ін.]. – Хмельницький : Вид-во Академії ПВУ, 1999. – 448 с.

135. Психологія саморозвитку особистості : збірник наукових праць / за ред. Н. В. Чепелєвої, Я. Ф. Андрєєвої. Чернівці – Київ, 2016. 284 с.

136. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7.11.2012 р. № 871-р «Питання Державної інспекції техногенної безпеки». [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/871-2012-%D1%80>

137. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу / В. А. Савченко. – К. : МАУП, 2002. – 187 с.

138. Сафін О. Д. Психолого-акмеологічні основи професійного та

особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія / О. Д. Сафін, В. С. Сідак. – К. :НА СБУ, 2004. – 178 с.

139. Семенюк Е. Філософія сучасної науки і техніки. Підручник / Е. Семенюк, В. Мельник. Вид. 2-е, – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. – 364 с.

140. Серьожникова Р. К. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р. К. Серьожникова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.

141. Сисоєва С. О Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Світлана Олександрівна Сисоєва ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 40 с.

142. Сірко Р. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Хмельницький. 2019. 602 с.

143. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

144. Смірнова І. Л. Професійний саморозвиток авіаційного фахівця, як складова фахової підготовки. Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія. 2017. № 10. С. 135–139.

145. Снісаренко А. Г. Динаміка психологічних характеристик рятувальника під час професійного становлення / А. Г. Снісаренко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. К. : НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2007. –№ 18 (42). – С. 240–246.

146. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Снісаренко Андрій Григорович ; Нац. ун-т цив. захисту України. - Х., 2011. – 236.

147. Соловйов В. Ф. Теоретичні та методичні засади педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2024. 560 с.

148. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула – К. : «Екс Об», 2004. – 304 с.

149. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 – Цивільна безпека, спеціальність 263 – Цивільна безпека. [Чинний від 2018-10-29]. Вид. офіц. Київ, 2018. 20 с.

150. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Варвара Дмитрівна Стасюк ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – О., 2003. – 282 с.

151. Статистика : навч. посіб. / В. О. Костюк, І. В. Мількін. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. 166 с.

152. Стельмах О. В. Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятувальників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 20 с.

153. Стратегія національної безпеки України : затверджено Указом Президента України від 26 травня 2015 р. № 287/2015. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/287/2015> (дата звернення: 15.12.2022).

154. Стратегія реформування системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій : затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 25 січня 2017 р. № 61-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.05.2025).

155. Стрельников, В. Ю. (2021). Модель професійного саморозвитку особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти. Редакційна колегія, 248.

156. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 658 с.

157. Сучасні форми та методи роботи психолога в кабінеті психологічного розвантаження персоналу ДСНС України: монографія / М. А. Кришталь, М. В. Фомич, Л. І. Мохнар, О. М. Дячкова, Т. В. Чередниченко. Черкаси: видавець Вовчок О. Ю., 2023. 198 с.

158. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-vukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 15.07.2024).

159. Таймасов Ю. С. Розвиток професійної компетентності фахівців

пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2015. 24 с.

160. Таймасов Ю. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків. 2020. 522 с.

161. Тімченко О. В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 / Олександр Володимирович Тимченко ; Національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2003. – 35 с.

162. Ткаченко А. В. Професійний розвиток і саморозвиток особистості. Витоки педагогічної майстерності. 2019. Вип. 23. С. 201–205. URL : <http://surl.li/mfnpp> (дата звернення 30.11.2024)

163. Тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів / [за ред. Д. Г. Гринчишина]. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2004. – 608 с.

164. Тогочинський О. М. Виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олексій Михайлович Тогочинський ; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницьк, 2003. – 18 с.

165. Томчук М. І. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів / М. І. Томчук, В. В. Шевченко. – Миколаїв, 1999. – 124 с.

166. Фалько, Р. В. (2021). Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

167. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Методика та теорія професійного навчання» / Борис Олексійович Федоришин ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 383 с.

168. Філософія: підручник / Людмила Рижак. – Вид.2-ге, перероб., доп. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. – 650 с.

169. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. – Київ: КВІЦ, 2020. – 274 с.

170. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. кол. Шинкарук В. І. – К.: "Абрис", 2002. – 744 с.

171. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія В. П. Андрущенко та ін.; 2-ге вид. допов. Харків : «Р.И.Ф.». 2005. 672 с.

172. Фомич, М. В. (2012). Розвиток професійно важливих якостей фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. дис. ... канд. психол. наук 19.00.09. Київ, 2012. 281 с.

173. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.

174. Фрицюк, В. (2025). Професійний саморозвиток педагога: акмеологічний та аксіологічний методологічні підходи. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 27-31.

175. Фурс О. Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.

176. Хлипавка Г. Г. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів : ЛДУБЖД, 2019. 22 с.

177. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Роман Миколайович Цокур ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2004. – 21 с.

178. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 654 с.

179. Яремко Р. Я., Коваль І. С., Стельмах О. В. Психолого-педагогічний аспект самореалізації майбутніх фахівців у галузі пожежної безпеки. Перспективи та інновації науки. 2023. № 15(33). С. 591–598. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-591-598](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-591-598).

180. Allport G. W. Traits revisited I G.W. Allport II American Psychologist / G. W. Allport. – 1966. – № 21. – P. 3–31.

181. Ansbacher H. L. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings / H. L. Ansbacher, R. R. Ansbacher. – N.-Y. : Basic Books, 1967. – 245 p.

182. Bollnow O. F. *Existenzphilosophie und Pedagogic* / O. F. Boilnow. – Stuttgart, 1959. – 130 p.

183. Bondarchuk, V. V. (2024). Методологічні підходи до формування соціально і професійно важливих якостей фахівців цивільного захисту в студії акторської майстерності. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія, (2 (4)), 15-20.

184. Erikson E. *Life cycle complected* / E. Erikson. – N.-Y. ; London : W.W. Norton and Co., 1982. – 237 p.

185. Deci E. A motivational approach to self: Integration in personality / E. Deci, R. Ryan // *Perspectives on motivation I Lincol.* – 1991. – V. 38. –P. 237–288.

186. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyong / D. T. Hall, P. H. Mirvis // *J. of Vocational Behavior.* – 1995. – Vol. 35.

187. Hnezdilova, K., & Barjadze, R. (2022). Opportunities of a personal learning environment for performing self-education activities of the future pharmacy employee. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (4(49), 17–23. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.261052>

188. Horbatiuk, R., Kabak, V., & Volkova, N. (2023). Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. *Educological discourse*, (3 (42)), 39-53.

189. Juste P. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* / P. Juste // *Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.* – P. 41–73.

190. Koval I., Yaremko R., Hurtovenko N., Sirko R., Stelmakh O., Slobodanyk V., Kulyk Y., Hoian I. Juniors' extreme risky behavior in the context of the structure of self-efficacy in competitive activity. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24, Iss. 10. P. 1331–1341. DOI : <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.10257>. (Scopus)

191. Koval I.S., Yaremko R. Ya., Vavryniv O. S. The use of training technologies in the process of professional training for future rescuers in higher education institutions. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 71. С. 142– 149. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-1-245>. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5612>.

192. Kozyar M., Koval I., Rudenko L., Lavretski R., Velykyi R.

Continuous professional development of rescue personnel. Safety and Reliability. 2025. Vol. 43, Iss. 4. P. 1–23. DOI : <https://doi.org/10.1080/09617353.2025.2500776>. (Scopus)

193. Maslow A. N. Motivation and personality / A. N. Maslow. – N.-Y. : Harper and Row, 1968. – 142 p.

194. Manfred S. Frings. Max Scheler // Encyclopædia Britannica. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/527193/Max-Scheler>

195. Osipov S. H. Convergence in theories of career choice and development: review and prospect / S. H. Osipov // J. of Vocational Behavior, 1990. Vol. 3. – P. 340–356.

196. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80 s. / C. R. Rogers // Columbus – Toronto – London – Sydney: ch. Merrill Publ. Company, 1983. – 312 p.

197. Ruf B. M. Unethical decision-making with computer usage in a university environment / B. M. Ruf, S. B. Thomas. – URL, 2003.

198. Russel J. D. Modular Instruction / J. D. Russel // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneappolis; BPC, 1974. – P. 5–14.

199. Shear J. The inner dimension: Philosophy a. The exprience of consciouness / J. Shear. – N.Y., 1990. 278 p.

200. Smolinska O., Koval I., Pavliuk M., Shulha D. Research of Assertiveness in Organization of the Time Perspective of Degree-Seeking Students in Higher Education. Insight: the psychological dimensions of society. 2024. № 11. P. 222–237. DOI : <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-12>. (Scopus)

201. Sternberg R. J. Intellectual development: Psychometric and information processing approaches / R. J. Sternberg. – New-York : Erlbaum. – 1988. – 94 p.

202. Super D. E. A life-span, life-space approach to careers development / D. E. Super // Careers development: Theory and practice. Springfield IL. – 1992. – P. 35–64.

203. Tavani H. T. Ethics & Technology: Ethical Issues in the Age of Information and Communication Technology / H. T. Tavani – Wiley, 2004. – P. 146–159.

204. Whitman M. E. Cross-national differences in computer-use ethics: A

nine-country study / M. E. Whitman, A. M. Townsend, A. R. Hendrickson // *Journal of International Business Studies*. – 1999. – № 30 (4). – P. 673–687.

205. Vavryniv O., Yaremko R., Koval I., Mukhlyk E., Lytvyn A., Malanyuk M. An empirical research of future rescuers' professional self-realization. *Inclusions Magazine*. 2024. Vol. 11, № 4. P. 185–200. DOI : <https://doi.org/10.58210/fprc3571>

206. Voloshenko, M. (2023). Етапи професійного саморозвитку особистості. *Social work and education*, 10(3), 336-347.

207. Vovk N.P., Kryshthal M.A, Fomych M.V. Gender peculiarities of women's professional self-realization in fire and rescue units. *Вісник Національного Університету оборони України, Збірник наукових праць*. – К.: НУОУ, № 56(3), 2020. С. 134-
<http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/214591/214708>

208. Vovk N. P., Mokhnar L. I., Diachkova O. M. Psychological approaches of improvement of the efficiency of communication in the conditions of anti-crisis management *Міжнародний журнал інноваційних технологій у соціальних науках*, (1 (29)).
https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032021/7414

209. Vovk N. P., Mokhnar L. I., Diachkova O. M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATION IMPROVEMENT IN THE EMERGENCIES. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 35 (74) № 6, 2024. <https://psych.vernadskyjournals.in.ua/35-74-6-ua>

210. Yaremko R., Vavryniv O., Tsiupryk A., Perelygina L., Koval I. Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga*. 2022. № 11(53). P. 288–297. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2022.53.05.28>. (WoS)

ДОДАТКИ

*Додаток А***ДЕРЖАВНА СЛУЖБА З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ****Національний університет цивільного захисту України****Кафедра психології діяльності в особливих умовах**

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
"Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців
служби цивільного захисту"

Черкаси - 2025

Дисципліна «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту»

Програма навчальної дисципліни. – Черкаси: Національний університет цивільного захисту, 2025. - 28 с.

Розробник: доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах, полковник с.ц.з. Н.П. Вовк

© НУЦЗУ, 2025.

І. Пояснювальна записка

Вивчення дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту» є важливим елементом підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту України, які проходять підготовку за освітньо-професійною програмою «Цивільний захист» за спеціальністю 263 цивільна безпека галузі знань 26 цивільна безпека.

Основна мета вивчення дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту» полягає у осмисленні курсантами – майбутніми фахівцями СЦЗ процесу професійного саморозвитку, його ціннісного аспекту та значимості у професійному становленні майбутнього працівника ДСНС України, а також метою курсу є закладення курсантам початкових основ уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток.

Завдання вивчення курсу:

- гармонізація Я-концепції курсантів, їхнього уявлення про себе і ставлення до себе;
- актуалізація і активізація процесів особистісного саморозвитку;
- формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції;
- формування уміння і навичок ефективного спілкування, актуалізація процесу саморозвитку здатності до професійного спілкування;
- підвищення професійної компетентності у сфері сучасних досягнень психології, педагогіки та педагогічної акмеології;
- виявлення особистісних ресурсів курсантів та формування навичок побудови ефективних стратегій професійного зростання, кар'єри, іміджу працівника ДСНС України з наглядово-профілактичним напрямом діяльності;
- розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців СЦЗ;
- оволодіння вміннями та навичками використання апробованих психолого-педагогічних методик для визначення індивідуальних особливостей людини;
- розвиток навичок рефлексії;
- закріплення почуття власної гідності, впевненості в собі, підвищення рівня прийняття себе, формування адекватної самооцінки;

- навчання способам ефективної поведінки в різних професійних ситуаціях;
- оволодіння курсантами сучасних технологій та прийомів недирективного (гуманістичного) впливу та мотивації;
- формування та розвиток конкурентоздатної особистості;
- застосування набутих знань, навичок та умінь у службовій та професійній діяльності в органах та підрозділах служби цивільного захисту ДСНС України.

Програма дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту» передбачає інтеграцію у систему традиційної фахової підготовки даного курсу для курсантів - майбутніх працівників органів та підрозділів служби цивільного захисту ДСНС України

Система знань, що засвоюються курсантами у рамках вивчення дисципліни, містить теоретично-методологічні відомості із різних галузей психолого-педагогічної теорії та практики, що розкривають сутнісні та специфічні риси професійного саморозвитку та передбачає:

- вивчення понять, які корелюють із поняттям «професійний саморозвиток»;
- аналіз сутнісних та специфічних характеристик професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ;
- визначення ролі і місця професійного саморозвитку у службовій та професійній діяльності фахівця служби цивільного захисту ДСНС України;
- закладення початкових основ уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток.

Курс дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» вивчається у ряді спеціалізованих навчальних дисциплін психолого-педагогічного блоку і дозволяє вирішити ряд завдань особистісного та професійного самовизначення майбутнього фахівця СЦЗ, а саме:

- узагальнити теоретичні знання курсантів із соціально-педагогічних та психологічних дисциплін з метою подальшого формування їхньої готовності до професійного саморозвитку;
- вивчити методологічні основи професійного саморозвитку майбутнього фахівця;

- закласти основи професійного саморозвитку майбутніми фахівцями СЦЗ;
- засвоїти уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток.

Процес засвоєння системи теоретичних та прикладних знань у галузі професійного саморозвитку передбачає у подальшому апробацію умінь та навичок професійного саморозвитку у процесі стажування на посадах в органах та підрозділах служби цивільного захисту ДСНС України.

При вивченні цього курсу велика увага приділяється умінню курсантів пов'язати отриманий теоретичний матеріал із діяльністю, спрямованою на власний професійний саморозвиток. Під час проведення занять передбачається використання активних методів та проведення тренінгів.

Цільова установка «знати» реалізується шляхом проведення лекцій, консультацій, бесід, керівництва самостійною роботою майбутніх фахівців СЦЗ.

Цільова установка «уміти» забезпечується практичною реалізацією отриманих знань.

2. Програма курсу «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців цивільного захисту»

Програма курсу розрахована на курсантів 3-4 курсу закладів вищої освіти ДСНС України, що навчаються за ОПП «Цивільний захист» галузі знань 26 Цивільна безпека, спеціальність 263 (нині – К10) «Цивільна безпека».

Передбачається, що на момент вивчення цього курсу курсантами вже засвоєні основні соціально-педагогічні та психолого-педагогічні дисципліни.

Курс складається із трьох модулів – теоретичного, практичного та моніторингового. Програмою курсу передбачається проведення 15 лекцій (30 годин), 15 практичних занять (30 години) та 28 годин тренінгової роботи, а також складення заліку – 2 години, всього – 90 годин

На лекційних заняттях аналізуються найбільш загальні питання, що забезпечують цілісне розуміння ключових проблем професійного саморозвитку, та закладають методологічні та наукові основи для подальшої самостійної роботи.

Під час практичних та тренінгових занять курсанти набувають уміння проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток, відбувається формування готовності майбутніх фахівців СЦЗ до професійного саморозвитку.

Передбачена програмою самостійна робота орієнтована на осмислення та власну інтерпретацію майбутніми фахівцями СЦЗ отриманих знань у галузі професійного саморозвитку, у процесі її виконання передбачається розробка індивідуального підходу курсантів до даного питання у процесі виконання творчих та реферативних робіт.

За підсумками вивчення дисципліни «Основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ» проводиться залік, у процесі якого курсанти захищають розроблені ними програми із професійного саморозвитку.

Вивчення курсу сприяє засвоєнню курсантами таких **знань**:

- методологічні основи процесу професійного саморозвитку та різні підходи до його аналізу;
- структура і етапи професійного саморозвитку;
- умови професійного саморозвитку;
- бар'єри професійного саморозвитку;
- способи самопізнання;
- прийоми розвитку позитивної самооцінки (самоприйняття);
- якості особистості, які сприяють професійному саморозвитку, та які стримують його.

Даний курс націлений на формування у курсантів таких **умінь**:

- складення програми всебічного розвитку власної особистості;
- проведення самодіагностики із виявлення потреб та можливостей власної особистості, які покладені в основу професійного саморозвитку;
- розвиток комунікативних умінь, ефективного професійного спілкування, встановлення контакту із працівниками, оточенням, представниками різних категорій населення;
- проектування програми власного професійного саморозвитку на наступні півроку, рік, 5 років тощо.

II. ОРІЄНТОВНА СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ

№ п/п	Найменування модулів (розділів)	Кредити ECTS	Всього, год.
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ		1	30
1.	Тема 1. : Проблема саморозвитку у педагогічних науках.		2
2.	Тема 2: Готовність до особистісного та професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України.		4
3.	Тема 3: Роль темпераменту у реалізації професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України.		2
4.	Тема 4: Значення конституційно-типологічних характеристик у процесі професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.		2
5.	Тема 5: Врахування конституційних відмінностей майбутніх фахівців СЦЗ у процесі професійного саморозвитку.		2
6.	Тема 6: Діагностика та врахування індивідуального досвіду особистості курсанта у моделюванні стратегії його професійного саморозвитку.		2
7.	Тема 7: Врахування індивідуальних психічних установок та функцій особистості майбутнього фахівця СЦЗ у забезпеченні конструктивної динаміки його професійного саморозвитку.		2
8.	Тема 8: Оптимізація індивідуально-типологічних властивостей особистості майбутнього фахівця СЦЗ у процесі здійснення професійного саморозвитку.		2
9.	Тема 9: Типологічні моделі характеру. Значення педагогічного діагностування особистісних акцентуацій для моделювання професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.		2
10.	Тема 10: Роль змісту особистості та її структури у створенні програми професійного майбутнього фахівця СЦЗ.		2

11.	Тема 11: Педагогічні особливості оптимізації професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України.		2
12.	Тема 12: Педагогічні особливості використання факторного аналізу у процесі професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ.		2
13.	Тема 13: Врахування показників типу особистості у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України		2
14.	Тема 14: Врахування індивідуальних елементів характеру у професійному саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.		2
Змістовий модуль 2. Практичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ		1	30
1.	Тема 1. Визначення показників та рівня готовності курсантів закладу вищої освіти ДСНС України до професійного саморозвитку.		4
1.1	<u>Лабораторна робота №1</u> Самооцінка професійно-значущих рис майбутнього фахівця СЦЗ.		2
1.2	<u>Лабораторна робота № 2.</u> Роль сили нервових процесів у сформованості рівня готовності до професійного саморозвитку особистості курсанта - майбутнього фахівця СЦЗ.		2
2.	Тема 2. Діагностика властивостей особистості за параметрами активності та реактивності у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку		14
2.1	<u>Лабораторна робота № 3, 4.</u> Самооцінка властивостей темпераменту. Роль типу темпераменту у професійній діяльності фахівця СЦЗ.		4
2.2	<u>Лабораторна робота № 5.</u> Ознайомлення із методиками Айзенка на визначення типу темпераменту.		2

2.3	<u>Лабораторна робота № 6, 7. Дослідження власної особистості за 16-факторним особистісним опитувальником Кеттела.</u>		4
2.4	<u>Лабораторна робота № 8. Діагностика особистості за допомогою характерологічного опитувальника Леонгарда-Шмішека.</u>		4
3	Тема 3. Діагностика властивостей особистості фахівця СЦЗ за параметром спрямованості та її врахування у реалізації індивідуального вектору професійного саморозвитку.		4
3.1	<u>Лабораторна робота № 9. Діагностика мотивації активності особистості за параметром спрямованості.</u>		2
3.2	<u>Лабораторна робота № 10. Визначення спрямованості особистості.</u>		2
4.	Тема 4. Діагностика інтересів, схильностей і здібностей особистості за параметрами її можливостей.		4
4.1	<u>Лабораторна робота № 11. Діагностика інтелектуальних здібностей.</u>		2
4.2	<u>Лабораторна робота № 12. Діагностика інтересів та професійних здібностей.</u>		2
5.	Тема 5. Педагогічна діагностика сформованості показників професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.		2
5.1	<u>Лабораторна робота № 13. Експериментальне педагогічне дослідження</u>		2
Змістовий модуль 3. Моніторинг процесу професійного саморозвитку		0,5	28
1	Заняття 1. Тема: Актуалізація внутрішньої готовності до змін у курсантів		4

2	Заняття 2 Тема: Виявлення і розвиток навичок рефлексії		4
3	Заняття 3. Тема: Визначення стратегічного напрямку саморозвитку і самовдосконалення.		4
4	Заняття 4. Тема: Визначення індивідуального рівня актуальних здібностей та готовності до їх розвитку.		4
5	Заняття 5. Тема: Розвиток індивідуальних навичок рефлексії, аналізу показників професійного саморозвитку курсантів.		4
6	Заняття 6. Тема: Моделювання продуктивного професійного спілкування, саморозвиток навичок успішного професійного спілкування		4
7	Заняття 7. Тема: Розвиток професійно важливих навичок, визначення вектору, побудова стратегії та проектування плану професійного саморозвитку.		4
	Захист програми професійного саморозвитку		
	Залік		2
<u>Кількість годин курсу (3-й курс):</u> лекції ПЗ тренінгова (самотійна) робота Залік			90 30 30 28 2

ІІІ. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЦЗ

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Тема 1. : Проблема саморозвитку у педагогічних науках.

Предмет та зміст саморозвитку. Проблема саморозвитку людини у філософії та психології. Показники та критерії саморозвитку особистості майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 3; 18

Додаткова: 15; 27; 42; 45

Тема 2: Готовність до особистісного та професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України

Поняття готовності до саморозвитку особистості. Рівні та змістовні характеристики готовності майбутнього фахівця СЦЗ до професійного саморозвитку.

Схема індивідних властивостей суб'єкта. Психодинамічні властивості людини. Роль індивідних властивостей людини в регуляції поведінки особистості. Роль індивідних властивостей людини в професійній діяльності майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 7; 9; 18

Додаткова: 15; 27; 42; 43

Тема 3: Роль темпераменту у реалізації професійного саморозвитку курсантів закладів вищої освіти ДСНС України.

Поняття темпераменту. Типи темпераменту. Нервова система і темперамент. Дослідження І. Павлова про типи нервової регуляції. Б. Теплов, В. Небіліцин про дослідження властивостей нервової системи. В. Мерлін про темперамент. Роль темпераменту у професійній діяльності майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 6; 11; 12; 15

Додаткова: 25; 37; 42; 45

Тема 4: Значення конституційно-типологічних характеристик у процесі професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.

Взаємозалежність між типом тілобудови та ендогенними типами. Конституціональні типи за Кречмером: астенічний, атлетичний тип; пікнічний тип, диспlostичний тип. Розподіл типів будови тіла по групах: циркулярний і шизофренічний. Циклоїдні темпераменти, шизоїдні темпераменти. Врахування темпераменту та особливості його корекції при моделюванні професійного саморозвитку.

Література: Основна: 3; 10; 12; 18

Додаткова: 5; 21; 30; 43

Тема 5: Врахування конституційних відмінностей майбутніх фахівців СЦЗ у процесі професійного саморозвитку.

Антропометричний метод дослідження компонентів тілобудови У. Шелдона. Первинні компоненти тілобудови: ендоморфність, мезоморфність, екторморфність. Кількісна оцінка кожного компонента в конкретному індивіді. Зв'язок між соматотипом і темпераментом. Врахування темпераменту, педагогічні засоби та умови його корекції у моделюванні професійного саморозвитку курсантів.

Література: Основна: 6; 8; 11; 14; 17; 18

Додаткова: 16; 25; 27; 31; 58; 42; 45

Тема 6: Діагностика та врахування індивідуального досвіду особистості курсанта у моделюванні стратегії його професійного саморозвитку.

Роль досвіду психосексуального розвитку індивіда у становленні характеру, ортодоксальна позиція у визначенні і класифікації типів характерів. Класифікація Феніхеля: сублімувальні та реактивні типи. Тлумачення індивідуальних характерологічних ознак К. Абрахамом, Е. Джонсоном. Типологічна модель А. Лоуена. Теорія характеру О. Ранка. Характеристика «середньої людини», «невротика» і «творчої» людини. Особливості корекції характеру у процесі цілеспрямованого саморозвитку особистості курсанта.

Література: Основна: 1; 6; 8; 11; 16

Додаткова: 9; 12; 18; 24; 28; 36; 45

Тема 7: Врахування індивідуальних психічних установок та

функцій особистості майбутнього фахівця СЦЗ у забезпеченні конструктивної динаміки його професійного саморозвитку.

Структура особистості за К. Юнгом. Установка як критерій індивідуальної типології. Домінувальна психічна функція як критерій типології. Зміст психічних функцій мислення, відчуття, почуття, інтуїції. Проблема узгодження індивідуальних установок та функцій особистості із вимогами професійної діяльності фахівця СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 3; 4; 9; 15; 18

Додаткова: 2; 8; 15; 27; 42; 45

Тема 8: Оптимізація індивідуально-типологічних властивостей особистості МФ СЦЗ у процесі здійснення професійного саморозвитку.

Динаміка формування індивідуально-типологічних властивостей К. Хорні. Спрямованість на стосунки з іншими людьми як критерії індивідуально-характерологічної типології. Особливості педагогічної корекції індивідуально-типологічних властивостей майбутніх фахівців СЦЗ.

Індивідуально-типологічні структури як відносно стійка форма каналізації енергій людини в процесі асиміляції та соціалізації за Е. Фроммом. Педагогічні особливості оптимізації життєдіяльності МФ СЦЗ. Роль саморозвитку особистості фахівця у забезпеченні його професійної реалізації.

Література: Основна: 3; 15; 18

Додаткова: 7, 15; 27; 42; 45

Тема 9: Типологічні моделі характеру. Значення педагогічного діагностування особистісних акцентуацій для моделювання професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.

Типологічна модель К. Леонгарда. Людина як індивідуальність і як акцентуована особистість. Акцентуовані риси особистості. Екстравертна акцентуація особистості та її комбінації. Інтровертована акцентуація особистості та її комбінації.

Література: Основна: 3; 6; 11; 18

Додаткова: 18; 27; 35; 44; 45

Тема 10: Роль змісту особистості та її структури у створенні програми професійного майбутнього фахівця СЦЗ.

Зміст та структура особистості за Г. Мерреем. Події та серіали. Серіальні програми і плани. Здібності і досягнення. Зміст потреб та їх типи. Залежність потреб. Тема як молярна і інтерактивна одиниця поведінки. Педагогічні особливості розвитку індивідуальних здібностей у процесі професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.

Література: Основна: 9; 11; 15; 18

Додаткова: 15; 27; 42; 45

Тема 11: Педагогічні особливості оптимізації професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України.

Риси як основні мотиваційні конструкти в теорії Г. Олпорта. Особисті диспозиції. Морфогенні риси. Кординальні, центральні і вторинні диспозиції. Іntenції. Пропріум. Аналіз особистісної структури. Проблема розвитку і саморозвитку індивідуальності у професійній реалізації фахівця СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 3; 4; 12; 15; 18

Додаткова: 4; 7; 9; 15; 27; 42; 45

Тема 12: Педагогічні особливості використання факторного аналізу у процесі професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ.

Теорія особистості Р. Кеттелла. Зміст особистості. Риса як найбільш важливе поняття в теорії Р. Кеттелла. Структура та види рис. Специфікаційне рівняння. Динамічна решітка. Факторний підхід до проблеми професійного саморозвитку курсантів – майбутніх фахівців СЦЗ ДСНС України.

Література: Основна: 3; 8; 10; 12; 16

Додаткова: 2; 4; 8; 15; 19; 37; 44

Тема 13: Врахування показників типу особистості у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ ДСНС України

Основні концепції і принципи теорії типів особистості (за Г. Айзенком). Основні показники типів особистості. Нейрофізіологічні основи рис і типів. Вимірювання рис особистості. Відмінності між інтровертами та екстравертами. Врахування типів особистості при

моделюванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців СЦЗ.

Література: Основна: 3; 15; 18

Додаткова: 6; 15; 25; 28; 45

Тема 14: Врахування індивідуальних елементів характеру у професійному саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту ДСНС України.

Типологічна модель Хейманса-Ле-Сенна. Елементи характеру. Емоційність. Активність. Первинність. Вторинність. Нервовий. Сентиментальний. Діяльний, бурхливий. Пристрасний. Сангвінік. Флегматик. Аморфний. Беспечний. Апатичний. Особливості оптимізації характерологічних показників майбутнього фахівця СЦЗ у процесі його професійного саморозвитку.

Література: Основна: 3; 12; 15; 18

Додаткова: 15; 27; 42; 45

Змістовий модуль 2.

Практичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців служби цивільного захисту ДСНС України

Тема 1. Визначення показників та рівня готовності курсантів закладу вищої освіти ДСНС України до професійного саморозвитку.

Лабораторна робота №1 Самооцінка професійно-значущих рис фахівця служби цивільного захисту.

Зміст:

1. Визначення ієрархії професійно-значущих якостей фахівця СЦЗ.
2. Самооцінка рівня сформованості професійно-важливих якостей фахівця СЦЗ.
3. Розвиток та саморозвиток професійно-важливих якостей фахівця СЦЗ. «Опитувальник Я. Стреляу».

Лабораторна робота № 2. Роль сили нервових процесів у сформованості рівня готовності до професійного саморозвитку особистості курсанта

Зміст.

1. «Школа оцінок для вимірювання реактивності» (за Я. Стреляу).
2. Методика: «Розумова працездатність за Е. Крепелінім».
3. «Визначення сили нервової системи за допомогою теплінг-тесту».

Тема 2. Діагностика властивостей особистості за параметрами активності та реактивності у моделюванні індивідуальної стратегії професійного саморозвитку

Лабораторна робота № 3, 4. Самооцінка властивостей темпераменту. Роль типу темпераменту у професійній діяльності фахівця служби цивільного захисту.

Зміст.

1. Методика Дембо-Рубінштейн «Самооцінка людини за його життєвими конструктами».
2. Шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.
3. Самооцінка тривожності, ригідності та екстравертивності (за Д. Моудслі).
4. Самооцінка емпатійних здібностей.
5. Самооцінка навіюваності.
6. Диференційні шкали емоцій (за К. Ізардом).
7. Самооцінка інтелекту.
8. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників

Лабораторна робота № 5. Ознайомлення із методиками Айзенка на визначення типу темпераменту:

Зміст:

1. Айзенк, EPQ – виконання методики.
2. Самооцінка характеру та особистості.
3. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Лабораторна робота № 6, 7. Дослідження власної особистості за 16-факторним особистісним опитувальником Кеттела.

Зміст:

1. Ознайомлення з методикою.
2. Відповідь на запитання опитувальника.
3. Обробка результатів.
4. Інтерпретація отриманих результатів.
5. Побудова «профілю особистості» за результатами дослідження.
6. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Лабораторна робота № 8. Діагностика особистості за допомогою характерологічного опитувальника Леонгарда-Шмішека.

Зміст:

1. Відповіді на питання опитувальника.

2. Обробка результатів.
3. Зв'язок акцентуацій і типів характеру.
4. Зв'язок акцентуацій і типів темпераменту.
5. Акцентуації особистості за Леонгардом в системі конструктивної типології.
6. Побудова профіля характерологічних властивостей.
7. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Тема 3. Діагностика властивостей особистості фахівця за параметром спрямованості та її врахування у реалізації індивідуального вектору професійного саморозвитку.

Лабораторна робота № 9. Діагностика мотивації активності особистості за параметром спрямованості.

Зміст:

1. Методика «Конструктивність мотивації».
2. Методика когнітивної орієнтації (локус-контролю за Роттером)
3. Самооцінка спрямованості контакту (за Томасом).
4. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Лабораторна робота № 10. Визначення спрямованості особистості.

Зміст:

1. Методика «Спрямованість особистості» (За Смейкалом і Кучером).
2. Методика «Потреби в спілкуванні».
3. Побудова профіля мотивації.
4. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Тема 4. Діагностика інтересів, схильностей і здібностей особистості за параметрами її можливостей.

Лабораторна робота № 11. Діагностика інтелектуальних здібностей.

Зміст:

1. Ознайомлення з методикою «МСІ» Аметхауера.
2. Ознайомлення з методикою Айзенка.
3. Ознайомлення з методикою Векслера.
4. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників

Лабораторна робота № 12. Діагностика інтересів та професійних здібностей.

Зміст:

1. Методика «Опитувальник ДДО-М».
2. Методика «Структура інтересів».

3. Методика «Ціннісні орієнтації особистості» ЦОО.
4. Перспективи саморозвитку виявлених професійно-важливих для майбутнього фахівця СЦЗ показників.

Тема 5. Педагогічна діагностика сформованості показників професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ.

Лабораторна робота № 13. Експериментальне педагогічне дослідження сформованості показників професійного саморозвитку курсантів у закладі вищої освіти ДСНС України.

Зміст:

1. Змістовий аналіз показників актуального рівня професійного саморозвитку.
2. Робота зі стимулювальним матеріалом.
3. Визначення індивідуальних показників професійного саморозвитку (елементарний; інтуїтивний; ситуативний; оптимальний; еталонний рівень розвитку).
4. Інтерпретація результатів.

Змістовий модуль 3.

Моніторинг процесу професійного саморозвитку.

Заняття 1.

Тема: Актуалізація внутрішньої готовності до змін у курсантів

Мета: ознайомлення учасників тренінгу з метою і задачами тренінгу, актуалізація внутрішньої готовності до змін; створення сприятливої атмосфери; розширення уявлень курсанта про самого себе.

1. Визначення організаційно-методичних умов тренінгової роботи.
2. Виявлення рівня готовності до активної роботи у напрямі особистісного і професійного розвитку.
3. Визначення кола реальних уявлень курсантів про себе та формування перспективних напрямів розвитку і саморозвитку.

Заняття 2

Тема: Виявлення і розвиток навичок рефлексії

Мета: розвиток навичок рефлексії; уваги до своїх почуттів; усвідомлення своєї індивідуальності, як основи особистісного і професійного саморозвитку.

1. Актуалізація та пізнання індивідуальних можливостей рефлексії.
2. Розвиток відчуття власної особистісної та професійної ідентичності.
3. Визначення перспективних напрямів саморозвитку професійної ідентичності.

Заняття 3.

Тема: Визначення стратегічного напрямку саморозвитку і самовдосконалення.

Мета: розвиток рефлексії, робота над самоприйняттям, стимулювання саморозвитку і самовдосконалення.

1. Виявлення індивідуальної спроможності до саморефлексії.
2. Оптимізація особистісного та професійного самосприйняття курсантів.
3. Визначення перспектив саморозвитку сприйняття та презентації у ділових стосунках власного професійного іміджу.

Заняття 4.

Тема: Визначення індивідуального рівня актуальних здібностей та готовності до їх розвитку.

Мета: ознайомлення учасників з поняттям «актуальні здібності», пошук внутрішніх ресурсів для самовдосконалення.

1. Виявлення та аналіз реальних показників професійних здібностей курсантів.
2. Визначення зони актуального розвитку і саморозвитку професійних здібностей курсантів - майбутніх фахівців СЦЗ.

3. Моделювання перспективних напрямів професійного саморозвитку курсантів.

Заняття 5.

Тема: Розвиток індивідуальних навичок рефлексії, аналізу показників професійного саморозвитку курсантів - майбутніх фахівців СЦЗ.

Мета: Розвиток навичок рефлексії, вміння аналізувати себе та інших у ситуаціях спілкування; навчання ефективним способам реагування.

1. Визначення рівня рефлексії у курсантів.
2. Розвиток навичок ситуативного аналізу показників та особливостей професійного спілкування.
3. Усвідомлення перспектив саморозвитку та розвитку ефективного професійного спілкування майбутніх фахівців СЦЗ.

Заняття 6.

Тема: Моделювання продуктивного професійного спілкування, саморозвиток навичок успішного професійного спілкування

Мета: розвиток навичок ефективного професійного спілкування.

1. Самопрезентація актуального рівня готовності до професійного спілкування курсантів.
2. Визначення перспектив саморозвитку навичок професійного спілкування учасниками тренінгу.
3. Педагогічні настанови щодо моделювання перспектив саморозвитку навичок професійного спілкування.

Заняття 7.

Тема: Розвиток професійно важливих якостей, формування стратегії професійного саморозвитку.

Мета: розвиток професійно важливих якостей, усвідомлення різниці між Я-реальним і Я-ідеальним; формування навичок самостійно ставити перед собою мету і визначати шляхи досягнення.

1. Самопрезентація учасників. Професійна виразність самопрезентації.
2. Розвиток професійно важливих навичок курсантів - МФ СЦЗ.
3. Формування стратегії та побудова плану власного професійного саморозвитку майбутнього фахівця СЦЗ України.

Контрольні заходи

Захист програми професійного саморозвитку

Залік.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ

Основна література

1. Безпалько О. Спілкуємось та діємо : навчально-методичний посібник / О. Безпалько, Ж. Савич – К. : Навчальна книга, 2002. – 112 с.
2. Варій М. Й. Військова психологія і педагогіка / М. Й. Варій, М. М. Козяр, М. Н. Коваль. – Львів, 2003. – 274 с.
3. Варій М. Й. Психологія особистості. К.: Центр учбової літератури, 2018. 592 с.
4. Вовк Н.П., Черненко О.М. Анатомія нервової системи та фізіологія вищої нервової діяльності : навчальний посібник. Ч1/ [Н. П. Вовк, О. М. Черненко] – Черкаси: Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2025. – 156 с.
5. Генеза поняття «особистість» в українській психологічній науці: монографія / [В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, В.В. Бушанський, В.В. Москаленко, Ж.М. Маценко та ін.]; за ред. В.В. Турбан. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.
6. Герасименко Л.О., А.М. Скрипніков, Р.І. Ісаков. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад: навчальний посібник, 2-е видання. Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Медицина», 2025.
7. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / за ред. С. У. Гончаренко. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
8. Кацавець Р.С. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ: Алерта, 2021. 134 с.
9. Лифарьова Н. В. Психологія особистості / Н. В. Лифарьова – К., 2003. – 294 с.
10. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
11. Маккей М., Феннінг П., Пул Е., Зуріта О. Зцілення емоційного болю. Техніки процесно-орієнтованої КПТ для подолання смутку, страху, тривоги й сорому та досягнення спокою та життєстійкості. Робочий зошит/ Метью Маккей, Патрік Феннінг, Еріка Пул, Патрісія Е. Зуріта Она; пер. з англ. О.М.Савінової. – Київ.: «Науковий світ», 2025. – 272 с.
12. Матвійчук Т. В. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології : навчальний посібник. Львів : Видавець Марченко Т. В., 2020. 499 с.
13. Оржеховська В. М. Посібник із самовиховання / В. М. Оржеховська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко – К. : ІЗМН, 1996. – 192 с.

14. Сабліна Н. Психологічне консультування та психотерапія складних запитів: травма, ПТСР, насильство, зґвалтування, горе, втрата. Робота з дітьми, підлітками, дорослими, військовими і їх сім'ями. Навчально-терапевтичний посібник / укл. Сабліна Н.В. – Вінниця: ТВОРИ, 2024. 224 с.
15. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Навч. посіб. Caravelle. 2021. 372 с.
16. Цимбалюк В., Марута М., Кожина Охорона ментального здоров'я та медико-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах гібридної війни. Теорія і практика. Медицина, 2021
17. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 654 с.
18. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Т. С. Яценко – К. : Либідь, 1996. – 287 с.

Додаткова література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посіб./ І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бочаріна Н.О. Психологія особистості. Навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький, 2014. 188 с.
3. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — Рівне, 1996.
4. Гальчинський В. М., Масленнікова Н. П. Самовиховання та самоосвіта школярів. — К., 1969.
5. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
6. Донченко Е. А. Життєві кризи особистості / Е. А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1989. – 175 с.
7. Карпенчук С. Г. Теорія та методика виховання. — К., 1997.
8. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : Навчальний посібник. К. : Либідь, 2007. 256 с.
9. Коваль М. С. Дії підрозділів ДСНС України в умовах розвитку воєнного стану – навчальний посібник. Львів : ЛДУБЖД, .2023. 308с.
10. Копець Л. Психологія особистості: Навчальний посібник. Києво-Могилянська академія. 2008. 458 с.
11. Корольчук М. С. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики : навч. посіб. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, В. М. Марченко. К. : Ельга, Ніка-Центр, 2007. 320 с.

12. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Кулаженко А. І. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів : монографія. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. 276 с.
13. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
14. Кравченко Ю.Є. Психотерапевтичне консультування в методі позитивної психотерапії (методичні матеріали).- Черкаси, 2008
15. Кризова психологія : навч. посіб. / за ред. О.В. Тімченка. Х. : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2010. 383 с.
16. Левченко Т.Ф. Психоаналітичні теорії розвитку особистості від Фрейда до Фромма // Левченко Т.Ф. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця. 2002. С.338-356.
17. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту. Теорія і сучасна практика: навч. посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. К.: Професіонал, 2006. 416 с. Матвійчук Т. В. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології : навчальний посібник. Львів : Видавець Марченко Т. В., 2020. 499 с.
18. Мигаль, Г. В., & Протасенко, О. Ф. (2008). Стресостійкість людини-оператора. Методи підвищення стресостійкості.
19. Мішиєв В.Д., Михайлов Б.В., Гриневич Є.Г., Омелянович В.Ю. Розлади психічної сфери внаслідок бойових дій: навчальний посібник 2-е видання. Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Медицина», 2024
20. Мішиєв В.Д., Михайлов Б.В., Гриневич Є.Г., Омелянович В.Ю.. Психічні розлади внаслідок COVID-19: навчальний посібник Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Медицина», 2024.
21. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 3. Київ. 2018. 236 с.
22. Осьодло В. І. Психологія і війна : незасвоєні уроки Гюстава ле Бона. [2-ге вид., випр. і доп.]. Монографія. К. : Парламентське видавництво. 2023. 319 с.
23. Панок В. Г. Практична психологія. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
24. Партико Т. Б. Загальна психологія. К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 213 с.
25. Партико Т. Б. Курс загальної психології. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 278 с.
26. Потапчук Є. М. Військова психологія : навчальний посібник / Є. М. Потапчук. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2003. – 150 с.

27. Психологія особистості (курс лекцій та практикум): О. Б. Столяренко, Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори. 2006», 2011. 220 с.
28. Психологія професійної діяльності офіцера: Підруч. для військ. вузів / В.Г. Кремень, Б.М. Олексієнко, С.Д. Максименко, О.Д. Сафін, М.В. Костицький. Хмельниц.: Вид-во Акад. ПВУ, 1999. — 487 с.
29. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. Навч. посібник. К.: ІЗМН, 1996. 236 с.
30. Сафін О. Д. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія / О. Д. Сафін, В. С. Сідак. — К. :НА СБУ, 2004. — 178 с.
31. Свідомість і несвідоме. Самосвідомість особистості // Психологія: Підручник/ Ред. Ю.Л. Трофімов. К., 2001. С.122-134.
32. Сміт Патрік, Дирегров Етл, Юле Уільям. Діти та війна: навчання технік зцілення / укр. переклад. Ін-т психічного здоров'я УКУ, 2014. 84 с.
33. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
34. Фройд З. По той бік принципу задоволення. Харків: Folio, 2019. 155 с.
35. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Львів: Новий Світ-2000, 2006. 360 с.
36. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія: [курс лекцій]. К. : Наукова думка, 2000. 190 с.
37. Цимбалюк І. М. Загальна психологія. Модульно-рейтинговий курс для студентів вищих навчальних закладів. К. : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.
38. Черпіта, М. М., А. Ю. Гурич, and О. М. Джеджула. "Стресостійкість." Наукові записки [Вінницького національного аграрного університету]. Сер.: Соціально-гуманітарні науки 2 (2013): 202-208.
39. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
40. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів: Астролябія, 2018. 608 с.
41. Erikson E. Life cycle complected / E. Erikson. — N.-Y. ; London : W.W. Norton and Co., 1982. — 237 p.
42. Larry Hjelle, Daniel Ziegler. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications, 3th ed., 1992.603 p.
43. Maslow A. N. Motivation and personality / A. N. Maslow. — N.-Y. : Harper and Row, 1968. — 142 p.

44. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80 s. / C. R. Rogers // Columbus – Toronto – London – Sydney: ch. Merrill Publ. Company, 1983. – 312 p.

45. Woolfolk A. Educational psychology. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2001.

Інформаційні ресурси

1. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності [Електронний ресурс] : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2010. 256 с. URL: <http://surl.li/lhooz>

2. Екстремальна психологія [Електронний ресурс]: підручник / за ред. О.В. Тімченка. К. : ТОВ «Август трейд», 2007. 502 с. URL: <http://surl.li/kjpdv>.

3. Максименко С.Д. Загальна психологія [Електронний ресурс] : навч. посіб. К. : «Центр навчальної літератури», 2004. 272 с. URL: <http://surl.li/lhoph>

4. Коpecь Л. Класичні експерименти в психології [Електронний ресурс] : навч. посіб. К. : «КМА», 2010. 283 с. URL: <http://surl.li/lhose>

5. Кризова психологія [Електронний ресурс]: навч. посіб. / за ред. О.В. Тімченка. Х. : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2010. 383 с. URL: <http://surl.li/kjpgn>.

6. Павелків Р. В. Загальна психологія [Електронний ресурс] : підручник. К. : Кондор, 2009. 576 с. URL: <http://surl.li/lhofa>.

Додаток Б

**Опитувальник «Професійно важливі якості
фахівця служби цивільного захисту»**

Перед Вами перелік якостей, що є необхідними для успішної та ефективного проходження служби в органах та підрозділах системи ДСНС України. Будь-ласка, проранжуйте їх по кожному блоку відповідно до того, які на вашу думку є найважливішими у професійному становленні офіцера служби цивільного захисту.

I. Когнітивний блок:		
1.	тривала концентрація уваги	
2.	уміння розподіляти увагу	
3.	швидке переключення уваги;	
4.	здатність вести спостереження за численними об'єктами водночас;	
5.	уміння адекватно діагностувати часові інтервали та просторову метрику;	
6.	довільне запам'ятовування інформації:	
7.	мимовільне запам'ятовування значного обсягу інформації;	
8.	повне відтворення інформації у потрібний момент:	
9.	вибіркове відтворення необхідної в даний момент інформації:	
10.	створення зорового образу за вербальним описом:	
11.	розгляд завдання з різних точок зору;	
12.	визначення обсягу і характеру інформації, необхідної для вирішення проблеми:	
13.	фіксування суті основних взаємозв'язків притаманних проблеми:	
14.	уміння робити висновки із суперечливої інформації:	
15.	уміння прогнозувати розвиток ситуації:	
16.	знаходження кількох варіантів вирішення проблеми і визначення найефективнішого з них:	
17.	здатність висувати нові, нестандартні рішення проблеми.	
II. Блок саморегуляції:		
1.	здатність до самоспостереження та усвідомлення власних психічних процесів і станів	
2.	здатність об'єктивно оцінювати свої досягнення, сили, можливості здатність до самоконтролю та самовладання	
3.	впевненість у собі	
4.	уміння зберігати емоційну витривалість у психологічно складних ситуаціях	

5.	здатність до тривалого збереження високої активності	
6.	готовність до виправданого професійного ризику.	
III. Комунікативний блок		
1.	розуміння й оцінка якостей і стану партнера.	
2.	фіксація і запам'ятовування сигналів від інших людей під час спілкування;	
3.	спостережливість проявів поведінки людини або групи:	
4.	встановлення психологічного контакту з людиною або групою;	
5.	уміння з'ясовувати і враховувати потреби співрозмовника:	
6.	вміння викликати до себе симпатію і довіру:	
7.	вміння швидко знаходити доцільну форму спілкування;	
8.	здатність дохідливо донести свої думки та наміри:	
9.	посередницькі дії у вирішенні актуальної конфліктної ситуації	
10.	візуальна діагностика стану, намірів співрозмовника	
11.	здатність до логічного викладу думок	
12.	уміння чітко викладати й аргументувати свою точку зору:	
13.	уміння прогнозувати стан і наміри співрозмовника:	
14.	спрямований вплив на співрозмовника або групу	
15.	використання узгоджених засобів і прийомів спілкування	
IV. Операціональний блок		
1.	прогностична оцінка ймовірності розвитку ситуації (динаміки стану людини, натовпу);	
2.	прийняття рішення в умовах дефіциту часу та інформації	
3.	розробка узгоджених рішень в умовах взаємодії з іншими особами:	
4.	здатність до швидкодії в умовах дефіциту часу:	
5.	професійна спостережливість	
6.	уміння точно виконувати накази	
7.	уміння чітко, логічно і доступно звертатися до учасників натовпу:	
8.	адекватне співвідношення вербальних і невербальних компонентів власної поведінки.	
9.	вміння узгоджено реалізовувати дії.	

Додаток В**Анкета**

**«Інтерес до професійного саморозвитку
фахівця цивільного захисту»**

1. Що Ви розумієте під поняттям «професійний саморозвиток»?	
2. Яка Ваша власна мета професійного саморозвитку?	
3. Досвід участі в експериментальній діяльності (назви експериментів)	
4. Ваші очікування від участі у експерименті	
5. Які найскладніші проблеми Ви виділили б у проходженні служби цивільного захисту?	
6. На чію підтримку у своєму професійному саморозвитку Ви розраховуєте?	
7. У Вас є можливість працювати в інтернеті (де)?	
8. <i>П.І.Б.</i>	
9. <i>Місце роботи, адреса, телефон</i>	
10. <i>Район обслуговування</i>	
11. <i>Електронна адреса</i>	@
12. <i>Який заклад вищої освіти закінчили?</i>	
13. <i>Фах за дипломом</i>	
14. <i>Посада</i>	
15. <i>Стаж роботи в ДСНС України</i>	
Дякуємо!	

Додаток Д

Тест „Ваша готовність до саморозвитку”

Прочитайте кожне твердження в завданні і оцініть, наскільки це твердження відповідає Вам. Якщо відповідає, то напроти номера поставте знак "+"; якщо не відповідає, то напишіть знак "-". Якщо не знаєте, як відповісти, поставте знак питання "?". Останню відповідь допускайте в крайніх випадках.

1. У мене часто з'являється бажання більше довідатися	
2. Я вважаю, що мені немає необхідності в чомусь мінятися.	
3. Я упевнений (а) у своїх силах.	
4. Я вірю, що все задумане мною здійсниться	
5. У мене немає бажання знати свої плюси і мінуси.	
6. У моїх планах я частіше сподіваюся на удачу, ніж на себе.	
7. Я хочу краще й ефективніше працювати.	
8. Я вмію змусити і змінити себе, коли треба.	
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням це робити.	
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості і можливості.	
11. Мені важко самотійно досягти задуманого і виховати себе.	
12. В будь-якій справі я не боюся невдач і помилок.	
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.	
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити.	

Додаток Е**Анкета «Спрямованість на саморозвиток»**

Шановний друже! Просимо Вас взяти участь у опитуванні щодо виявлення Вашої спрямованості на саморозвиток. Для цього прочитайте кожне твердження в завданні і оцініть, наскільки воно відповідне Вам, поставивши відповідну білі:

5 – у випадку, коли твердження цілком Вам відповідне;

4 – коли твердження більш відповідне, ніж ні;

3 – іноді так, іноді ні;

2 – скоріше не відповідне;

1 – твердження Вам не відповідне.

№ п/п	Ствердження	Оцінка (у балах)
1.	Я намагаюсь вивчати себе.	
2.	Я залишаю час для розвитку, хоч як би не був (була) зайнятий навчанням та іншими справами.	
3.	Перешкоди, що виникають на моєму шляху, стимулюють мою активність.	
4.	Я прагну отримати зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити, пізнати та удосконалити себе.	
5.	Я рефлексую свою службову та професійну діяльність, виділяючи на це окремий час.	
6.	Я постійно аналізую свої почуття та досвід.	
7.	Я багато читаю.	
8.	Я багато дискутую з тих питань, які мене цікавлять.	
9.	Я вірю у свої можливості.	
10.	Я намагаюсь бути більш відвертим з іншими людьми.	
11.	Я усвідомлюю та аналізую впливи, які чинять на мене інші люди.	
12.	Я займаюсь своїм професійним розвитком і маю щодо нього певні результати.	
13.	Я отримую задоволення від пізнання нового.	
14.	Мене не лякає відповідальність, що постійно підвищується у навчальній та службовій діяльності.	
15.	Додаткові службові завдання стимулюють мою активність та прагнення розвиватися.	

Додаток Ж**Анкета «Моя професія»***Шановні колеги!**Ми запрошуємо Вас узяти участь в опитуванні, яке дасть можливість кожному висловити свою думку про свою професію, її можливості і перспективи.**Ваша думка допоможе побудувати більш ефективну систему інформаційної й освітньої підтримки фахівців різних категорій.***Правила роботи з анкетой**

Нижче наведено ряд суджень з різних аспектів Вашої професійної діяльності. Необхідно, прочитавши кожний вислів, обрати свій варіант відповіді, підкресливши “так” чи “ні”.

I. Престиж моєї професії

1. Моя професія досить високо цінується в нашому суспільстві.
1-так 2-ні
2. Далеко не кожна людина може добре оволодіти нашою професією.
1-так 2-ні
3. Сьогодні досить важко знайти кваліфікованих фахівців нашої справи.
1-так 2-ні
4. Із зростанням науково-технічного прогресу значущість нашої професії буде зменшуватися. 1-так 2-ні
5. Сьогодні молодь виявляє до нашої професії досить високий інтерес.
1-так 2-ні
6. Заробітки спеціалістів нашого фаху, як правило, нижчі від середнього показника заробітної плати по країні.
1-так 2-ні
7. Трапляється, що я раджу іншим оволодіти нашою професією (піти вчитися за даною спеціальністю).
1-так 2-ні
8. Мені подобається розповідати малознайомим людям про свою професію.
1-так 2-ні

II. Професійні перспективи

9. Передбачаю, що у перспективі моя сьогоднішня робота стане і більш складною, і більш цікавою. 1-так 2-ні
10. У найближчому майбутньому в нашій справі ніякого прогресу спостерігатися не буде. 1-так 2-ні
11. Думаю, що мої найвищі професійні досягнення та успіхи відносяться лише до минулих років. 1-так 2-ні
12. Планую найближчим часом просування у своїй професійній кар'єрі.
1-так 2-ні
13. Особисто я не дуже боюся втратити роботу.
1-так 2-ні

14. Професійні вимоги до спеціалістів нашого профілю найближчим часом серйозно зростуть. 1-так 2 - ні

15. Передбачаю, що заробітки спеціалістів нашого фаху у перспективі залишаться без змін (або навіть знизяться). 1-так 2 - ні

16. При бажанні (чи необхідності) я міг (могла) би організувати власну справу. 1 - так 2 - ні

III. Професійна самооцінка

17. Вважаю, що у своїй професії я досяг(ла) досить високої кваліфікації. 1-так 2 - ні

18. Вважаю, що деякі мої особисті якості, особливості характеру заважають мені досягти більшого у своїй професії. 1-так 2 - ні

19. Мені не вистачає деяких теоретичних знань, щоб досягти справжньої професійної майстерності. 1-так 2 - ні

20. Я ефективно співпрацюю з колегами, товаришами по роботі, що допомагає мені успішно вирішувати виробничі завдання. 1 - так 2 - ні

21. У мене ще немає достатнього практичного досвіду, щоб вважати себе майстром своєї справи. 1 - так 2-ні

22. Більшість моїх колег багато що можуть у мене запозичити у професійному плані. 1 - так 2 - ні

23. Думаю, що до моєї думки прислухаються при обговоренні професійних і виробничих питань. 1 - так 2 - ні

24. За певних сприятливих умов я зміг би стати відомим фахівцем у своїй галузі. 1 - так 2 - ні

IV. Професійна самоосвіта

25. Я прагну постійно поповнювати свої професійні знання шляхом самоосвіти. 1 - так 2 - ні

26. Регулярно читаю спеціальні журнали, вивчаю спеціальні видання. 1 - так 2 - ні

27. Для отримання професійної інформації використовую ресурси Інтернет. 1 - так 2 - ні

28. Для подальшого професійного зростання необхідності у додатковій освіті не відчуваю. 1 - так 2 - ні

29. Планую закінчити спеціальні курси підвищення кваліфікації. 1 - так 2 - ні

30. Планую освоїти ще одну (другу, суміжну) спеціальність. 1 - так 2 - ні

31. Якщо виникне необхідність, зможу перекваліфікуватися, освоїти зовсім іншу професію. 1 - так 2 - ні

32. Вважаю, що сучасна людина повинна вчитись упродовж усього життя.

1 - так 2 – ні

Повідомте про себе такі дані:

33. Ваша стать: 1-жіноча 2-чоловіча

34. Вік _____ років

35. Освіта

36. Ваша професія

37. В якій сфері ви працюєте

Дякуємо за співпрацю!

Тест-опитувальник

«Шкала самооцінки майбутнього фахівця служби цивільного захисту»

Шановний друже!

Пропонуємо Вам узяти участь у дослідженні психологічних вимог до службової діяльності курсанта - майбутнього фахівця цивільного захисту в сучасних умовах. Для цього просимо Вас уважно ознайомитися з усіма судженнями і відповісти на кожне із них. Від чіткості Ваших відповідей буде залежати достовірність, ґрунтовність наших висновків. Рекомендуємо заповнювати опитувальник таким чином:

- уважно прочитайте судження й усі варіанти відповіді на нього;
- поставте знак «+» у клітинці того варіанта відповіді, що Вам підходить.

Ваші відповіді будуть використані винятково з науковою метою.

Ми розраховуємо на Вашу допомогу і дякуємо за співробітництво.

Судження		Дуже часто	Час- то	Іноді	Рід- ко	Ніко- ли
1.	Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене					
2.	Постійно відчуваю свою відповідальність по роботі					
3.	Мене непокоїть моє майбутнє					
4.	Багато хто мене ненавидять					
5.	Я володію меншою ініціативою, ніж інші					
6.	Мене непокоїть мій психічний стан					
7.	Я боюся виглядати дурнем					

Судження		Дуже часто	Час- то	Іноді	Рід- ко	Ніко- ли
8.	Зовнішній вигляд інших кращий, ніж мій					
9.	Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми					
10.	Я часто припускаюсь помилок					
11.	Шкода, що я не вмію говорити так, як варто розмовляти з людьми					
12.	Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі					
13.	Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими					
14.	Я занадто скромний					
15.	Моє життя марне					
16.	Багато хто невірної думки про мене					
17.	Мені нема з ким поділитися своїми думками					
18.	Люди чекають від мене надто багато					
19.	Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями					
20.	Я легко бентежуся					
21.	Я відчуваю, що багато з людей не розуміють мене					
22.	Я не почуваю себе в безпеці					
23.	Я часто марно хвилююся					

Судження		Дуже часто	Час- то	Іноді	Рід- ко	Ніко- ли
24.	Я почуваю себе невпевнено, коли вхожу в кімнату, де вже сидять люди					
25.	Я почуваю себе скутим					
26.	Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною					
27.	Я впевнений, що люди майже все приймають легше, ніж я					
28.	Мені здається, що зі мною має трапитися яка-небудь неприємність					
29.	Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене					
30.	Шкода, що я не такий товариський					
31.	У суперечках я висловлююся лише тоді, коли впевнений у своїй правоті					
32.	Я думаю про те, чого чекає від мене громадськість					

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (К. Замфір у модифікації О. Реана)

ІНСТРУКЦІЯ: «Прочитайте нижчеперераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для Вас за п'ятибальною шкалою».

Бланк відповідей

	1	2	3	4	5
Мотив	у дуже незначній мірі	у незначній мірі	у незначній, але й не малозначній мірі	у значній мірі	у дуже значній мірі
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по службі					
3. Прагнення уникнути критики збоку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7. Можливість найповнішої самореалізації саме у даній діяльності					

*Додаток И2***Опитувальник****«Рефлексія фахівця служби цивільного захисту»**

Тестова методика призначена для оперативної оцінки характеру свого ставлення до підлеглих. Перед Вами 20 стверджень. Якщо Ви погоджується із твердженням, то відповідайте «Так», якщо не погоджуєтесь, то відповідайте «Ні».

	Запитання	Відповідь
1.	Я – хороший спеціаліст	
2.	В мене гарні стосунки з підлеглими	
3.	Я – справедлива людина	
4.	Я вміло навчаю підлеглих їхнім професійним обов'язкам	
5.	Я – чуйна та уважна людина	
6.	Моє слово для підлеглих закон	
7.	Я вміло організую діяльність підлеглих	
8.	Підлегли повністю задоволені мною як керівником	
9.	Я достатньо вимогливий до підлеглих	
10.	Я завжди можу дати розумну пораду підлеглим	
11.	Підлегли мені повністю довіряють	
12.	Моя оцінка є дуже важливою для підлеглих	
13.	Я завжди проявляю ініціативу та винахідливість	
14.	Підлеглим працювати зі мною – одне задоволення	
15.	Я приділяю підлеглим багато часу	
16.	Я знаю здібності та інтереси підлеглих	
17.	Я завжди розумію настрій підлеглих	
18.	Я завжди готовий вислухати підлеглих і дати розумну пораду	
19.	Я даремно не караю	
20.	Підлегли завжди готові поділитись зі мною своїми думками та турботами	

За допомогою відповідних питань можна виявити думку керівника про:

– **свою компетентність та професійну майстерність** (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19);

- **свою емоційність та вміння проявляти чуйність, доброту, увагу і людяність (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20) ;**
- **свою вимогливість, справедливість та вміння взаємодіяти з підлеглими (3, 6, 9, 12, 15, 18).**

Кожна позитивна відповідь оцінюється в один бал. Цей тест дасть змогу офіцеру усвідомити себе як керівника органу чи підрозділу, розмірковувати про те, який він у стосунках з підлеглими.

Додаток К

ЗАТВЕРДЖУЮ
Начальник ____ курсу
НУЦЗ України

План
професійного саморозвитку
курсанта – МФ СЦЗ
_____ курсу

(військове звання, ППІб)

на 2024/2025 навчальний рік

Зміст плану	Терміни виконання			Відмітка начальника (заступника начальника) курсу про виконання
1. Взяти участь у тренінгу із особистісного самопізнання				
2. Скласти перелік власних переваг та особистісних рис, що сприяють навчальній та службовій діяльності				
3. Скласти перелік особистісних рис, звичок та психологічних особливостей, що заважають (знижують ефективність) у навчальній та службовій діяльності				
4. Скласти перелік та ознайомитись із нормативними документами, що регламентують діяльність фахівця служби цивільного захисту				
5. Ознайомитись з історією служби цивільного захисту у своїй області (регіоні), Україні в цілому				
6. Вивчати звичаї та традиції служби цивільного захисту				
7. Вивчити історію виникнення та розвитку служби цивільного захисту в Україні				

8. Вивчити історію виникнення та розвитку Національного університету цивільного захисту України				
9. Вивчити традиції служби цивільного захисту				
10. Вивчити вимоги професійної діяльності до фахівця служби цивільного захисту ДСНС України				
11. Вивчити бойовий статут і статут служби				
12. Підвищити свій рівень навчання				
13. Проявити себе у навчальній діяльності				
14. Проявити себе у позанавчальній діяльності				
15. Вивчити методику та ознайомитись із особливостями підготовки до публічного виступу				
16. Вивчити психологічні способи впливу на співрозмовника та спробувати їх на практиці				
17. Вивчити способи переконання та відпрацювати їх				
18. Ознайомитись із значенням рефлексивної діяльності у професійній діяльності фахівця служби цивільного захисту ДСНС України				
19. Визначити рівень власної рефлексії та сприяти його підвищенню				
20. Розвинути рефлексивні навички та вміння та застосовувати їх у навчальній та службовій діяльності				

Додаток Л 1

Динаміка показників професійного саморозвитку за потребністю – мотиваційним критерієм у контрольній та експериментальній групах

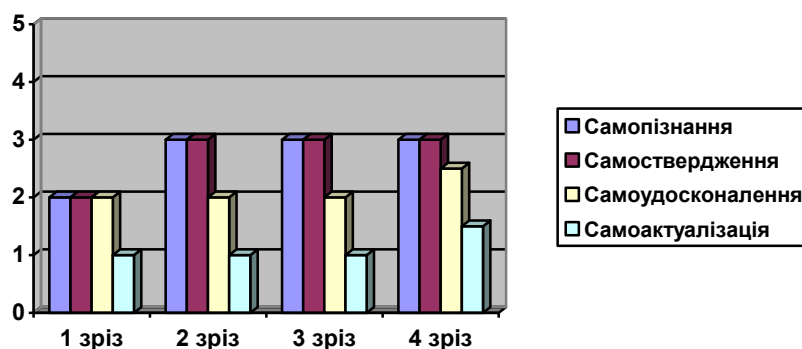


Рис. 1. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за потребністю – мотиваційним критерієм у контрольній групі

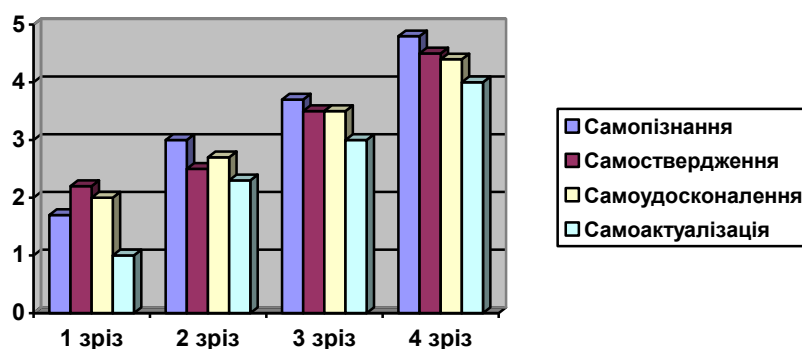


Рис. 2. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за потребністю – мотиваційним критерієм у експериментальній групі

Динаміка показників професійного саморозвитку за операційно-діяльнісним критерієм у контрольній та експериментальній групах

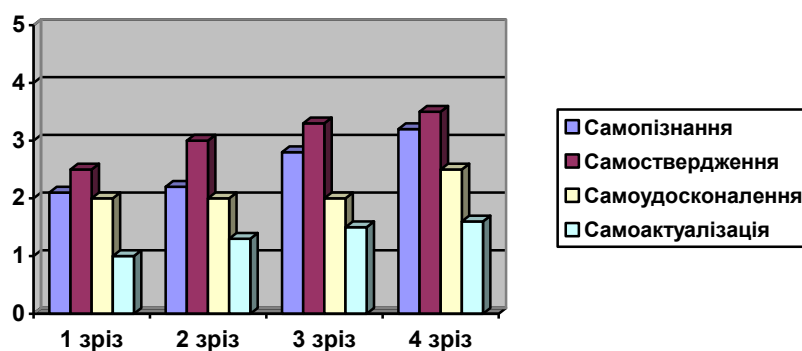


Рис.3. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за операційно-діяльнісним критерієм у контрольній групі

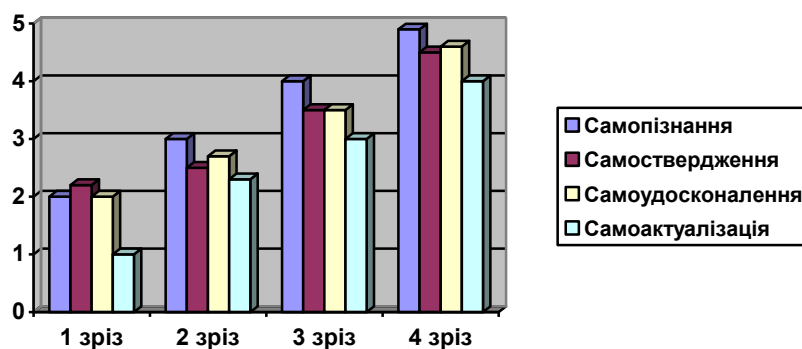


Рис. 4. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за операційно- діяльнісним критерієм у експериментальній групі

Додаток ЛЗ

Динаміка показників професійного саморозвитку за когнітивним критерієм у контрольній та експериментальній групах

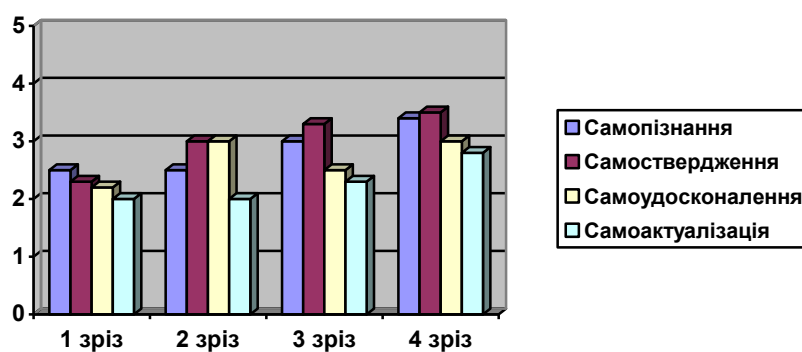


Рис. 5. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за когнітивним критерієм у контрольній групі

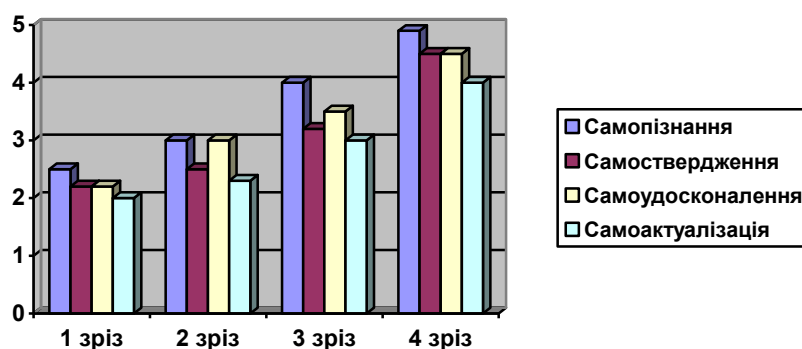


Рис.6. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за когнітивним критерієм у експериментальній групі

Динаміка показників професійного саморозвитку за поведінковим критерієм у контрольній та експериментальній групах

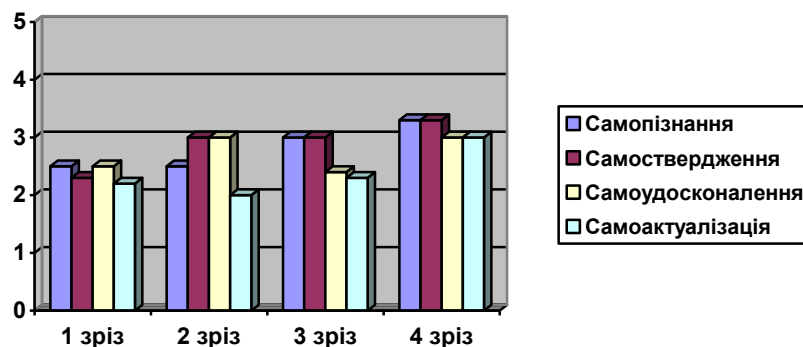


Рис. 7. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за поведінковим критерієм у контрольній групі

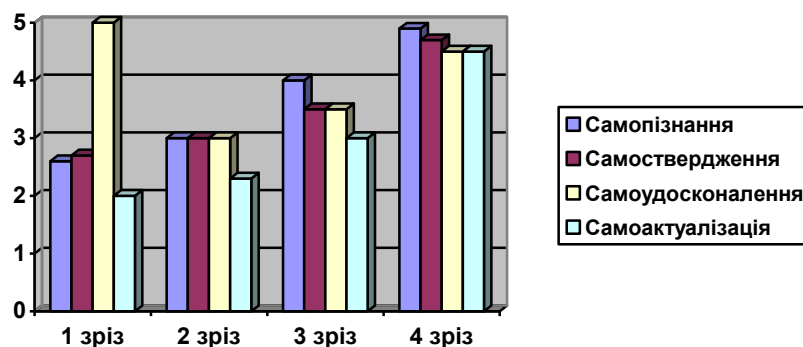


Рис. 8. Діаграма динаміки показників професійного саморозвитку за поведінковим критерієм у експериментальній групі

Модель дослідження процесу саморозвитку курсантів



Додаток Н

**Динаміка узагальнених особистісних показників
курсантів – майбутніх фахівців служби цивільного захисту
під час участі в експериментальній частині дослідження**

