

**Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди**

На правах рукопису

**АСТАХОВА МАРІЯ СЕРГІЇВНА**

УДК [374.71:331.45]:371.1(043.5)

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
Бойчук Юрій Дмитрович,  
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2016

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	13
1.1. Аналіз сучасного стану професійної діяльності вчителів із безпеки життєдіяльності та визначення проблеми дослідження	13
1.2. Сутність і структура професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів	37
1.3. Модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти	62
Висновки до розділу 1	84
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	87
2.1. Цілі, зміст, методи, форми та засоби розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти	87
2.2. Критерії та показники розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів	107
2.3. Технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти	118
Висновки до розділу 2	150
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ	

У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	154
3.1. Загальні питання організації та проведення експериментальної роботи	154
3.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту	158
3.3. Аналіз і оцінка результатів контрольного етапу експерименту	172
Висновки до розділу 3	183
ВИСНОВКИ	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	190
ДОДАТКИ	222

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються збільшенням кількості факторів, здатних викликати надзвичайні та небезпечні ситуації для життя і здоров'я людини, а саме: природні й техногенні аварії та катастрофи; забруднення довкілля; побутовий, виробничий та шкільний травматизм; масове поширення девіантних форм поведінки дітей і шкільної молоді, загострення соціальних хвороб, зростання загрози терористичних актів і виникнення воєнних конфліктів. Ці виклики сьогодення набувають глобального характеру й актуалізують проблему протидії їм, зокрема на рівні освіти. Реалізація державної політики в напрямі освіти з безпеки життєдіяльності базується на Концепції ООН про сталий людський розвиток як програмі дій на XXI століття, а також відображається у таких державних документах, як: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Кодекс цивільного захисту України, Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини».

У зв'язку з цим одним із завдань загальної середньої освіти є формування в учнів нових поглядів, цінностей і поведінки з метою виховання в них культури безпеки, запобігання небезпекам для їхнього життя й здоров'я. Нормативні та суспільні вимоги до професійної діяльності вчителя зумовлюють необхідність володіння комплексними знаннями й уміннями з безпеки життєдіяльності, відповідними ціннісними орієнтаціями та професійно значущими якостями, ризик-орієнтованим мисленням, готовністю до власного розвитку з безпеки життєдіяльності протягом усього життя, що акумулюється у професійній компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя. Для системи післядипломної педагогічної освіти актуальним є не тільки фахове підвищення кваліфікації вчителя, а й професійне вдосконалення у сфері створення безпечних умов життєдіяльності учасників освітнього процесу, розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, здатного формувати ідеологію безпеки життєдіяльності в учнів.

Проблема розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів досліджувалася вченими за такими напрямками: дослідження професійної компетентності вчителя (Ю. Бойчук, І. Зимня, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лозова, В. Лунячек, І. Прокопенко, С. Сисоєва, А. Хуторський, Л. Штефан та ін.); психолого-педагогічне обґрунтування системи післядипломної педагогічної освіти (І. Гавриш, Л. Даниленко, В. Дивак, Г. Єльнікова, С. Крисюк, Л. Лук'янова, В. Маслов, В. Олійник, Л. Покроєва, В. Пуцов та ін.); наукові основи безпеки життєдіяльності (П. Атаманчук, В. Березуцький, В. Джигирей, В. Жидецький, В. Заплатинський, В. Зацарний, О. Кобилянський, С. Шмалей та ін.); методика навчання школярів основ безпечної життєдіяльності (С. Гвоздій, Л. Горяна, В. Нестеренко, О. Пуляк, Л. Сидорчук, І. Царенко, Є. Чернишова та ін.). При важливості цих досліджень ступінь вирішення проблеми розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти не отримала достатнього висвітлення.

Аналіз практичної діяльності вчителів показав, що вони мають недостатній рівень сформованості комплексних знань та вмінь з безпеки життєдіяльності, їхня профілактична діяльність інертно коригується із сучасними загрозами та ризиками. Це негативно впливає на якість безпекоорієнтованої професійної діяльності вчителів та на рівень навчання учнів основ безпеки життєдіяльності.

Аналіз результатів теоретичних досліджень науковців щодо процесу розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів і практичного досвіду організації їхньої післядипломної освіти дозволив виявити низку *суперечностей*, а саме: між вимогами державної освітньої політики до сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів і недостатнім рівнем її розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти; між збільшенням у суспільстві сучасних загроз і небезпек та обмеженими можливостями вироблення стратегії безпечної поведінки вчителями в традиційній системі підвищення кваліфікації; між необхідністю вдосконалення

процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти й недостатньою розробленістю її теоретичних і методичних основ.

Таким чином, проведений аналіз наукових досліджень і навчально-методичних напрацювань з безпеки життєдіяльності, необхідність вирішення визначених суперечностей зумовили проблему дослідження – підвищення рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки технології її розвитку.

Отже, актуальність, соціально-педагогічне значення досліджуваної проблеми, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості, об'єктивна потреба розв'язання вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці вчителів» (державний номер реєстрації 0111U008876). Тему дослідження затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 4 від 06.07.2013 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 24.09.2013 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз сучасного стану розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти та визначити проблему дослідження.

2. Визначити сутність і структуру професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель і технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

4. Експериментально перевірити ефективність технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Об'єкт дослідження** – післядипломна педагогічна освіта вчителів.

**Предмет дослідження** – технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що рівень розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів підвищиться за умови впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти технології, розробленої на основі моделі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, яка ґрунтується на комплексному змісті безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу (фізична, соціальна, інформаційна складові) та професійно-особистісному досвіді вчителів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять: положення системного (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, М. Лапенко, Е. Юдін та ін.), антрополого-гуманістичного (Б. Бім-Бад, С. Русова, А. Маслоу, К. Ушинський та ін.), компетентнісного (Н. Бібік, Ю. Бойчук, І. Зимня, О. Овчарук, Є. Павлютенков, А. Хуторський та ін.), андрагогічного (С. Змієв, Л. Лук'янова, О. Пінський, Л. Покроєва,

Н. Протасова, М. Смирнова, Р. Штайнер та ін.) і особистісно-діяльнісного (Н. Бібік, А. Омаров, Ю. Татур, А. Хуторський, Р. Шакурова та ін.) підходів у освіті; дослідження теорії змісту навчання (Н. Брюханова, О. Коваленко, М. Лазарєв, І. Лернер та ін.); теоретичні та практичні засади реалізації індивідуально-диференційованого підходу в навчанні (С. Гончаренко, Н. Клокар, В. Леонтєв, В. Лозова, П. Сікорський, І. Унт та ін.); дослідження професійно-особистісного досвіду вчителя (Є. Артем'єва, М. Васильєва, Л. Виготський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Лозова, К. Платонов, Н. Суркова, Г. Сухобська та ін.); дослідження професійно-особистісних якостей учителя (І. Бех, Н. Волкова, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська та ін.); наукові засади навчання безпеки життєдіяльності (П. Атаманчук, В. Дивак, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Кобилянський, О. Пуляк та ін.).

Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз наукової літератури для порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, визначення понятійно-категоріального апарату, сутності, структури професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів; моделювання – для розробки моделі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти; *емпіричні* – анкетування, опитування, спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, самооцінки, кваліметричне моделювання, тестування з метою визначення рівня розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності реалізації технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти; *математичні* – кількісний і якісний аналіз результатів експерименту (критерій Пірсона).



**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*уперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено:*

– модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, основою якої є професійно-особистісний досвід учителів і фізична, соціальна й інформаційна складові комплексного змісту навчання з безпеки життєдіяльності як учителів, так і учнів;

– технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка ґрунтується на розробленій моделі, забезпечує вдосконалення професійно-особистісного досвіду з безпеки життєдіяльності вчителів різних фахових напрямів на основі індивідуально-диференційованого підходу та реалізується за такими етапами: розвиток професійної спрямованості вчителів на безпекоорієнтовану діяльність; удосконалення когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу; розвиток здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки;

*уточнено* змістове наповнення професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів за структурними компонентами: когнітивним (комплекс знань із фізичної, інформаційної та соціальної складових безпеки життєдіяльності (загальнонаукових, психолого-педагогічних і спеціальних); діяльнісним (сукупність гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних і аналітико-оцінних умінь, необхідних для розв'язання професійних ситуацій на засадах безпеки); особистісним (мотивація та пріоритет безпеки у професійній діяльності, ціннісне ставлення до власної безпеки та безпеки учнів, дисциплінованість, відповідальність, спостережливість, стресостійкість);

*подальшого розвитку* набули принципи розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти; розвиток полягає у визначенні специфічних принципів:

ноксологізації (урахування реальних та потенційних небезпек і ризиків) та безпекоорієнтації професійної діяльності вчителя (реалізація комплексного змісту, норм, правил, принципів безпеки життєдіяльності через усі елементи професійної діяльності вчителя).

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в розробленні та впровадженні в систему післядипломної педагогічної освіти вчителів технології розвитку їхньої професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, зокрема розробленні й апробації спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», методичних рекомендацій для слухачів спецкурсу «Безпека життєдіяльності», інформаційно-методичних матеріалів із питань охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти» (довідка № 1106 від 02.12.2015 р.), комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (довідка № 297/01-16 від 17.11.2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-1064 від 09.12.2015 р.), загальноосвітніх навчальних закладів відділу освіти Куп'янської міської ради (довідка № 312/11 від 22.07.2015 р.), відділу освіти Балаклійської районної державної адміністрації (довідка № 523 від 12.09.2015 р.).

Теоретичні положення, практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані в освітньому процесі вищих педагогічних навчальних закладів, у системі підвищення кваліфікації вчителів, у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, для створення підручників, посібників і навчальних програм.

**Особистий внесок здобувача** у працях, написаних у співавторстві, здобувачеві належать (відповідно до списку використаних джерел): [1] – зміст модулів спецкурсу «Безпека життєдіяльності»; [13] – визначення особливостей

навчання учнів основам безпеки життєдіяльності; [23] – нормативно-правове забезпечення, характеристика освіти з охорони праці та безпеки життєдіяльності, принципи організаційно-педагогічної діяльності вчителя; [106] – систематизація нормативного забезпечення безпеки життєдіяльності для закладів освіти.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася через публікацію матеріалів дисертації. Основні теоретичні положення, висновки та результати дослідження обговорювались і дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013–2015 рр.), кафедр управління якістю освіти та соціально-гуманітарної освіти комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти», а також у доповідях і повідомленнях на конференціях, а саме: *міжнародних*: «Безпека життєдіяльності в сучасних умовах» (м. Харків, 2012 р.), «Сохранение, укрепление и формирование здоровья обучающихся в современном образовательном процессе: проблемы и перспективы» (г. Белгород, 2013 г.), «Личность в изменяющихся социальных условиях» (г. Красноярск, 2013 г.), «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (м. Харків, 2015 р.); *всеукраїнських*: «Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу» (м. Харків, 2013 р.), «Підготовка педагогів до реалізації основних орієнтирів виховання учнів 1–11-х класів ЗНЗ» (м. Харків, 2014 р.), «Українська освіта і наука в ХХ столітті: погляд молоді» (м. Харків, 2014 р.), «Проблеми цивільного захисту населення: сучасні реалії України» (м. Київ, 2015 р.), «Педагогіка здоров'я» (м. Харків, 2013-2015 рр.), «Впровадження Національної рамки кваліфікації» (м. Харків, 2015 р.); *регіональних*: «Методологія сучасних наукових досліджень» (м. Харків, 2013).

**Публікації.** Основні результати дослідження викладено у 26 наукових працях (із них 22 одноосібні), а саме: 8 статей – у наукових фахових виданнях України (з них 2 статті – у наукових виданнях України, що входять до

міжнародних наукометричних баз), 2 статті – в інших наукових виданнях, 14 публікацій у збірниках матеріалів конференцій, 1 методичні рекомендації, 1 збірник інформаційно-методичних матеріалів.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (293 найменувань, із них 8 – іноземною мовою) і 24 додатки (на 50 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 271 сторінка, із них 188 сторінок основного тексту. Робота містить 23 таблиці та 15 рисунків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### **1.1. Аналіз сучасного стану професійної діяльності вчителів із безпеки життєдіяльності та визначення проблеми дослідження**

На кожному етапі розвитку суспільства перед людством поставало багато проблем, від яких залежало майбутнє суспільства. Підвищення безпеки життєдіяльності людини завжди було однією з найважливіших задач людства. У міру розвитку цивілізації рівень безпеки людини постійно зростає, однак залишається велика кількість небезпек, загроз і ризиків, проблеми існування яких ще й досі не вирішені.

Кожний етап розвитку суспільства характеризується специфічними проблемами безпеки життєдіяльності та механізмами їх розв'язання. У дослідженні Н. Герман зазначається, що спільним завжди була зумовленість їх рівнем розвитку економіки, характером трудової діяльності та суспільних відносин, соціальною структурою суспільства. Проблеми безпеки життєдіяльності завжди пов'язувались із суспільним ідеалом, сенсом життя, зі змістом освіти та виховання підростаючого покоління [65, с. 6].

Так, наприклад, суспільний розвиток Стародавньої Греції зумовлював розвиток фізично здорової та загартованої людини, а період розквіту феодальних відносин характеризувався знеціненням життя та здоров'я людини, її безпеки й умов існування.

У педагогічній теорії й практиці епохи Відродження (Ф. Рабле, Е. Роттердамський, М. Монтень та ін.) людина стала вважатися основною цінністю суспільства, а проблеми безпеки життя й діяльності людини пов'язували з вихованням гігієнічних навичок, підготовкою дитини до

виживання в різних екстремальних ситуаціях, у подоланні політичних і економічних стресів [65, с. 7; 269].

Сьогодні проблема безпеки життєдіяльності розглядається світовим співтовариством як загроза планетарного характеру поряд із такими проблемами, як загроза світової війни, демографічний вибух, виснаження природних ресурсів планети та ін. [35–38; 268–291].

Завдання суспільства полягає в усуненні труднощів, забезпеченні безпеки кожного індивідуума у процесі виконання ним своїх особистих і суспільних функцій та функцій громадської організації в цілому. При цьому комплексний розвиток компетентності людства у сфері безпеки життєдіяльності дозволить значно підвищити рівень духовно-морального й патріотичного виховання, скоротити людські та матеріальні втрати [19; 30].

У зв'язку з необмеженою кількістю чинників, що впливають на безпеку людини, зі зміною їх чисельності та сили впливу, з обмеженістю людського знання, можливостей зовнішніх систем захисту людей тощо досягнення абсолютної безпеки є нереальним завданням. У структурі ризиків у системі «людина-техніка-довкілля» на людський чинник припадає 75%, на техногенні і природні чинники – 15% та 10% відповідно. У такій ситуації значно зростає актуальність та важливість активізації процесу навчання безпечної поведінки, який повинен охоплювати весь період життя людини, ураховуючи постійну зміну факторів ризику та складність впливу на поведінку людини [126].

Про існування проблеми незадовільного стану дитячого травматизму свідчать і недостатньо ефективного профілактичної діяльності вчителів свідчать відповідні дані статистичної звітності по Харківському регіону за 2011–2015 рр. (додаток А). Так, наприклад, у 2011 р. загинуло 43 та травмовано 1092 учні загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому найбільша кількість випадків травмування виникало переважна внаслідок скоєння дорожньо-транспортних пригод, потоплення, отруєння та інших побутових травм. Травмування за іншими видами й під час навчально-виховного процесу також залишається на незадовільному рівні.

Діяльність сучасної людини різнопланова й багатогранна. Загальним для людства є забезпечення та підвищення рівня його безпеки, а сам термін «безпека» в дослідженнях науковців зустрічається в контексті таких понять, як: безпека життєдіяльності, культура та ідеологія безпеки, культура безпеки життєдіяльності, компетентність з безпеки життєдіяльності тощо.

Нами було проаналізовано різні підходи до визначення поняття «безпека життєдіяльності», результат представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

### Підходи науковців до визначення безпеки життєдіяльності

Визначення	Автор
Комплексний стан, при якому вірогідність здійснення негативного ризику мінімальна в будь-яких умовах діяльності людини	В. Кузнецов, В. Заплатинський [126, с. 6], О. Мягченко [171, с. 30].
Характеристика життя і діяльності людини, що відображає збалансованість чинників, які загрожують її життю, та чинників, які запобігають наслідкам дії таких загроз	П. Атаманчук, В. Мендерецький, О. Чорна [39, с. 31].
Наука про комфортну та безпечну взаємодію людини із середовищем існування	В. Березуцький [35, с. 10], Ю. Холмовой [264, с. 6].
Галузь знань і практичної діяльності, спрямованої на формування ідеології безпеки, запобігання прояву небезпеки шляхом вивчення загальних закономірностей появи й розвитку небезпек, їх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту людини та середовища її життя, а також на розробку й реалізацію способів і методів щодо створення і підтримки здорових та безпечних умов життя і діяльності людини	П. Воробієнко [62, с. 6], Є. Желібо, В. Зацарний [87], Д. Зеркалов [94, с.9], Д. Лукашов [155, с. 14], Я. Серіков [228, с.10].
Система базових знань з питань забезпечення безпечних умов існування людини у природному, соціальному і техногенному середовищах	О. Протасенко [209, с. 5].

З табл. 1.1. видно, що окремі науковці розглядають безпеку життєдіяльності як характеристику життя й діяльності людини, як науку про комфортну та безпечну взаємодію людини із середовищем існування, як основу формування ідеології та культури безпеки особистості, організації та держави в цілому. Ми погоджуємося з такими відомими дослідниками у сфері безпеки, як Є. Желібо, В. Зацарний, Д. Зеркалов, Д. Лукашов і Я. Серіков, які розглядають безпеку життєдіяльності як галузь знань і практичної діяльності та дають

найбільш ґрунтовне визначення цього поняття, на яке ми й будемо спиратися в нашому дослідженні.

Також важливо відмітити, що безпека життєдіяльності розглядає проблеми охорони здоров'я й безпеки людини в надзвичайних ситуаціях, виявляє, ідентифікує небезпечні та шкідливі фактори, розробляє методи й засоби захисту людини шляхом зниження факторів до допустимих рівнів, тобто вона вивчає небезпеки та захист від них [36, с. 4], при цьому «безпека особистості» – результат взаємоузгодженої співпраці державної системи підтримки безпеки людини та системи освіти. Тому зміст освіти, її структура, технологія навчання формується з позиції, що людина є найголовнішим об'єктом захисту від чинників ризику [106; 171, с. 17].

Якщо донедавна науково-технічний прогрес сприймався як гарант благополуччя людини, то сьогодні через потужний антропогенний вплив на довкілля та загрозу порушення глобальної рівноваги ця думка змінюється.

Майбутнє людства, як зазначає З. Яремко, залежить не стільки від вирішення технічних проблем безпеки життєдіяльності, скільки від зміни внутрішньої суті людини, трансформування її життєвих цінностей. Відтак навчання з безпеки життєдіяльності треба розглядати як формування гуманного світосприйняття, елементів технічної та екологічної культури, переконань про можливість установа гармонійних відносин між людиною, технікою і природним середовищем, підвищення відповідальності особи за збереження власного й суспільного здоров'я і життя [311].

Безпека життєдіяльності має системний та інтегративний характер. Так, наприклад, природничі науки формують фундамент безпеки життєдіяльності – це знання про фізико-хімічні процеси у світі та їх безпеку, фізіологія людини, техногенні процеси тощо. Спеціальні науки про безпеку інтегрують у систему безпеки життєдіяльності ядро спеціальних знань і вмінь, науки про людину розкриваються в таких сферах, як надання першої допомоги, психологія безпеки тощо. Схематично представимо структуру наук про безпеку життєдіяльності на рис. 1.1.



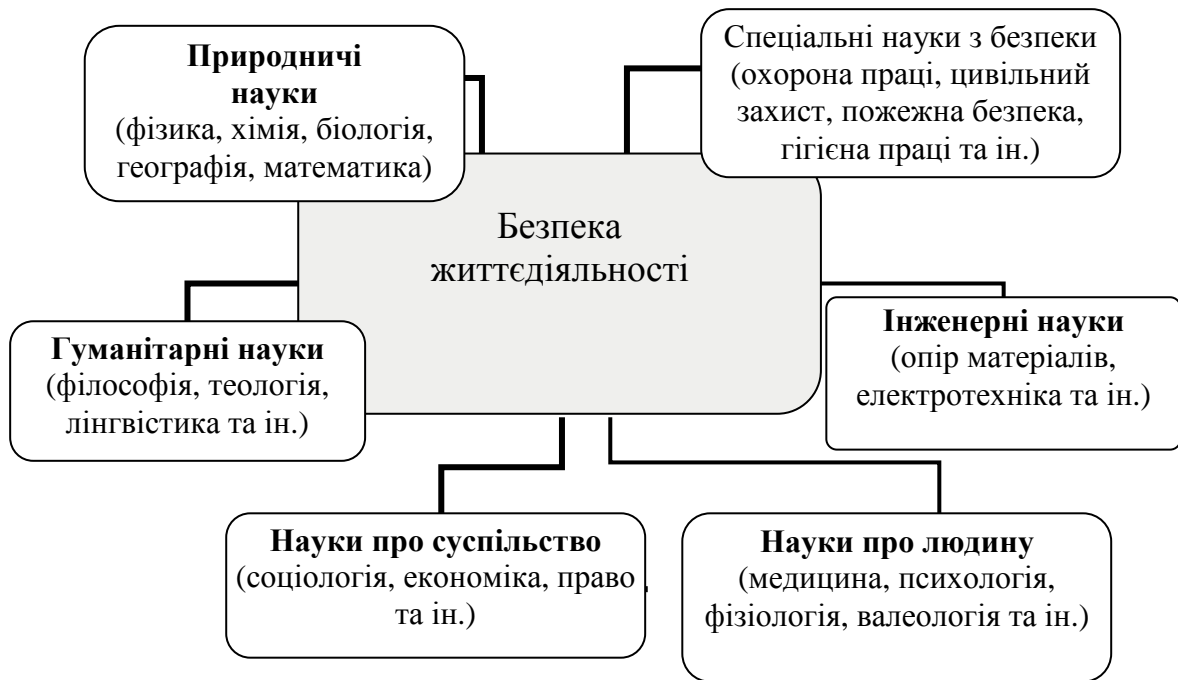


Рис 1.1. Структура наук про безпеку життєдіяльності

Комплексність безпеки життєдіяльності розглядається через єдність цілісних систем безпеки: соціальної, фізіологічної, екологічної, правової, інформаційної, ергономічної, валеологічної, продовольчої, воєнної, хімічної, пожежної та ін. При цьому комплексний підхід досягається через інтеграцію фундаментальних основ безпеки життєдіяльності (наприклад, фізіологічна безпека) і викликів сучасності (наприклад, різноманітність інформаційних загроз і маніпуляція свідомістю, сучасні технології деструктивного інформаційно-психологічного впливу, збільшення дитячих суїцидів, воєнні конфлікти тощо) [28].

На думку науковця у сфері безпеки В. Березуцького, наукою про безпеку життєдіяльності, а точніше – про безпечне життя і діяльність людини, є севітологія, яка включає комплекс безпек: ергономічної (ергобезпека), психологічної (психобезпека), фізіологічної (фізіобезпека), соціальної (соціобезпека), екологічної (екобезпека), національної (нацбезпека) [35, с. 10]. При цьому безпека – це мета, а безпека життєдіяльності – засоби, шляхи, методи та форми її досягнення. На думку Я. Серікова, безпека – це функція

безлічі різноманітних факторів, до яких насамперед належать загрози (об'єктивні й суб'єктивні, внутрішні й зовнішні, абстрактні й конкретні, потенційні й актуальні (реальні), а також цінності: конструктивні (позитивні) й деструктивні (негативні) ситуації – статичні й динамічні [284, с. 23].

Поняття «безпека» невід'ємно пов'язано з «небезпекою». Так, згідно з офіційними стандартами, небезпеки поділяються на фізичні, хімічні, біологічні, психофізіологічні; за характером дії на людину поділяються на активні та пасивні; за походженням – природні, техногенні, антропогенні, екологічні, змішані; за збитками – соціальні, технічні, екологічні тощо; за часом дії – негативні наслідки поділяються на імпульсні та накопичувальні; за локалізацією: пов'язані з літосферою, гідросферою, атмосферою, космосом; за сферою прояву: побутові, спортивні, дорожньо-транспортні, виробничі, військові тощо [284, с. 16]. Сучасна класифікація надзвичайних ситуацій за рівнями та характером походження розкривається в Кодексі цивільного захисту України й представлена в додатку Б [119].

Ми погоджуємося з думкою науковців А. Александрова, С. Ковалевського, А. Коровникова та К. Суркова, які вважають, що забезпечення безпеки держави й суспільства необхідно розглядати переважно з позицій безпеки особистості, досягнення якої приводить до реалізації національної стратегії безпеки [107].

За Концепцію безпеки людини, яку розробила Організація Об'єднаних Націй, виокремлено сім категорій безпеки (економічна, продовольча, безпека для здоров'я, екологічна, особиста, громадсько-культурна та політична) і два основних компоненти безпеки особистості: захист від несподіваних і згубних порушень нашого повсякденного способу життя та захист від постійних загроз голоду, хвороб та злочинів [79]. У різних державах розрізняють також інші категорії безпеки, що доповнюють і більш глибоко розкривають основні категорії безпеки: державна, національна, соціальна, енергетична, науково-технічна, інформаційна, духовна, безпека праці, техногенна, пожежна безпека та ін. [257, с. 32]. У нашому дослідженні ми інтегруємо вищезазначені напрями

безпеки (додаток В), традиційні та сучасні загрози, з якими стикаються учасники освітнього процесу, в таку класифікацію: фізична, інформаційна та соціальна безпеки.

Так, дослідники безпеки особистості як інтегративної категорії А. Пугачова та С. Андрєєва розглядають фізичну безпеку особистості як формування здорового способу життя, дотримання фізіологічно оптимального режиму праці та відпочинку, раціональне харчування, достатній рівень фізичної активності, дотримання правил особистої та громадської гігієни, охорона навколишнього середовища, корисні для особистості форми дозвілля, дотримання правил психогігієни [213, с. 49]. Фізичну безпеку можна також розглядати з позиції забезпечення життя та здоров'я при взаємодії з іншими людьми, забезпечення біологічного існування індивіду, забезпечення життя та здоров'я при виконанні професійних обов'язків (безпека устаткування й технологій, система навчання безпеки на робочому місці тощо). Доповнимо дану характеристику фізичної безпеки як складника комплексної безпеки життєдіяльності змістом напрямів безпеки, знання та вміння яких необхідні для дотримання особистої безпеки фізичної особи як визначальної категорії у сфері її природного та професійного існування (пожежна й електробезпека, вміння діяти в надзвичайних ситуаціях різного походження тощо).

У період розвитку суспільства, коли використання інформаційних технологій відбувається вже практично в усіх сферах людського життя, проблема інформаційної безпеки стала особливо актуальною. Існує безліч досліджень зарубіжних (Л. Браун, Ч. Флавін, Х. Френч та ін.) і вітчизняних учених (В. Грубова, О. Степко, О. Сосніна, В. Домарьова, В. Ліпкана, В. Косевцова та ін.), у наукових пошуках яких сконцентровано увагу на загостренні проблем інформаційної безпеки та неконтрольованому інформаційному просторі. На думку науковців, інформаційна безпека – це такий стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства й держави, при якому зводиться до мінімуму завдання збитку через неповноту, невчасність і недостовірність інформації, негативний інформаційний вплив,

негативні наслідки функціонування інформаційних технологій, а також через несанкціоноване поширення інформації. Це визначення тією чи іншою мірою охоплює практично всі сфери інформаційної взаємодії суб'єктів держави.

Тлумачення інформаційної безпеки та загроз інформаційного простору викликає дискусії серед науковців. Так, Б. Кузьменко та О. Чайковська пропонують класифікацію загроз відповідно до визначення властивостей інформації: загрози порушення конфіденційності інформації, загрози порушення цілісності інформації, загрози порушення доступності інформації [149, с. 6–7]. На думку дослідника А. Логінова, інформаційна безпека розглядає такі загрози: розкриття інформаційних ресурсів, порушення цілісності інформаційних ресурсів, збій у роботі обладнання [133]. Ми погоджуємося з думками науковців (С. Гуцу, О. Литвиненко, А. Погребняк), що до основних загроз інформаційної безпеки належать: загрози впливу неякісної інформації на особистість, суспільство, державу; загрози несанкціонованого й неправомірного впливу сторонніх осіб на інформацію й інформаційні ресурси; загрози інформаційним правам і свободам особистості; можуть бути як випадковими, так і навмисними [73; 165]. У контексті професійної діяльності вчителя та особливостей виховання в учнів інформаційної культури доповнимо до загроз та небезпек, що потребують нашого дослідження: вплив інформації, забороненої для дітей, залежність від комп'ютерних ігор, недотримання санітарних норм і правил, крадіжка особистої інформації, залякування та маніпуляція свідомістю.

Загострення соціальних протиріч і розладів, збільшення кількості терористичних актів, соціально-економічні кризи, прояви екстремізму та расизму, сектантство, масові заворушення, кримінальні небезпеки, суїциди, соціально-побутові конфлікти, наркоманія й алкоголізм, проституція, дитяча бездоглядність вимагають активізації процесу формування особистості безпечного типу в учасників освітнього процесу, їх світоглядної та психологічної стійкості, тобто врахування соціального аспекту безпеки [9].

Науковці по-різному розглядають поняття «соціальна безпека»: як стан гарантованості правової та інституційної захищеності життєво важливих соціальних інтересів людини, суспільства і держави від зовнішніх та внутрішніх загроз [263, с. 17]; стан і характеристика міри досягнення оптимального рівня безпеки функціонування, відтворення і розвитку соціальної системи, яке забезпечується сукупністю здійснюваних державою і суспільством політичних, правових, економічних, ідеологічних, організаційних і соціально-психологічних заходів, які дають змогу зберегти існуючі в суспільстві конституційний устрій, соціальну стабільність, не допускаючи їх послаблення [265]; одна з найважливіших внутрішніх складових національної безпеки, характеристика ступеня соціальної стабільності суспільства [262, с. 62]; стан суспільства, за якого забезпечується нормальне відтворення суспільства як демографічної популяції, як нації, як народу [204, с. 24] тощо.

Розглядаючи цю проблему в контексті професійної діяльності вчителя, слід зазначити, що саме йому відводиться провідна роль у здійсненні заходів профілактичного характеру з учнями (формування вмінь розпізнавати небезпеки, навичок поведінки в небезпечних ситуаціях тощо), спрямованих на зниження негативного впливу соціальних небезпек.

Ми погоджуємося з П. Кісляковим і вважаємо, що соціальна безпека особистості – це стан життєдіяльності людини та суспільства, система взаємодії особистості як індивіда й суб'єкта діяльності з середовищем, що включає усвідомлення негативних впливів соціального середовища; стійкість до впливу чинників, які підвищують соціальні ризики; уміння й навички самозахисту та запобігання соціальним небезпекам, що забезпечують їй успішну взаємодію з іншими людьми, реалізацію здібностей і задоволення потреб. Соціально безпечна особистість учителя формує соціально безпечну особистість учня, робить суспільство стійким, здатним до розвитку та протистояння таким соціальним небезпекам і хворобам як: терористичні акти, соціально-економічні кризи, прояви екстремізму та расизму, сектантство, масові заворушення,

кримінальні небезпеки, суїциди, соціально-побутові конфлікти, наркоманія й алкоголізм, проституція, дитяча бездоглядність, соціальні хвороби та ін. [112].

Важливим аспектом соціальної безпеки є безпека соціальної взаємодії, під якою розуміється наявність у соціальному середовищі організації сприятливого морально-психологічного клімату, включаючи низький рівень конфліктності та дотримання норм безпеки праці. Даний аспект дуже важливий, оскільки несприятливий характер середовища соціальної взаємодії в організації унеможливорює виконання професійних функцій на високому рівні, знижує продуктивність праці, а в разі, якщо мова йде про вчителя, робить його самого носієм загроз безпеки, провокуючи неетичну поведінку відносно як колег, так і учнів.

Соціальна безпека вчителя в сучасному освітньому середовищі є комплексною проблемою та результатом систематичної роботи адміністрації, педагогічного складу й учнів освітньої організації, спрямованої на формування єдиних уявлень про безпеку, засоби й методи її забезпечення, розуміння ролі та функцій кожного учасника освітнього процесу в побудові соціально-безпечного освітнього середовища. При цьому ключовою роллю в забезпеченні соціальної безпеки вчителя виступає наявність у нього знань і навичок соціально-безпечної поведінки в освітньому середовищі [112].

До останнього часу поняття забезпечення безпечної життєдіяльності ґрунтувалося на концепції абсолютної безпеки, однак тепер науковці схиляються до концепції прийняттого (допустимого) ризику. Такий підхід до забезпечення безпечної життєдіяльності та зниження рівня ризику вимагає, щоб суспільна свідомість адекватно відображала сукупність наявних потенційних небезпек, а наукова й педагогічна спільнота володіла знаннями про закономірності їх розвитку та вміла їх попередити й знизити ризик до допустимого рівня [37].

Якщо раніше вирішення проблем безпеки життєдіяльності мали більш вузький характер, то на сучасному етапі розвитку суспільства виходять на освітянську арену такі напрями, як ноксологія (від лат. «*noxius*» – шкідливий,

що наносить збиток, і грецьк. «*logos*» – учення), філософія безпеки, конфліктологія, педагогіка безпеки, секюритологія (від лат. «*curus*» – турбота, ошадливість, опіка) тощо.

Дотримуючись логіки наукового дослідження, розкриємо принципи, на яких базується безпека життєдіяльності, а саме [35]:

1) *антропоцентризму*: «людина є вищою цінністю, збереження й продовження життя є метою її існування»;

2) *існування зовнішніх впливів на людину*: «на людину постійно впливають зовнішні, різні за рівнями потоки речовин, енергій та інформацій»;

3) *можливості створення для людини безпечного життєвого середовища*: «створення комфортного й травмобезпечного для людини життєвого середовища принципово можливе при дотриманні в ньому гранично допустимих рівнів впливу на людину»;

4) *вибору шляхів реалізації безпечної взаємодії людини з життєвим середовищем*: «досягається її адаптацією до небезпек, зниженням їх рівнів і застосуванням людиною запобіжних заходів»;

5) *заперечення абсолютної безпеки*: «абсолютна безпека людини в життєвому середовищі недосяжна. Усі види діяльності потенційно небезпечні».

Освіта та виховання у сфері безпеки життєдіяльності спрямовані на отримання кожною людиною зокрема, особливо учасниками освітнього процесу, фундаментальних знань, умінь і навичок; на формування поглядів, цінностей і поведінки з метою запобігання виникненню ризику для життя та здоров'я людей, формування адекватного мислення для прийняття обґрунтованих рішень на рівні людини, сім'ї, суспільства тощо. Тому зміст освіти, її структура, технологія навчання формуються з позиції, що людина є найголовнішим об'єктом захисту від чинників ризиків [12].

Розглянемо нормативно-правову базу України, що регламентує безпеку життєдіяльності. Так, Конституцією України проголошено людину, її життя і здоров'я найвищою соціальною цінністю. Стаття 50 Конституції визначає право кожного на безпечне життя і здоров'я довілля та на відшкодування

завданої порушенням цього права шкоди, гарантує право вільного доступу до інформації про стан довкілля, про якість харчових продуктів і предметів побуту, а також право на її поширення [125]. Відповідно до статті 22 Закону України «Про загальну середню освіту» загальноосвітній навчальний заклад забезпечує безпечні умови навчання, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, формує гігієнічні навички та засади здорового способу життя учнів [92].

Правові основи безпеки життєдіяльності регламентуються через: антропоохоронне законодавство – закони України «Про основи охорони здоров'я», «Про санітарно-епідеміологічне благополуччя населення», «Про охорону праці», Кодекс цивільного захисту України, національну програму «Репродуктивне здоров'я» та ін.; природоохоронне законодавство – закони України «Про охорону навколишнього природного середовища», «Про охорону атмосферного повітря», «Про дорожній рух», «Водний кодекс України», «Земельний кодекс України», Концепцію організації роботи з профілактики невиробничого травматизму; забезпечення інформаційної безпеки України знайшло відображення в законах України «Про основи національної безпеки України», «Про концепцію національної програми інформатизації», «Про національну програму інформатизації» та ін. [24; 106].

Так, Кодекс цивільного захисту України (стаття 41) розкриває систему формування культури безпеки життєдіяльності населення, навчання учнів, студентів та дітей дошкільного віку. У Кодексі зазначається, що «культура безпеки життєдіяльності населення – це сукупність цінностей, стандартів, моральних норм і норм поведінки, спрямованих на підтримання самодисципліни як способу підвищення рівня безпеки». Популяризація культури безпеки життєдіяльності серед дітей та молоді організовується й здійснюється центральним органом виконавчої влади, який забезпечує реалізує державну політику у сфері цивільного захисту, спільно з центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки, громадськими організаціями. Також визначено, що



навчання учнів, студентів та дітей дошкільного віку діям у надзвичайних ситуаціях і правил пожежної безпеки є обов'язковим і здійснюється під час навчально-виховного процесу [126].

Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» розкриває основні завдання освіти з безпеки життєдіяльності, а саме [126, с. 7]: формування культури людини щодо безпеки, її відповідних моральних цінностей, поглядів, поведінки тощо; забезпечення певного стану індивідуальної захищеності людини шляхом формування й розвитку тих якостей особи, що сприяють розвитку безпеки, а також необхідних знань і вмінь; інтенсифікація методичної, наукової та інших форм освітянської роботи з напрямку безпеки життя і діяльності людини як у закладах освіти, так і поза ними; сприяння підвищенню ефективності роботи державної системи з безпеки населення шляхом навчання та підготовки людей.

Відповідно до вищезазначеної Концепції організацію ступеневої освіти з напрямку безпеки життя і діяльності людини представимо на рис 1.2.

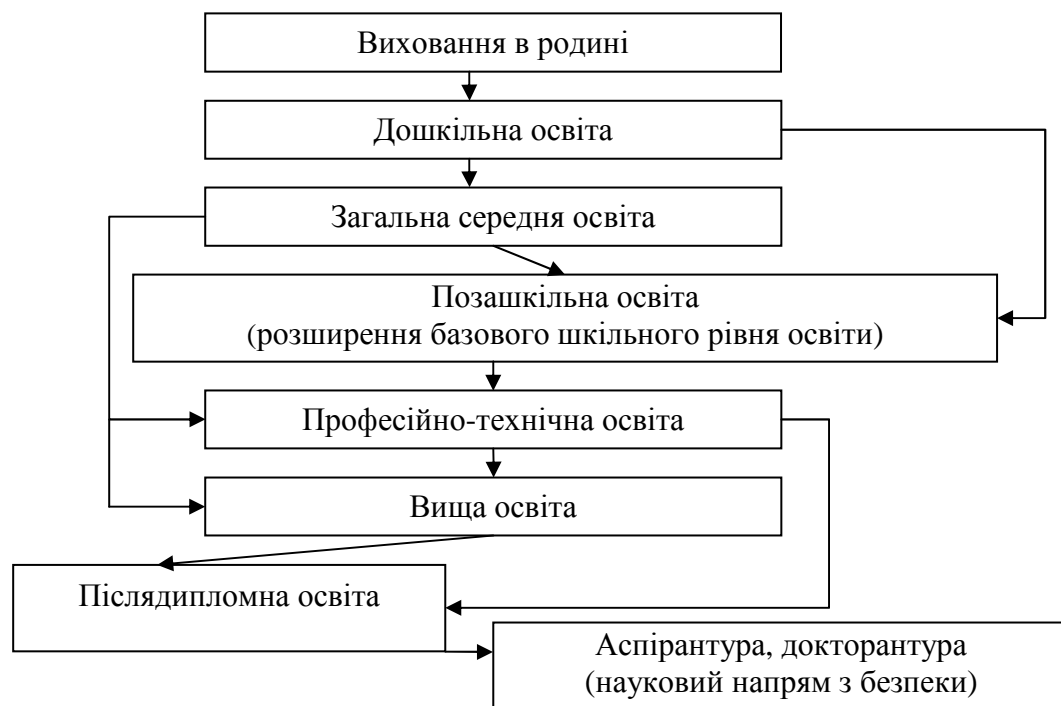


Рис. 1.2. Ступенева освіта з напрямку безпеки життя і діяльності людини

Звичайно, компетентність з безпеки життєдіяльності вчителів формується на всіх ступенях освіти з цього напрямку, однак зупинимось на якості вищої освіти з безпеки життєдіяльності, яка виступає базою для подальшого розвитку відповідної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти [12].

Так, у 1995 р. спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Штабу цивільної оборони України в навчальні плани вищих навчальних закладів було введено нормативну дисципліну «Безпека життєдіяльності». Однак, як зазначають науковці, весь час вивчення дисципліни відводився на розгляд питань безпеки життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій і не було поставлено акцент на вивчення теоретичних знань із цього напрямку. На сьогодні в Програмі відображені сучасні тенденції розв'язання проблем безпеки людини, урахований досвід європейської системи освіти, проте, вона теж потребує якісних змін [194].

Мета вивчення дисципліни полягає в набутті студентом компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій та природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації, привезти до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання, а також для формування в студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку; завдання – оволодіння знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні задачі з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу та захисту населення в небезпечних та надзвичайних ситуаціях і формування мотивації щодо посилення особистої відповідальності за забезпечення гарантованого рівня безпеки функціонування об'єктів галузі, матеріальних та культурних цінностей в межах науково-обґрунтованих критеріїв прийнятного ризику. Компетенції з питань безпеки життєдіяльності та тематику навчальної дисципліни представлено в додатку Д [255]. У нашому дослідженні ми спираємося саме на ті компетенції, які формувалися в майбутніх учителів у всіх педагогічних вищих навчальних закладах під час вивчення нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності». Однак важливо зазначити, що на даний

час спільний наказ Міністерства освіти і науки, Міністерства з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи, Державного комітету з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21 жовтня 2010 р. № 969/922/216 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України» відмінено Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 590-р від 30 травня 2014 р., а порядок вивчення раніше нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі» та «Цивільний захист» устанавлюється вищим навчальним закладом у відповідності до затверджених типових програм.

Проте, як бачимо в реаліях, університети зберігають за собою право визначати кількість годин, необхідних для вивчення зазначеного вище циклу дисциплін, що не збільшується, незважаючи на зростання проблем безпеки життєдіяльності, які потрібно розглянути.

Так, наприклад, у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди затверджено навчальну програму інтегрованого курсу «Безпека існування людини в навколишньому середовищі», який включає 4 модулі: екологічна безпека існування людини в навколишньому середовищі, фізіологічні основи безпеки існування людини в навколишньому середовищі, валеологічні основи безпеки існування людини в навколишньому середовищі та цивільний захист населення. Предметна галузь цієї дисципліни включає вивчення проблем взаємодії людини із середовищем її існування, взаємовплив людини та середовища існування із позицій забезпечення безпечного життя і професійної діяльності, методів створення якісного і комфортного середовища існування людини. Тобто ми бачимо інтеграцію кількох дисциплін на відповідне зменшення кількості годин на вивчення питань безпеки життєдіяльності [173].

Як показує практика, найчастішими недоліками в знаннях студентів із безпеки життєдіяльності є фрагментарність, безсистемність, формалізм,

невміння аналізувати, застосовувати вивчене на практиці. Одна з причин цього полягає в тому, що здобуті відомості для студентів часто залишилися сумою фактів, понять, законів, які мало пов'язані між собою. У їхній свідомості утворюється не гнучка система знань, а механічна сукупність переважно ізольованих блоків інформації з окремих курсів [194].

Сьогодні в багаторівневому освітянському просторі України однією з найбільших ланок освіти є школа, яка повинна віддзеркалювати всі позитивні та реагувати на негативні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві. Тому на загальну середню освіту покладається найбільша відповідальність за формування нових поглядів, цінностей і поведінки з метою запобігання виникненню ризиків для життя і здоров'я людей. Так, крім загальноосвітніх завдань, школа має: створювати безпечні умови навчання та виховання, забезпечувати оптимальний режим роботи освітнього закладу й необхідні умови для фізичного та інтелектуального розвитку, зміцнення здоров'я, формувати цілісні навички й засади здорового та безпечного способу життя, ознайомлювати учнів з основними факторами ризику; формувати вміння ідентифікувати їх і проводити відповідні заходи щодо їх усунення, навчати алгоритмам поведінки в надзвичайних ситуаціях, пропагувати серед батьків основи культури здоров'я, знання з психології, педагогіки, створення безпечних умов для повноцінного навчання їхніх дітей [15; 21; 165, с. 215].

У зв'язку з вищезначеним, освіта покликана взяти на себе роль національного ресурсу оновлення суспільного життя та механізму управління соціальним розвитком та безпекою, тому розгляд питання професіоналізму вчителя, розвитку його професійної компетентності з безпеки життєдіяльності є необхідною умовою існування «безпечного суспільства» [12, с. 29].

Ключова роль у системі освіти належить учителю, професійна діяльність якого націлена на розвиток фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я учнів, формування їхньої культури безпеки життєдіяльності.

До найбільш відповідальних і напружених професій у світовому просторі належить саме професія вчителя, з діяльності якого розпочинається складний

процес головних взаємопов'язаних перетворень: «навчання і виховання дітей і молоді → якісна освіта → науковий і технічний прогрес → розвиток суспільства». Учителеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, батьками, колегами й адміністрацією [11, с. 25].

Відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад «педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, забезпечує якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дає змогу виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах, постійно підвищувати свій професійний рівень» [207].

Представимо кваліфікаційні вимоги до вчителя, що стосуються безпеки життєдіяльності та містяться у кваліфікаційній характеристиці вчителя загальноосвітнього навчального закладу, у вигляді рис. 1.3 [205].

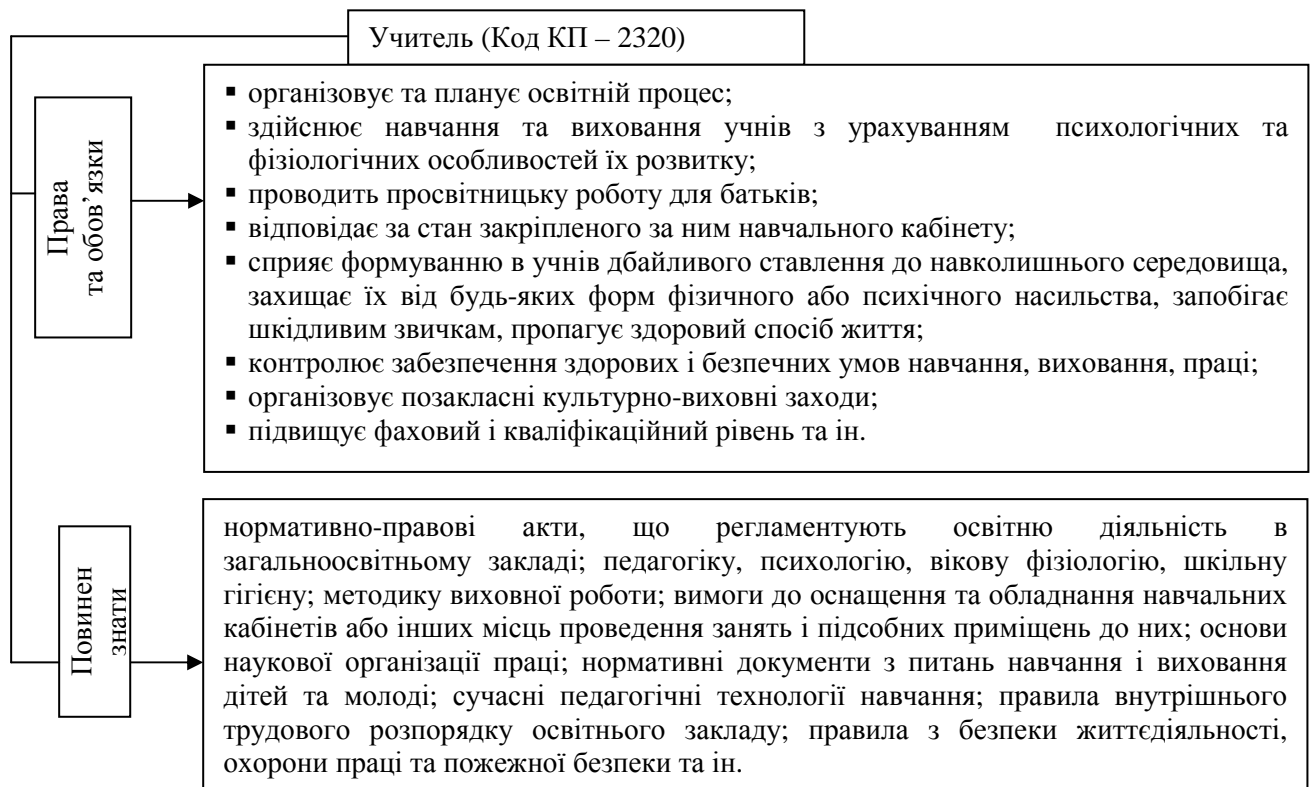


Рис. 1.3. Кваліфікаційні вимоги до вчителя, що стосуються безпеки життєдіяльності

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про організацію роботи з охорони праці учасників навчально-виховного процесу» від 01.08.2001 р. № 563 (зі змінами) визначено роль учителя, класовода з питань організації роботи з безпеки життєдіяльності у навчальному закладі, а саме: вчитель несе відповідальність за збереження життя і здоров'я вихованців, учнів під час освітнього процесу; забезпечує проведення освітнього процесу, що регламентується чинними законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці, безпеки життєдіяльності; організовує вивчення учнями правил і норм з безпеки життєдіяльності; проводить інструктажі з безпеки життєдіяльності під час проведення навчальних занять, позакласних, позашкільних заходів (вступний, первинний, позаплановий та цільовий); здійснює контроль за виконанням учнями правил (інструкцій) з безпеки; проводить профілактичну роботу щодо запобігання травматизму під час навчально-виховного процесу; проводить профілактичну роботу серед учнів щодо вимог особистої безпеки у побуті (дії у надзвичайних ситуаціях, дорожній рух, участь у масових заходах, перебування в громадських місцях, об'єктах мережі торгівлі тощо); організовує надання першої невідкладної долікарської допомоги потерпілому тощо [38, с. 120].

За останнє десятиліття кардинально змінилася система генерації та передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. За оцінками фахівців США, щорічно оновлюються 5% теоретичних і 20% спеціальних професійних знань, а одиниця виміру старіння знань фахівця (період «напіврозпаду» компетентності) показує, що зниження її на 50% унаслідок появи нової інформації у більшості професій настає менш ніж через 5 років [228, с. 100].

Для забезпечення вищезазначених вимог учитель один раз на три роки повинен пройти навчання та перевірку знань з безпеки життєдіяльності (наказ Міністерства освіти і науки України 18.04.2006 р. № 304) і постійно підвищувати свій професійний рівень відповідно до вимог сьогодення. Цей процес організується й здійснюється керівником навчального закладу та його

заступником – відповідальним за охорону праці. Перевірка знань учителя з питань безпеки життєдіяльності повинна показати достатній рівень знань з охорони праці, пожежної безпеки, безпеки дорожнього руху, дій у разі виникнення надзвичайної ситуації, надання першої долікарської допомоги та інших питань, а також активної позиції щодо реалізації принципу пріоритетності охорони життя і здоров'я учасників освітнього процесу [38, с. 77]. Ми провели опитування керівників навчальних закладів щодо навчання та перевірки знань учителів з питань безпеки життєдіяльності: 73% директорів відзначили самостійну підготовку вчителів і формальність іспиту, з них 62% – відсутність навчання та складання іспиту за підготовленим білетом, і лише 27% опитаних керівників відзначили проведення навчання вчителів на високому рівні (залучення профільних фахівців, окреслення тематики навчання під час проведення педагогічних нарад тощо). Тобто система навчання та перевірки знань із безпеки життєдіяльності, яка реалізується в межах навчального закладу, носить досить формальний характер.

Важливим аспектом у професійній безпекоорієнтованій діяльності вчителя є: дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил, навчання дітей основ санітарії та самообслуговування, дотримання гігієни обладнання, навчально-матеріального й технічного оснащення уроку відповідно до санітарно-гігієнічних норм; дотримання норм оптимального температурного режиму в класі; раціональне використання природного та штучного освітлення класної кімнати, навчального кабінету; наявність безпечних кімнатних рослин; забезпечення гігієни робочих місць учителя та учнів; ергономічність кольорового забарвлення навчального приміщення; наукова організація праці вчителя та учнів; фізіолого-педагогічні передумови організації навчання; гігієнічне навчання й виховання учнів. Звісно, загальна відповідальність за виконання зазначених норм покладається на директора навчального закладу, однак відповідальність за санітарію в навчальних приміщеннях і відповідне навчання учнів покладається саме на вчителів.

Важливість формування санітарно-гігієнічної культури в учнів загальноосвітньої школи підкреслюють науковці (М. Антропова, Л. Дробот, Є. Вайнруб, Є. Кальченко, Д. Колесов, М. Редчіц та ін.), які визначили зміст і методи роботи з гігієнічного навчання і виховання як органічної частини педагогічного процесу [16; 81; 219; 277].

Професійна діяльність учителя у сфері санітарії та гігієни регламентується такою нормативною базою: Закон України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення» (зазначається, що «громадяни мають право на: безпечні для здоров'я та життя продукти харчування, питну воду, умови праці, навчання, виховання, побут, відпочинок і навколишнє середовище...» (ст. 4) [91]); Державні санітарні норми та правила: «Влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу», «Гігієнічні вимоги до влаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на комп'ютерах» та ін. [38].

У своїй професійній діяльності майже кожен учитель є класним керівником, тобто здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу у створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту [208]. Відповідальним завданням у діяльності класного керівника є профілактика всіх видів дитячого травматизму та формування культури безпеки життєдіяльності в учнів. Так, аналізуючи нормативно-правову базу з цього напрямку, розкриємо комплекс питань із безпеки життєдіяльності, який вчитель повинен опрацьовувати з учнями в процесі формування їх культури безпеки, а саме: вимоги безпеки дорожнього руху, правила поведінки на автодорогах, залізниці, у транспортних засобах; правила пожежної безпеки під час канікул



(використання електроприладів у побуті, пожежі в приміщенні, лісі, правила поведінки під час пожежі); правила поведінки в громадських місцях (перебування в громадських місцях, участь у масових заходах; перебування на дитячих майданчиках, гойдалках); вимоги безпеки у побуті (під час роботи на присадибній ділянці; користування газовими приладами, правила електробезпеки та безпечного користування електроприладами, поведінка при виявленні незнайомих предметів та небезпечних речовин, правила поведінки з незнайомими людьми; толерантність у стосунках); правила поведінки під час екскурсій до лісу: (одяг і взуття для проведення прогулянки (екскурсії) до лісу, правила поводження у природному середовищі, поведінка під час дощу, грози, у надзвичайних ситуаціях), правила поведінки на водних об'єктах (правила безпеки під час плавання, тривалість купання та перебування на сонці, правила надання допомоги потопаючому); вимоги безпеки у разі виникнення екстремальних ситуацій, стихійних лих, аварійних ситуацій, пожеж; у разі виникнення надзвичайних ситуацій природного характеру (землетруси, виверження вулканів, повені, зсуви ґрунту, урагани тощо); профілактика шкідливих звичок; правила надання першої допомоги у разі настання нещасного випадку та ін. [57; 230].

Ураховуючи зростання сучасних небезпек і загроз, скорочення годин на вивчення безпеки життєдіяльності під час професійної підготовки та недостатню увагу, яка приділяється цьому напряму в системі післядипломної педагогічної освіти (зміст курсів підвищення кваліфікації розкриває тільки основні орієнтири з безпеки праці та навчання (навчальними програмами передбачається лише дві навчальні години на напрям «охорона праці та безпека життєдіяльності»), методична робота в міжкурсовий період націлена більше на реалізацію фахового (предметного) профілю), постає питання про необхідність розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів-практиків. Доцільно більш детально зупинитися на характеристиці післядипломної освіти, яка забезпечує освіту вчителя протягом життя.

Дослідженням питання професійного розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти займалися багато науковців, а саме: В. Дивак [77], Г. Єльнікова [85], І. Зязюн [113], В. Маслов [102], Л. Набока [172], В. Олійник [191], Є. Павлютенков [181], Л. Покроєва [197; 198], Н. Протасова [210], С. Сисоєва [184], Є. Чернишова [188; 274, с. 4] та ін., однак доцільно звернутися до нормативного визначення післядипломної освіти. На даний час Закону України «Про післядипломну освіту» та Державних стандартів післядипломної педагогічної освіти не існує, але її визначення розкривається у статті 60 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), а саме: «післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше» [90]. Післядипломна освіта розширює базову професійну освіту, створює умови для набуття людиною освіти протягом життя, завдяки цьому долається розрив між попередньою освітою з безпеки життєдіяльності вчителів і виникненням нових загроз (фізичного, соціального та інформаційного характеру).

У галузі післядипломної освіти вживається комплекс термінів, а саме: «неперервна освіта», «неперервне навчання», «освіта впродовж життя», «освіта дорослих», «підвищення кваліфікації», «самоосвіта дорослих», «система післядипломної освіти» тощо. Усі ці терміни мають спільний початок, однак різними науковцями тлумачаться іноді по-різному.

Ми згодні з думками науковців Н. Гузій, В. Ляхоцького та Є. Чернишової про те, що післядипломна освіта є однією з ключових складових системи неперервної професійної освіти, однак відрізняється від вищої освіти органічним поєднанням перепідготовки, підвищення кваліфікації з методично-консалтинговими функціями, які закріплені за нею в умовах реалізації концепції неперервної освіти [188, с. 7].

Реалізація принципу безперервності стає можливою через: формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізацію системи

перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації; модернізацію системи післядипломної освіти; створення інтегрованих навчальних планів і програм; запровадження та розвиток дистанційної освіти тощо [236].

Слухач системи післядипломної освіти – це доросла людина, яка вже має достатній соціальний і професійний досвід (мінімальний стаж роботи приблизно складає 5 років), власний погляд на реалізацію принципів безпеки життєдіяльності в освітньому процесі, розуміння сучасних загроз і роль учителя в їх нейтралізації, тобто є суб'єктом навчання та потребує ставлення до себе як до соціально і професійно зрілої особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, рефлексивної діяльності [10; 84; 238].

Ми погоджуємося з науковими поглядами М. Смирнової, яка вважає сумісну діяльність усіх суб'єктів навчання основою планування, реалізації й оцінювання процесу навчання, який зорієнтовано на конкретні, життєво важливі цілі для слухачів, на виконання ним певних соціальних ролей з урахуванням їх професійної та соціальної діяльності [236].

Дотримуючись логіки наукового дослідження, варто розглянути функції післядипломної педагогічної освіти. Найбільш вдало, на нашу думку, пропонують класифікацію функцій педагогічного процесу в системі післядипломної освіти дослідники цієї проблеми А. Кузьмінський, В. Луговий, Н. Протасова та Є. Чернишова, а саме [139; 151; 210; 274]: розвивальна (розвиток педагога як особистості та професіонала, розвиток громадської позиції та активності в самонавчанні та вихованні в учнів культури безпеки); адаптивна (адаптація особистості педагога, змісту безпеки життєдіяльності до сучасних проблем, загроз і запитів громадськості та їх урахування в навчальному процесі); стимулювальна (стимулювання освітніх потреб, мотивація до здійснення професійної діяльності на засадах безпеки кожного слухача, до активності та ініціативності в здійсненні профілактичної діяльності); компенсаторна (розширення та оновлення базової освіти з безпеки життєдіяльності в контексті сучасних змін і загроз); аналітична (дослідження й аналіз чинників, що впливають на потребу громадян у неперервній освіті,

аналіз і оцінка, критичне осмислення власної професійної діяльності); перетворювальна (подолання сформованих і застарілих стереотипів діяльності, негативних налаштувань і формалізму в здійсненні профілактичної превентивної діяльності); комунікативна (реалізація ефективної комунікації в процесі передавання позитивного досвіду з безпеки життєдіяльності всіх учасників освітнього процесу в післядипломній освіті).

Традиційне визначення післядипломної педагогічної освіти ототожнює її з процесом підвищення кваліфікації вчителів, дослідженням якого як самостійної ланки системи післядипломної педагогічної освіти займалися такі науковці, як В. Бондар, М. Ващенко, Л. Даниленко, І. Жерносек, І. Зязюн, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Лунячек, Л. Покроєва та ін.

У визначенні поняття «підвищення кваліфікації» існують різні точки зору: безперервне вдосконалення підготовки спеціалістів [139]; набуття додаткових знань за базовою спеціальністю та вдосконалення професійних умінь [128]; цілеспрямоване оновлення професійної компетентності вчителів, що зумовлено динамікою розвитку суспільства [155].

Отже, будемо розглядати післядипломну освіту не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму освіти дорослих, характерною ознакою якої є поєднання стаціонарних форм роботи (курсний період: очно-заочно-дистанційне навчання, спецкурс «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу») з конференціями, семінарами-практикумами, тренінгами, вебінарами, які проводяться в міжкурсний період [63].

Підсумовуючи наведені визначення, можна сказати, що післядипломна освіта повинна мати безперервний характер і її пріоритетом має бути професійний та особистісний розвиток фахівця, а процес підвищення кваліфікації є складовою системи післядипломної освіти.

Так, державні та суспільні вимоги до професійної діяльності вчителя щодо реалізації положень безпеки життєдіяльності в навчальному закладі, безпечної організації освітнього процесу, профілактики всіх видів дитячого

травматизму на уроках та в позаурочний час, незадовільний стан дитячого травматизму, низький рівень підготовленості вчителя до здійснення якісної профілактичної діяльності, формальний підхід керівництва шкіл до навчання педагогів із питань безпеки життєдіяльності, недостатнє навчально-методичне забезпечення та висвітлення даних проблем у системі післядипломної освіти обумовили проблему нашого дослідження – розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

## **1.2. Суть і структура професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів**

На думку таких науковців, як І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін., ефективність педагогічної діяльності вчителя залежить від рівня його професійної компетентності [102, 137, 211, 232], тому можна стверджувати, що якість освітнього процесу відповідно до вимог системи безпеки життєдіяльності залежить від розвитку його професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

Поглиблене вивчення суті професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя вимагає аналізу компетентнісного підходу в освіті та понять «компетентність» і «компетенція» з позиції різних підходів, які існують у науковій літературі. Слід відзначити, що серед дослідників відсутня однастайність думки щодо тлумачення цих дефініцій та їх змісту.

Терміни «компетенція» і «компетентність» походять з лат. «*competentia*» – узгодженість, відповідність, а «*competo*» – відповідати, бути здатним [55]. У Великому тлумачному словнику української мови наводяться такі трактування [158]: «компетенція» – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

«Словник англійської мови» зазначає, що компетентність – це відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов'язок; розумові здібності або загальні уміння та навички [287].

Існує декілька підходів щодо оцінки понять «компетенція» і «компетентність».

Перший підхід стосується їх ролі в забезпеченні зв'язку теоретичних і практичних складових освіти. Розробники цього підходу вбачають у понятті «компетенція» той місток, який дає змогу практично застосовувати набуті учнями знання (П. Борисов, І. Родигіна, М. Чошанов та ін.) [220; 278].

Другий підхід характеризується тим, що поняття «компетентність» і «компетенція» визначаються через категорії «здатності», «готовності», «здібності» (О. Дахін, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, С. Шишов, Дж. Равен та ін.). Так, учені наголошують, що компетентна особистість – це особистість зі сформованими компетенціями [75; 86; 175; 201; 216].

За третього підходу (Н. Бібік, О. Овчарук, Б. Хасан та ін.) компетентність розглядається як оцінна категорія [175].

За четвертого підходу (О. Дахін, В. Краєвський, А. Хуторський, С. Шишов) поняття «компетентність» є системним утворенням і сукупністю особистісних якостей (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), які зумовлені досвідом діяльності фахівця в певній соціальній і особистісно значущій сфері. Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції [75; 132; 269].

Науковці А. Маркова, Дж. Равен та С. Щенников основний акцент роблять на професійній складовій компетентності та визначають компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії» [178; 216].

Ми погоджуємося з науковцем Г. Єрмаковим, який у своєму дослідженні поглядів науковців з України, Австрії, Греції, Ірландії, Франції, Швейцарії, Шотландії, Росії дійшов висновку, що попри розбіжності та різне тлумачення терміна «компетентність» можна переконатися, що для всіх країн загальними її

показниками вважають уміння, необхідні для реальної життєдіяльності: професійні вміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань і продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні вміння, уміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо [82; 88]. Тобто поняття «компетентність» містить не лише знаннєву складову, але й діяльнісну, особистісну, рефлексивну, ураховує соціально-професійний досвід.

На основі узагальнених поглядів науковців щодо поняття «компетентність» можна дійти висновку про його системне утворення, про інтегративний характер когнітивної, діяльнісної та емоційної сфер особистості, які зумовлені досвідом її діяльності в певній соціальній і особистісно значущій сфері; про зв'язок із колом повноважень і конкретною професійною діяльністю.

Дотримуючись логіки наукового дослідження, звернемося до думки науковців щодо професійної компетентності вчителя. Так, різнобічна характеристика структури професійної компетентності розглянута в працях О. Ануфрієвої, З. Ісаєвої, Д. Грішина, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Чошанова та ін. [6; 137; 161; 278].

Наприклад, А. Маркова визначає професійну компетентність фахівця як здатність і готовність виконувати професійну діяльність та включає професійні педагогічні та психологічні знання, професійні педагогічні вміння, професійні психологічні позиції, особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями [178, с. 31-34].

Так, Р. Гуревич виділяє такі основні характеристики професійної компетентності: багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності; системність організації та структурування знань; таксономізованість знань, виділення основних вузлових елементів; релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань, визначальна роль загальних принципів; методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [109].

Узагальнюючий аналіз окремих дефініцій і аспектів професійної компетентності вчителя дає нам можливість зробити висновок про те, що компетентність фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, соціальних властивостей) для успішної професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення в умовах динамічності світу. Це властивість особистості, що виявляється у ставленні до професійної діяльності.

Спираючись на дослідження науковця Л. Карпової, яка до операційно-технологічної сфери професійної компетентності вчителя відносить методологічну, практично-діяльнісну, дидактико-методичну, спеціально-наукову, економіко-правову, екологічну, валеологічну, інформаційну та управлінську компетентності, доповнимо дану структуру компетентністю з безпеки життєдіяльності, яка має бути невід'ємним складником професійної компетентності вчителя будь-якого фаху [109, с. 82].

Компетентність людей у світі небезпек і способів захисту від них – необхідна умова досягнення високого рівня безпеки життєдіяльності. Подібна компетентність формується в результаті навчання та набуття досвіду на всіх етапах освіти та професійної діяльності людини. У більшості проаналізованих нами визначень «професійної компетентності з безпеки життєдіяльності» мова йде саме про компетентність майбутніх учителів або професійну компетентність учителів безпеки життєдіяльності (на даний час навчального предмета «Основи здоров'я»), тому в нашому дослідженні та у формулюванні визначення «професійна компетентність з безпеки життєдіяльності вчителя» ми будемо спиратися на вже існуючі дефініції.

Наприклад, у дослідженні О. Телешак компетентність з безпеки життєдіяльності студентів – це інтегрований результат навчальної діяльності студентів, який базується на сумі знань, отриманих у процесі освіти з питань безпеки життєдіяльності при вивченні спеціальних дисциплін (безпека



життєдіяльності, валеологія, охорона праці, цивільний захист) та дисциплін психолого-педагогічної та фундаментальної підготовки, і виявляється в уміннях, необхідних для сучасного життя, готовності особистості діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, здатності та готовності до досягнення більш якісного результату діяльності [250, с. 97].

У своєму дослідженні процесу формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців фінансово-економічних спеціальностей І. Кобилянська виокремлює: загальнокультурні компетенції, які входять до змісту соціально-особистісних (розуміння й сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей і стосовно природи; усвідомлення потреби дотримуватися норм здорового способу життя і реалізація її; здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; екологічна грамотність тощо), професійну компетентність, яка розкривається у фаховій площині спеціаліста (уміння і навички з видів професійної діяльності у безпечних умовах та умовах ризику; спеціальна теоретична підготовка до безпечної життєдіяльності (осмислення загальних проблем ризику, безпеки, небезпеки тощо); психологічну підготовку до безпечної життєдіяльності (формування сміливості, рішучості, готовності до діяльності в умовах прийняттого ризику тощо); розвиток якостей особистості, необхідних для безпечної життєдіяльності (далекоглядності, гуманності тощо, як основи безпеки окремої людини і суспільства в цілому) [115, с. 95-96].

Науковцем М. Гераськіною [64] запропоновано поняття «професійна компетентність персоналу загальноосвітніх закладів у забезпеченні особистісної безпеки учнів», а саме уявлення про методи виявлення загальних і специфічних загроз, їх попередження і нейтралізації, а також здатність до вдосконалення професійної діяльності в цій галузі.

Більш деталізоване визначення професійної компетентності вчителя безпеки життєдіяльності пропонують В. Аніщенко та Е. Ребко: тип освітнього результату, що ґрунтується на фундаментальній науковій освіті, є умовою готовності до творчого розв'язання освітніх завдань, проектування та

здійснення пізнавальної, комунікативної і ціннісно орієнтованої діяльності особистості безпечного типу поведінки; системна реалізація сформованих професійно значущих установок і особистісних якостей, теоретичних знань і практичних умінь щодо безпеки життєдіяльності; здатність ефективно організувати освітній процес у галузі безпеки відповідно до сучасних принципів і вимог [218].

Дослідження спектра вимог і завдань у контексті безпеки життєдіяльності (відповідальність за життя учнів і організація освітнього процесу на засадах безпеки, дотримання норм санітарії та гігієни, використання профілактичного компонента навчального предмета, якісна організація профілактики всіх видів дитячого травматизму в позаурочний час, консультування батьків щодо сучасних загроз і небезпек тощо), які покладаються на вчителя у процесі професійної діяльності, аналіз різних підходів до визначення понять «компетентність», «компетентність з безпеки життєдіяльності» дозволяє нам визначити «професійну компетентність з безпеки життєдіяльності» вчителя як інтегровану характеристику особистості вчителя, яка відображає рівень сформованості спеціальних знань і вмінь із безпеки, професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, що дають йому змогу здійснювати професійну діяльність, спрямовану на збереження життя та здоров'я учасників освітнього процесу, формування їхньої культури безпеки в умовах існування потенційних та реальних небезпек. При цьому комплексна за своїм змістом зазначена компетентність може розглядатися не тільки як складник інтегральної професійної компетентності, але й як соціально-моральна позиція особистості.

Визначення змісту професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя й аналіз наукової літератури з поставленої проблеми дозволяє виділити та розкрити її функції, що відображають різноманітність вирішення вчителем методологічних, інноваційних, дослідницьких, дидактичних і власне практикоорієнтованих завдань з безпеки життєдіяльності, а саме:

1) *конструктивно-комунікативну* – якісне планування, організація та проведення профілактичної діяльності шляхом постановки адекватних цілей освітнього процесу, з урахуванням різних освітніх і вікових потреб учнів, варіювання форм, методів і засобів навчання та виховання, а також здатність налагоджувати конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу (учнями, колегами та батьками), що сприяють ефективній професійній діяльності на засадах безпеки;

2) *навчально-виховну* – спрямована на забезпечення цілісного уявлення про суть реалізації безпеки життєдіяльності як на рівні держави, так і на рівні навчального закладу; націлена на реальні шляхи пізнання й розвитку безпеки життєдіяльності, реалізується в цілеспрямованій діяльності педагога щодо оволодіння певною системою відповідних знань і соціальним досвідом для розвитку вмінь, навичок професійної діяльності з безпеки життєдіяльності; сприяє розвитку культури безпеки життєдіяльності дітей, їх мотиваційно-ціннісного ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих; передбачає розвиток творчих здібностей вчителів, усвідомленню власних можливостей, утіленню їх творчого потенціалу;

3) *аналітико-корекційну* – забезпечує оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для виконання діяльності на засадах безпеки, здатність до оцінки ситуації та прийняття рішень, до аналізу причинно-наслідкових зв'язків; розкривається через здатність до планування й аналізу праці та її результатів; спрямована на виявлення рівня розвитку учнівського колективу й окремо взятої особистості, на розуміння вчителем завдань власної профілактичної педагогічної діяльності.

Наступним завданням нашого дослідження є визначення структури професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

Так, у структурі професійної компетентності вчителя науковці І. Бех, В. Крижко, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Міщенко, Є. Павлютенков та ін. визначають такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний. На думку І. Зимньої, у

структурі компетентності слід виокремити такі компоненти: готовність до прояву компетентності (мотиваційний компонент); володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний компонент); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий компонент); ставлення до змісту компетентності (ціннісно-змістовний компонент); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (емоційно-вольовий компонент) [97, с. 35].

Згідно з уявленнями Н. Лобанової, структура професійної компетентності педагога містить професійно-змістовий, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний компоненти [148].

Таким чином, спираючись на аналіз досліджень і підходів, вважаємо за доцільне в структурі професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів виокремити такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісний [287].

Так, *когнітивний компонент* передбачає сформованість системи психолого-педагогічних і спеціальних знань із безпеки життєдіяльності, опанування яких необхідне для здійснення діяльності, успішного й адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій та виконання безпечної професійної діяльності.

Обґрунтування та систематизація професійних знань учителя є предметом досліджень багатьох науковців (Ю. Бабанський, В. Гриньова, Н. Кузьміна, В. Лозова, Г. Сухобська та ін.) [31; 70; 135; 150]. Традиційно під знаннями розуміють узагальнений досвід людей, осмислену суб'єктом і зафіксовану в його пам'яті сприйняту ним інформацію про світ [160]. В Українському педагогічному словнику поняття «знання» визначається як «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [55, с. 137].

Когнітивний компонент складають різні види знань, засвоєних на рівні готовності до їх застосування у реальному освітньому процесі школи, він

передбачає наявність у вчителя професійних знань, понять, ідей, правил, оцінок, норм тощо; включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру.

У загальному розумінні когнітивний компонент забезпечує інформаційну обізнаність учителя в комплексі фізичної, інформаційної та соціальної складових безпеки життєдіяльності, відбиває процеси опрацювання ним нових даних на основі аналізу, порівняння, узагальнення, синтезу з наявною системою знань і розробки варіантів використання інформації.

Сукупність знань у галузі безпеки життєдіяльності в рамках підвищення кваліфікації вчителів доповнюється, оновлюється та розширюється при вивченні блоку соціально-гуманітарної підготовки (нормативно-правове забезпечення освіти та охорони дитинства, охорона праці та безпека життєдіяльності, формування здоров'язберезувальної компетентності педагогів і учнів, основи екологічного виховання, освіта для сталого розвитку тощо) та професійної підготовки (вікові особливості школярів, педагогіка, інформаційна та соціальна безпека, реалізація питань безпеки через особливості викладання навчального предмета тощо).

Не викликає сумніву, що ефективність загальнопрофесійної діяльності вчителя взагалі та діяльності з питань безпеки життєдіяльності як її складника забезпечується, насамперед, рівнем засвоєння професійних знань. Це зумовлює фахову мобільність учителя, яка виявляється в його здатності орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, що постійно виникають в умовах існування великої кількості загроз і ризиків, швидко вирішувати професійні завдання.

Детально аналізувати структуру теоретичних знань учителя вважаємо недоцільним, тому звернемо увагу лише на ті, що складають когнітивний компонент професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

Так, до системи знань із безпеки життєдіяльності входять загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання з безпеки життєдіяльності.

У контексті нашого дослідження під загальнонауковими знаннями ми розуміємо природничо-наукові знання, які дають уявлення про навколишнє середовище та місце в ньому людини, поняття про здоров'я та безпеку людини. Без цих знань процес розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя є неможливим. Загальнокультурні знання – це знання з медицини, філософії, культурології, права і політики, економіки, соціології тощо. Перш за все вони становлять загальнокультурну й гуманітарну основу діяльності вчителя з питань безпеки життєдіяльності, усвідомлення загальнолюдських цінностей, потреб та інтересів, культури безпеки життєдіяльності. Психолого-педагогічні знання включають знання вікових і психологічних особливостей учнів, їхньої мотиваційно-ціннісної сфери, механізмів мислення та поведінки, соціальних чинників впливу на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування, психології безпеки, організаційно-методичних основ проведення освітнього процесу (ергономічні особливості праці вчителя та навчання учня, методичні аспекти профілактики дитячого травматизму), основних форм роботи з батьками. Знання із безпеки життєдіяльності – це знання про залежність здоров'я та безпеки людини від факторів середовища її життєдіяльності (природних, екологічних, техногенних), її безпечну та здоров'язбережувальну поведінку. Їх особливістю є те, що вони мають інтегрований характер і поєднують у собі валеологічні, екологічні, медико-біологічні, філософські, соціологічні, юридичні, психологічні та інші знання.

Знання із безпеки життєдіяльності є результатом узагальнення, ущільнення та уніфікації різних знань, зростання їх інформаційної ємності, вони становлять специфічну форму єдності наук (безпека життєдіяльності, охорона праці, ергономіка, цивільний захист та ін.).

Обсяг знань із безпеки життєдіяльності значний, тому ми розкриємо основні їх групи, а саме: I група знань – орієнтаційна: про сутність освіти з безпеки життєдіяльності, її мету, завдання, принципи, напрями (фізична, соціальна, психологічна та ін.); сучасні проблеми, загрози та небезпеки та шляхи їх розв'язання в системі «людина-техніка-довкілля»; позитивний та

негативний вплив різних сфер (біо-, техно- та ін.) на безпеку людини; сутність здоров'я й адаптивні можливості людини; біопсихосоціальну природу людини; основи фізіологічних станів людини й анатомо-фізіологічні наслідки дії шкідливих факторів на організм людини.

Знання цієї групи – це основа ефективного процесу розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

II група знань – оцінна: основою цих знань є аксіологічні знання, що сприяють ефективному розвитку особистісного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, моральних настанов щодо усвідомлення вчителем власної причетності та відповідальності за здійснення ним профілактичної діяльності та опори на принципи безпеки в організації освітнього процесу в навчальному закладі.

III група знань – нормативно-правова: про нормативно-правове забезпечення комплексу безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу; права, обов'язки і відповідальність громадян у сфері безпеки. Оновлення цих знань у вчителів надає їм соціальної значущості та дієвого спрямування у свідомому дотриманні особистістю не лише морально-етичних, а й правових норм регулювання безпеки в суспільстві.

IV група знань – прогностична: про сутність можливих напрямів і способів вирішення проблем безпеки життєдіяльності (насамперед у професійній сфері) та про можливу стратегію власної безпекоорієнтованої діяльності в загальноосвітньому навчальному просторі. Це ті знання, які забезпечують не тільки аналіз сучасного стану безпеки життєдіяльності та здоров'я людини, але й створюють основу для інтелектуальної, мотиваційної та практичної діяльності з моделювання можливих напрямів забезпечення функціонування «безпечного навчального закладу». Це, насамперед, дозволяє вчителю актуалізувати своє власне ставлення до проблем безпеки життєдіяльності, визначати результативність профілактичної діяльності на кожному з етапів її здійснення.

V група знань – практична: про можливі механізми, форми, методи й засоби вирішення проблем безпеки життєдіяльності; систему управління безпекою життєдіяльності в навчальному закладі; вимоги щодо безпеки облаштування кабінетів, експлуатацію технічних засобів, інструментів і приладів; основи профілактики дитячого травматизму на уроках і в позаурочний час; проведення моніторингових досліджень засвоєння учнями правил безпеки; способи забезпечення особистої безпеки та безпеки оточуючих в умовах сучасних загроз і небезпек.

Отже, когнітивний компонент професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя являє собою систему знань із безпеки життєдіяльності (загальнонаукових, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних), при цьому обсяг і характер цих знань диференціюється в залежності від характеру професійної діяльності вчителя та його предметного профілю.

*Діяльнісний компонент* професійної компетентності з безпеки життєдіяльності інтегрує наявні у фахівця мотиваційні механізми та знання у фаховій науковій галузі у форму вмінь діяти в конкретній фаховій площині, засвоєння яких необхідне для здійснення професійної діяльності та успішного розв'язання ситуацій та проблем безпеки життєдіяльності.

Діяльнісний компонент ґрунтується на прийомах і способах особистісної діяльності (аналізу, синтезу, узагальненні, конкретизації, систематизації), на загальних і специфічних фахових уміннях, при цьому «безпека життєдіяльності» розглядається науковцями як науково-практична діяльність, яка побудована на основі діяльнісного підходу.

Формуванням педагогічних умінь учителів займалися такі вчені, як О. Абдуліна, В. Гриньова, Д. Ельконін, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Остряньська, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Є. Шиянова та ін.

Так, в енциклопедії з педагогіки термін «педагогічні вміння» тлумачиться як «сукупність різноманітних дій вчителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності» [182, с. 618].



В. Сластьонін розглядає творчий характер педагогічних умінь і поділяє їх на такі чотири групи [232, с. 315]: уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; уміння будувати та приводити в дію логічно завершену педагогічну систему; уміння виділяти й установлювати взаємозв'язки між компонентами та чинниками виховання, приводити їх у дію; уміння оцінювати результати педагогічної діяльності.

У своєму дослідженні О. Остряньська характеризує педагогічні вміння як володіння гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють учителеві успішно виконувати навчально-виховні функції в умовах, що змінюються, і виділяє такі групи вмінь: навчальні, виховні, гностичні, конструктивні, організаторські, діагностичні, педагогічного спілкування, дослідницькі, артистичні, робота з батьками тощо [180, с. 56].

Дотримуючись поглядів науковців [137; 180], виокремимо в структурі діяльнісного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів таку сукупність умінь: гностичні, конструктивно-проектувальні, організаційні, інформаційно-пояснювальні, практичні та аналітико-оцінні), якісне засвоєння яких необхідне для забезпечення безпечної професійної діяльності, здійснення освітнього процесу на засадах безпеки, розвитку ризик-орієнтованого мислення.

Група гностичних умінь із безпеки життєдіяльності спрямована на переробку й осмислення цільової інформації відповідно до визначених цілей та включає в себе такі вміння:

- здійснювати кваліфікований добір, композицію й інтегрування змісту навчальної інформації з безпеки життєдіяльності та впевнено будувати свою поведінку, свій саморозвиток;
- виявляти й аналізувати структуру досліджуваних факторів навколишнього середовища, що впливають на фізичну, соціальну та інформаційну складові безпеки людини;

- характеризувати безпечність середовища життєдіяльності людини, явищ, процесів, об'єктів тощо для себе та оточуючих;
- аналізувати фактори, що сприяють створенню безпечного освітнього середовища в навчальному закладі.

До конструктивно-проектувальних умінь належать уміння:

- планувати діяльність із профілактики дитячого травматизму;
- проектувати створення здоров'язберезувального освітнього середовища в навчальному закладі;
- проектувати власну педагогічну діяльність;
- виокремлювати сучасні проблеми безпеки життєдіяльності та обґрунтовувати способи їх практичного вирішення;
- будувати структурно-логічні моделі та алгоритми безпечної поведінки в умовах різноманітності загроз цивілізації, моделювати педагогічні ситуації.

До організаційних відносять уміння:

- розкривати й мобілізувати власні зусилля в будь-яких ситуаціях;
- організовувати профілактичну діяльність, нестандартні профілактичні заходи, ігрові, проблемні ситуації;
- управляти поведінкою та діяльністю учнів, роблячи її безпечною;
- розробляти методичне та інструктивне забезпечення навчання учнів основ безпеки на уроках і в позаурочний час;
- проводити просвітницьку роботу з батьками.

Інформаційно-пояснювальними є вміння:

- працювати зі спеціальною літературою;
- формувати систему знань про безпеку в учнів;
- використовувати технічні засоби навчання, наочності, профілактичний компонент навчального предмета, елементи програмного навчання для ефективнішого засвоєння інформаційного матеріалу.

До практичних умінь із безпеки життєдіяльності відносимо:

- здійснювати самоконтроль свого психосоматичного стану;

- обладнувати приміщення, кабінети відповідно до вимог охорони праці, ергономіки та безпеки життєдіяльності;
- визначати рівень власної безпеки;
- надавати першу невідкладну долікарську допомогу;
- застосовувати технології створення безпечного освітнього середовища в навчальному закладі.

До аналітико-оцінних умінь ми віднесли такі:

- аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з метою її використання для розв'язання конкретних ситуацій з безпеки життєдіяльності;
- аналізувати й оцінювати результати власної діяльності та діяльності учнів із питань безпеки життєдіяльності, формулювати нові завдання;
- оцінювати середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки дитячого колективу;
- аналізувати механізми впливу небезпек на людину та характер взаємодії організму людини з небезпеками середовища існування з урахуванням специфіки механізму токсичної дії небезпечних речовин;
- оцінювати головні психофізіологічні особливості людини;
- здійснювати діагностику ефективності превентивної діяльності;
- досліджувати ефективність створення «безпечного» освітнього середовища в навчальному закладі;
- здійснювати аналіз і самоаналіз розвитку професійної компетентності вчителя з питань безпеки життєдіяльності, самоконтроль і самооцінку педагогом власної поведінки на засадах безпеки, її осмислення, саморегуляцію.

Самоутворювальним ядром аналітико-оцінних умінь є педагогічна рефлексія (І. Зимня, К. Кашапов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Мусатов, С. Рубінштейн, В. Семиченко, С. Степанов та ін.), за допомогою якої відбувається усвідомлення, критичний аналіз і визначення шляхів удосконалення педагогічної діяльності щодо безпеки життєдіяльності. Розуміння рефлексії окремими науковцями представлено в додатку Е.

У психології рефлексія розглядається як функція свідомості, спрямованої на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально-психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування. Результатом рефлексії є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху [167, с. 50].

Можна зазначити, що рефлексія являє собою установку на «зворотний зв'язок», пов'язана з прагненням учителя до осмислення досвіду власної діяльності, націлена на вміння бачити й оцінювати результативність педагогічних впливів і способів розв'язання професійних завдань із безпеки життєдіяльності.

Отже, педагогічна рефлексія проявляється, по-перше, в умінні увійти в «рефлексивну» позицію стосовно самого себе, а, по-друге, в умінні сприяти розвитку особистості учня [160, с. 60].

Здатність людини до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як: самостереження (спостереження людини за своїми вчинками, діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом і переживаннями); самопізнання (вивчення індивідом самого себе); самосвідомість (здатність людини усвідомлювати своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності тощо); самоаналіз (аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків); самооцінка (критичне ставлення людини до самого себе, своїх можливостей, здібностей, зіставлення себе з іншими людьми) [51, с. 98].

У своєму дослідженні науковець Ю. Бойчук виокремлює мислення як найважливіший пізнавальний процес рефлексивної діяльності вчителя. Мислення передбачає здатність учителя аналізувати свою безпечну поведінку і поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях, уміти бачити різні варіанти розв'язання завдань з безпеки

життєдіяльності й обирати з них один найбільш правильний, уміти планувати і здійснювати діяльність з питань безпеки [48, с. 213].

Отже, діяльнісний компонент професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя розкриває цілісну систему вмінь, що характеризуються єдністю прикладного й аналітичного аспектів його діяльності.

Виокремимо також у структурі професійної компетентності з безпеки життєдіяльності *особистісний компонент*, який спонукає вчителя до розвитку та самореалізації в професійній діяльності. У контексті нашого дослідження розкриємо структуру особистісного компонента й визначимо взаємозв'язок мотивів, інтересів і цінностей.

У психологічному словнику визначено, що «мотив – спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами». Основою мотиваційної діяльності й поведінки людини виступають потреби, інтереси, емоції, установки [212, с. 170]. Без мотиваційної спрямованості на розвиток власної компетентності ефективність педагогічної взаємодії буде мінімальною, навіть у тому випадку, якщо вчитель володіє ґрунтовними знаннями та має значущі загальнолюдські та професійні якості, а поведінка особистості складається із сукупності певних мотивів, тобто мотивації.

На думку науковців І. Гоголевої [66] та О. Зуєвої [100], особистісний компонент виступає своєрідним індикатором, який дає змогу міркувати про ставлення фахівця до професійного розвитку та містить мотиви, цінності, потреби, інтереси, намагання, мету, установки тощо. Аналіз цього компонента відіграє значну роль у стимулюванні вчителів до активного оволодіння професійними знаннями й уміннями з метою готовності до подальшої діяльності у професійній сфері та виступає першою ланкою в системі розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

Відомий психолог А. Леонтьєв розглядав відносини у фундаментальній психологічній тріаді «потреба-мотив-діяльність» [143]. Науковці Л. Анциферова, В. Мерлін, М. Ярошевський класифікують мотиви за змістом

діяльності та виділяють такі їх групи: широкі соціальні, вузькі соціальні, професійні, пізнавальні, особистісні [108].

Нами було виокремлено такі мотиви професійної безпекоорієнтованої діяльності вчителя:

– соціальні – мотиви, що стосуються формування соціально активного громадянина безпечного типу, почуття громадянської відповідальності за безпеку дітей перед суспільством, перед батьками; можливість впливати на стан дитячого травматизму;

– мотиви професійної діяльності на засадах безпеки – мотиви, що стосуються профілактики дитячого травматизму, безпечного проведення навчально-виховного процесу (уроків, виховних заходів, екскурсій тощо), надання першої невідкладної долікарської допомоги;

– особистісні – мотиви самовдосконалення та саморозвитку; мотиви, що спонукають учителя до здійснення саморегуляції та рефлексії тощо.

У структурі особистісного компонента не менш важливе значення має усвідомлення вчителем цінностей безпеки життєдіяльності.

Категорія цінності належить до великого класу мотиваційних явищ, що організують і керують діяльністю людини, тобто функціональні цінності виступають у перетвореному вигляді як мотиви діяльності та поведінки особистості [48]. Вони сприяють усвідомленню сенсу життя, визначають життєву позицію людини, виступають як способи досягнення кінцевої мети за умови, що вони глибоко сприйняті особистістю як ціннісні орієнтації [44].

Професійні цінності, на думку В. Гриньової, виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими фахівець співвідносить своє життя й професійну діяльність [70, с. 68]. Так, наприклад, цінності життя та здоров'я, безпеки, здорового способу життя, які вчитель визначає як стійкі орієнтири, стають ціннісними орієнтаціями. В свою чергу, ціннісні орієнтації зумовлюють особистісну та професійну спрямованість, світогляд людини, систему її моральних норм і являють собою найважливіший чинник регуляції поведінки особистості та її активності [267].

Серед цінностей діяльності вчителя в галузі безпеки життєдіяльності за їх предметним змістом можна виділити цінності самодостатнього (творчий характер і суспільне значення профілактичної діяльності вчителя, його професійне самоствердження, розвиток свідомості та безпечної поведінки учнівського й педагогічного колективів тощо) та інструментального (цінності оволодіння теорією й технологією (нормами, принципами, способами) діяльності з безпеки життєдіяльності під час освітнього процесу, які складають основу професійної діяльності вчителя) типів [48].

Серед цінностей безпеки життєдіяльності доцільно виділити цінності, що пов'язані з особистою безпекою та безпекою оточуючих, з ціннісним ставленням до здоров'я, а також цінності, які пов'язані з біологічними потребами: потребу в запобіганні негативному впливу на організм людини при виконанні нею виробничих функцій, ціннісне ставлення до природи.

Отже, можна говорити про те, що педагогічні потреби, соціальні настанови, інтереси та ціннісні орієнтації визначають мотиви, які є предметним утіленням потреб учителя й активізують його поведінку у сфері безпеки.

Особистісний компонент розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя розкривається також через потребу в реалізації комплексних знань із безпеки життєдіяльності з метою формування культури безпеки в учнів, зниження дитячого травматизму, через усвідомлене бажання досягти успіху в профілактичній педагогічній діяльності, практичне втілення комунікативних і організаторських здібностей у профілактичній діяльності. Цей компонент вимагає сформованості в учителя сукупності професійно й особистісно значущих якостей, особистісних властивостей, зацікавленості проблемами безпеки життєдіяльності, усвідомлення значущості власної компетентності. Розуміння вчителями важливості неперервного та системного підвищення рівня професійної компетентності протягом життя розкривається як мотивація до саморозвитку та самовдосконалення.

Кожна професія вимагає від фахівця своєї системи професійно важливих якостей. Так, дослідженням професійно-особистісних якостей

учителя займалися такі науковці, як І. Бех, С. Гончаренко, В. Гриньова, М. Васильєва, Н. Волкова, І. Зайченко, І. Зязюн, О. Козлова, А. Кузьмінський, В. Лозова, В. Сластьонін та ін. [59; 61; 89; 133; 138; 232], акцент на розвиток даних якостей у системі післядипломної педагогічної освіти відображено в працях В. Вітюк, А. Даринського, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської та ін. [59].

Відповідно до вимог діяльності вчителя В. Сластьонін виділяє такі професійно важливі його якості: інтерес і любов до дитини, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, урівноваженість, професійна працездатність [232, с. 135].

Дослідник Л. Ясюкова вважає, що професійні якості є складовими системи особистісних якостей людини та виокремлює три групи особистісних якостей, які мають для педагога професійну значимість: розвиток у педагога емпатії; здатність до впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, різноманітні впливів; здатність «володіти собою» [285].

У роботах Н. Волкової визначено, що особистісні якості педагога – це якості, які виявляються у фаховій діяльності, професійних зв'язках, спілкуванні, визначають поведінку педагога і характеризують його як фаховосамодостатню, відповідальну особу [61]. В. Вітюк визначає професійно-особистісні якості вчителя як «інтегровану сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня» [59, с. 8].

Ми погоджуємося з думкою науковців В. Сластьоніна, Є. Белозерцева, В. Серікова про те, що в педагогічній професії практично неможливо виокремити особистісне начало від професійного, тому сутність педагогічної діяльності співпадає з реалізацією основної людської потреби – бути особистістю, розвивати систему саме професійно-особистісних якостей.



У рамках нашого дослідження розглянемо професійно-особистісні якості вчителя, які необхідні йому для здійснення професійної діяльності з безпеки життєдіяльності, профілактики дитячого травматизму, розвитку власної компетентності з безпеки життєдіяльності. Для визначення безпекозначущих якостей учителя ми провели анкетування 75 керівників, 235 вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і 52 викладачів навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти. Кожному респонденту пропонувалося проранжувати запропоновані професійно-особистісні якості вчителя за ступенем значущості (1 – найбільш важлива якість, 15 – найменш). Отримані дані анкетування представимо в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

### Визначення значущості професійно-особистісних якостей

№ з/п	Професійно-особистісна якість учителя	Значущість (від 1 до 15)	№ з/п	Професійно-особистісна якість учителя	Значущість (від 1 до 15)
1.	Відповідальність	91%	9.	Сміливість	52%
2.	Дисциплінованість	89%	10.	Комунікабельність	51%
3.	Спостережливість	87%	11.	Гуманність	42%
4.	Стресостійкість	83%	12.	Педагогічний такт	33%
5.	Громадянськість	74%	13.	Доброзичливість	33%
6.	Ініціативність	71%	14.	Альтруїзм	32%
7.	Любов до дітей	65%	15.	Витримка	21%
8.	Емпатія	62%			

За даними табл. 1.2 видно, що такі професійно-особистісні якості особистості вчителя, необхідні йому для реалізації безпеки життєдіяльності під час освітнього процесу та профілактики всіх видів дитячого травматизму, як відповідальність (91%), дисциплінованість (89%), спостережливість (87%) і стресостійкість (83%), за ранжуванням респондентів, визначені як найбільш значущі в контексті безпеки життєдіяльності. У подальшому дослідженні розвитку особистісного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя будемо спиратися саме на ці якості.

Отже, учитель повинен володіти такою професійно важливою морально-особистісною якістю, як *відповідальність*, а саме: нести відповідальність за

реалізацію освітніх завдань системи безпеки життєдіяльності та профілактики травматизму, за пізнавальний і особистісний розвиток учнів відповідно до профілактичних завдань.

У соціально-педагогічному словнику зазначено, що «відповідальність є філософсько-соціологічним поняттям, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення взаємних вимог, що ставляться до них» [241, с. 36]. У дослідженні Ю. Бойчука відповідальність – інтегрована особистісна якість, яка має високий рівень усвідомленості й узагальненості. Для неї характерним є морально-правовий зміст, що становить єдність духовно-морального і раціонально-практичного аспектів ставлення особистості до безпеки та здоров'я [47, с. 9].

Відповідальність виявляється в здібності людини об'єктивно ставитися до власних дій та вчинків у сфері безпеки, усвідомлюючи їх наслідки та вплив на оточуючих, у здатності формулювати свої обов'язки, виконувати їх і здійснювати самоконтроль, у добросовісному виконанні обов'язків із профілактики дитячого травматизму та безпечного навчально-виховного процесу, дотриманні вимог безпеки щодо збереження здоров'я, готовності відповідати за свої вчинки в навколишньому середовищі.

Дотримуючись логіки нашого дослідження, розглянемо наступну професійно-особистісну якість учителя – *дисциплінованість*, яка висвітлюється у ракурсі різних наук (філософія, соціологія та психологія) такими дослідниками, як Т. Заславська, Л. Коган, Ж. Стельмашук, В. Ядов та ін. [162].

Дисциплінованість особистості завжди має чітку соціальну спрямованість і трактується як ступінь усвідомлення особою необхідності прийняття цінностей, соціальних норм. Рівень її зумовлюється характером і спрямованістю ціннісної свідомості, ціннісних орієнтацій і ставлень, які формуються на основі потреб та інтересів особи і проявляються в її реальних учинках і поведінці [253]. У психології дисциплінованість розглядається як вольова якість особистості, яка проявляється і як короткочасний процес, і як

стан, завдяки якому людина діє відповідно до законів, норм і правил, відноситься до вольових навичок і формується за їх законами [192, с. 34–35].

Характеристику дисциплінованості як вольової риси особистості вчителя щодо реалізації завдань безпеки життєдіяльності в професійній діяльності розкриємо через бачення Є. Ільїна, а саме: дисциплінована поведінка передбачає дотримання заведеного порядку щодо організації безпеки життєдіяльності в навчальному закладі, організованість, витриманість; фактично дисциплінованість відображає ставлення людини до загальноприйнятих норм безпечної поведінки [104, с. 162]. На жаль, ураховуючи директивний характер реалізації системи безпеки життєдіяльності, можна розглядати внутрішню дисципліну (самодисципліну) та дисципліну з примусу (плановість інструктажів з профілактики дитячого травматизму тощо).

Професійна діяльність учителя, яка невід'ємно пов'язана з відповідальністю за життя та безпеку учнів, пред'являє серйозні вимоги до його *спостережливості*.

Відомий психолог Б. Ананьєв уважав, що спостережливість – це властивість сенсорної організації особистості, яка базується на процесах відчуття та сприймання. На його думку, саме ці психічні процеси дозволяють розрізняти ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності, фіксувати їх при мінімальному часі сприймання [9].

Грунтовне дослідження поняття «педагогічна спостережливість» здійснила Н. Цибуляк, яка розкриває його як «професійно важливу якість, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних, але важливих для пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу навчального закладу, що проявляються через сукупність зовнішніх ознак» [271, с. 128].

У професійній діяльності вчитель працює з усім класом, і йому необхідно тримати в полі зору багатьох учнів, уміти помічати всі зміни в їхній поведінці, що можуть призвести до травматизму, контролювати їхні дії, слідкувати за безпекою освітнього процесу. Тому спостережливість є важливою професійно-

особистісною якістю вчителя, необхідною для розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

Не менш важливою професійно-особистісною якістю вчителя в умовах сьогодення є *стресостійкість*, що у психологічному значенні представляє собою складну інтегральну властивість особистості, взаємозв'язану із системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних і особистісних якостей, які забезпечують індивідові можливість переносити значні фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи ефективність функціонування в незвичайних ситуаціях [43].

На жаль, у своїй професійній діяльності вчитель стикається з безліччю стресогенних ситуацій, наприклад, необхідність евакуації учнів при замінуванні школи або пожежі, надання першої невідкладної долікарської допомоги тощо, тому «володіння собою», внутрішня організованість і дисциплінованість, уміння знайти рішення в складних умовах, не втратити самоконтроль у багатьох випадках є основою для вирішення проблем, кількість і складність яких із кожним роком тільки зростає.

«Слова та настанови вчителя, – наголошував педагог Н. Корф, – гублять свою силу, якщо не мають підкріплення його власним прикладом, його поведінкою. У зв'язку з цим, на думку просвітителя, учитель має бути наділений такими якостями, як відповідальність, чесність, працьовитість, дисциплінованість, та уміти за допомогою власного прикладу привчати до всіх вищезазначених моральних якостей своїх учнів [162].

Характерним складником особистісного компонента є *пізнавальний інтерес*, тобто інтерес до опанування будь-якої нової інформації, у тому числі – до навчання, процесу розвитку фахової майстерності, саморозвитку та самовдосконалення з безпеки життєдіяльності. Яскравими особливостями інтересу є: його усвідомленість, емоційність, особлива вольова спрямованість до пізнання комплексу безпеки життєдіяльності, активізація психічних процесів особистості, стимулювання глибокого інтелектуального розвитку.

Сутність пізнавального інтересу розкривається в його спрямованості на процес пізнання [146, с. 28]. На думку Г. Щукіної, пізнавальний інтерес характеризується складністю та багатозначністю, виступає як мета розвитку, як засіб формування особистості, як умова ефективного освітнього процесу, як мотивація навчання, як елемент структури особистості [146, с. 44].

Отже, спрямованість учителя на здійснення превентивної профілактичної роботи, на свідоме врахування комплексу безпеки життєдіяльності у професії передбачає сформованість таких рис: гуманістично-ціннісного світогляду, що дозволяє розглядати людину, її життя, здоров'я та безпеку як найвищі цінності; особистісного сприймання та визнання цілей безпеки життєдіяльності як цінностей; усвідомлення особливої значущості для вчителя розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності; зацікавленості проблемами безпеки життєдіяльності; свідомого бажання займатися профілактикою дитячого травматизму та прагнення до її позитивного результату.

Таким чином, особистісний компонент професійної компетентності з безпеки життєдіяльності являє собою сукупність сформованих властивостей та якостей, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості, свідомого ставлення та інтересу до здійснення профілактичної діяльності, є запорукою особистісної активності вчителя в організації освітнього процесу, професійного пошуку, наявності в людей будь-якого віку своїх інформаційних запитів, творчого підходу до формування в учнів культури безпеки життєдіяльності, створення безпечних, комфортних та результативних умов освітньої діяльності.

Узагальнюючи характеристики компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, зазначимо, що вони взаємозалежні та взаємопов'язані. У нашому дослідженні ці компоненти виділяються умовно, бо в реальній професійній діяльності вони мають розвиватися комплексно, ставати єдиним цілісним утворенням, кожен елемент якого є наслідком досягнень попереднього.

Научно структурні компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів представимо у вигляді рис. 1.4.

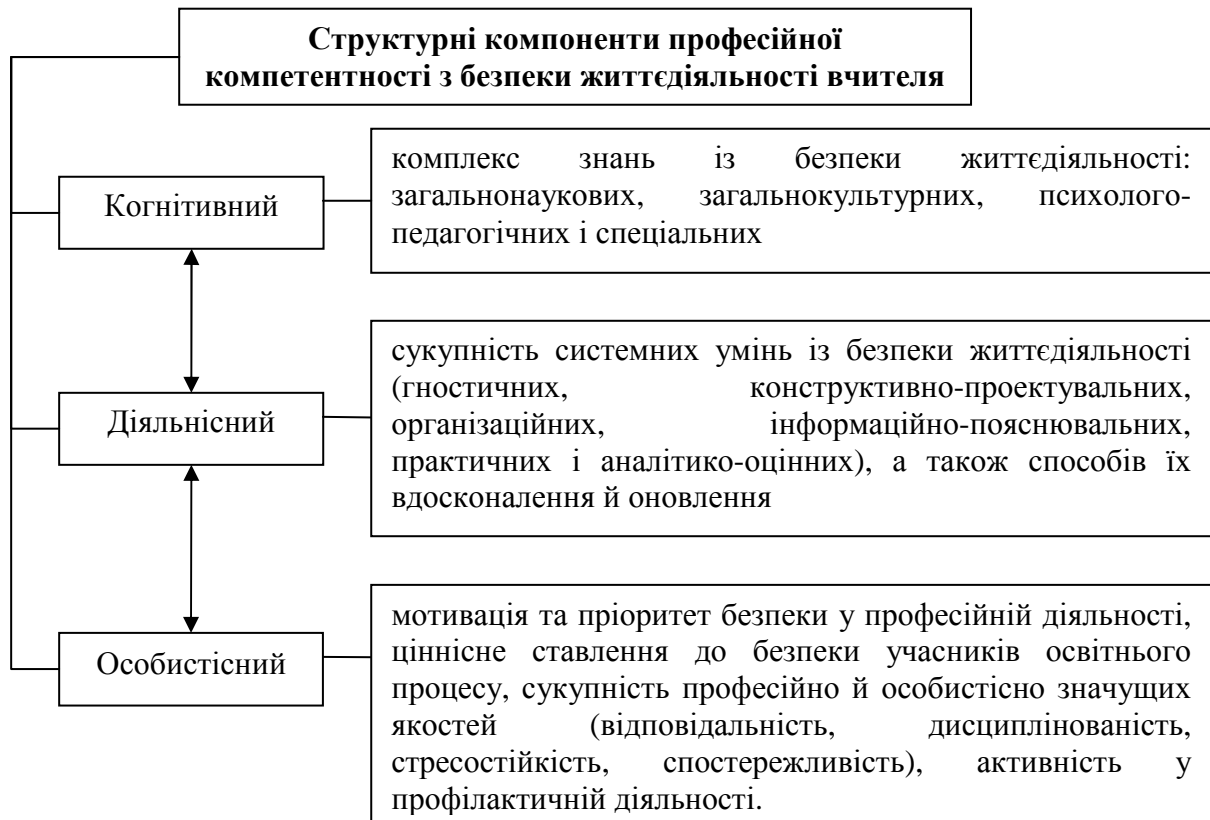


Рис. 1.4. Структурні компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів

Ми згодні з думкою науковця Ю. Бойчука про те, що професійна компетентність з безпеки життєдіяльності вчителя виступає і як мета, і як результат складного педагогічного процесу щодо її розвитку.

### **1.3. Модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти**

Обґрунтування теоретичних засад процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти в рамках гуманітарної сфери вимагає аналізу її структури, принципів і положень з позиції загальнонаукових методів дослідження, зокрема методу моделювання.

Важливе значення для дослідження моделювання розвитку професійної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти мають праці науковців, які займалися теоретичним і практикоорієнтованими аспектами моделювання (В. Введенський, О. Дахін, М. Запрудський, Л. Карасьова, Н. Клокар, Є. Лодатко, Ю. Плотницький та ін.) [114].

У науковій літературі є кілька підходів до визначення поняття «модель». Розглянемо різне тлумачення цього поняття в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

### Сучасні підходи до визначення поняття «модель»

Визначення	Автор
Речова, знакова або уявна (мислена) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування	Філософський словник [261, с. 13-14]
Створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення. Процес, представлений моделлю, виглядає наочніше, полегшує обґрунтування шляхів його вдосконалення	О. Дахін [75]
Діагностичний опис зі всією можливою повнотою суттєвих для життєдіяльності в сучасному світі сторін, властивостей і якостей особистості	В. Беспалько, Н. Кузьміна [40, с. 31]
Суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найсуттєвіших ознак, рис та якостей конкретного об'єкта, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні й дають загальне уявлення про феномен, що нас цікавить	Г. Єльнікова [85], О. Зайченко, В. Маслов [251], В. Пікельна [189] Є. Чернишова [252, с. 109]
Уявне представлення матеріально реалізованої системи, відтворення чи відображення об'єкта дослідження, здатність заміщати об'єкт і створення нової інформації про об'єкт	К. Батароев [33]

Аналізуючи наукові праці педагогів стосовно тлумачення поняття «модель» та її видів, бачимо, що більшість науковців умовно поділяють моделі на три види, а саме: фізичну – природа моделі схожа до оригіналу; матеріально-математична – фізична природа моделі відрізняється від оригіналу, однак його поведінку можна описати математично; логіко-семіотичні – конструюється зі спеціальних знаків, символів і структурних схем. Науковці не виділяють чітких меж між цими видами й відносять педагогічні моделі до другої та третьої групи зазначених вище моделей.

У наукових джерелах процес побудови моделі має назву – моделювання. Моделювання систем і процесів забезпечує «стискання інформації, при якому відкидаються багато несуттєвих чинників, завдяки чому проявляється можливість сконцентрувати увагу на найбільш значимих елементах і способах їх взаємодії, тобто на тих складових системи й на тих зв'язках, від яких у найвищій мірі залежить її якісний стан і перспективи розвитку» [111, с. 4].

Великий внесок у дослідження процесу моделювання, а саме побудову факторно-критеріальних (кваліметричних) моделей, зробила Г. Єльнікова, яка розглядає моделювання так: по-перше, процес, що здійснюється на основі теорії систем і має творчий характер (неодмінною рисою моделей є володіння певною структурою); по-друге, соціологічне моделювання містить алгоритм, який дозволяє розробляти «структуру особистості», «структуру суспільної системи», «структуру взаємин»; по-третє, в основі моделювання лежить визначення мети, при цьому стратегічні цілі декомпонуються на тактичні завдання, утворюючи дерево цілей, на основі стратегічних і тактичних цілей функціонування систем, об'єктів розробляються організаційні структури й цільові програми діяльності; по-четверте, організаційне моделювання пов'язане з програмуванням діяльності підсистемних структур на основі виявлення найбільш значущих для функціонування системи «зв'язків-відносин»; по-п'яте, конструювання моделей здійснюється з урахуванням реальних властивостей систем-оригіналів, а сама модель є опосередкованим джерелом інформації [85].

Ми згодні з думкою Н. Клокар, що метод моделювання дає змогу досліджувати низку процесів, які є наступними етапом для безпосереднього спостереження чи експериментального відтворення [114].

У нашому дослідженні моделювання розглядається як метод дослідження розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, а модель – як метод теоретичного обґрунтування та систематизації структурних елементів у процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.



Здійснення якісного процесу моделювання розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя націлене на забезпечення високого рівня компетентності з безпеки життєдіяльності, який, в свою чергу, забезпечить ефективність і комплексність здійснення роботи з безпеки життєдіяльності не тільки в умовах загальноосвітнього навчального закладу, але й у процесі життєдіяльності людини.

Дослідження процесу моделювання розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вимагає аналізу поняття «розвиток». Так, у тлумачних словниках і енциклопедіях [55; 83; 235; 239] термін «розвиток» визначається як «процес руху від нижчого до вищого (до більших досягнень), у результаті чого відбувається зміна якості предмета, явища, діяльності, перехід до новішого, прогресивнішого». Деякі дослідники розглядають поняття «розвиток» і «формування» як споріднені, однак ми схилиємося до тлумачення процесу розвитку професійної компетентності вчителя, поданого В. Саюк, і будемо розуміти під ним закономірний і цілеспрямований процес якісних змін у системі професійно важливих особистісних якостей та мотивів, системі знань, умінь та навичок, що забезпечують високий рівень його професійної діяльності [225, с. 11].

Оскільки процес моделювання повинен відповідати загальній меті дослідження, відобразити логіку здійснення системного дослідження, містити організаційні елементи, змістовне наповнення, шляхи та критерії досягнення бажаного результату, то в моделі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти виокремимо п'ять взаємопов'язаних блоків (рис. 1.5.): концептуальний, організаційно-діагностичний, змістовий, процесуальний і результативний. Зупинимося на кожному блоці окремо [25].

Загальна мета полягає в розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

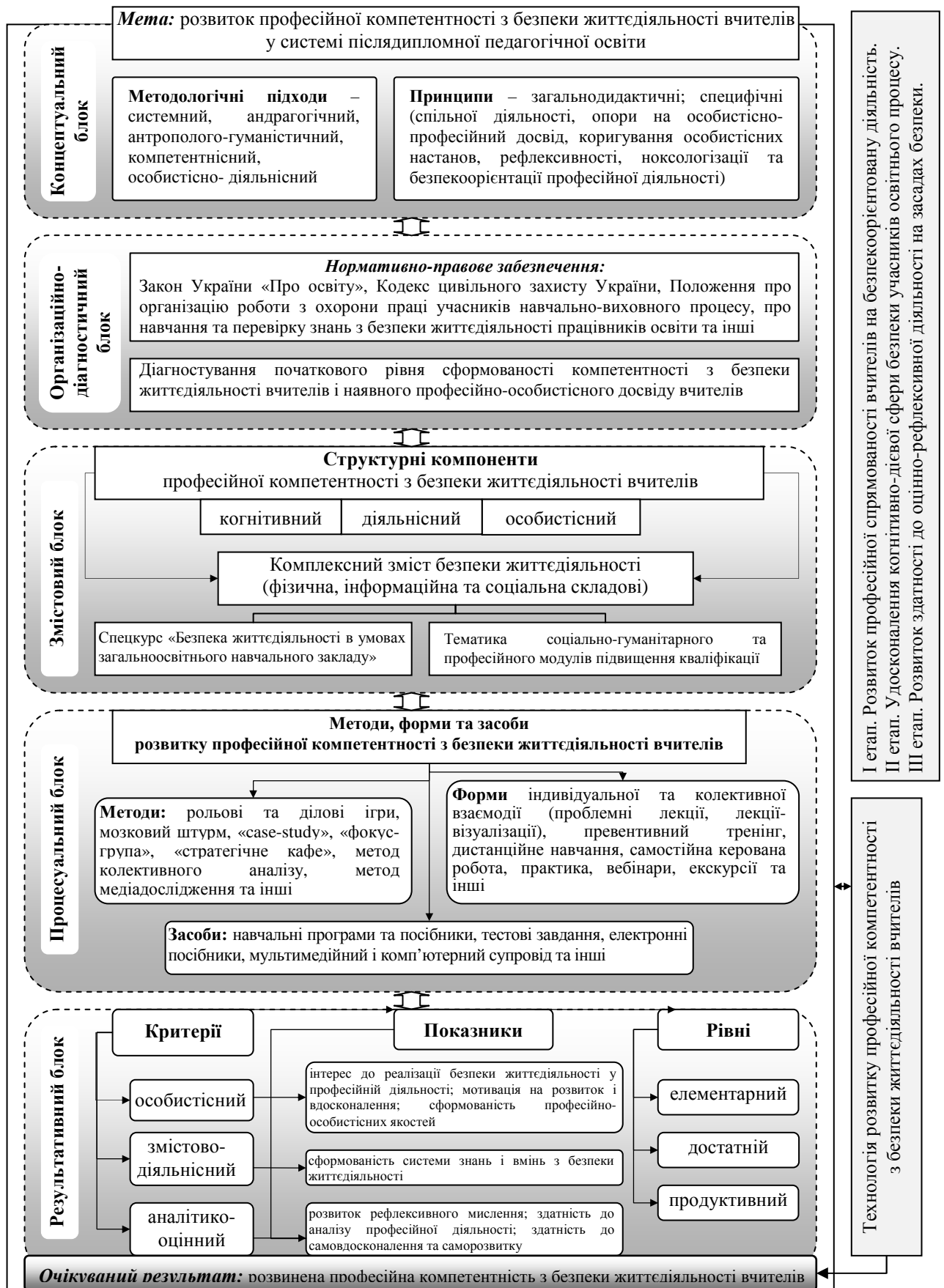


Рис. 1.5. Модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти

Досягненню поставленої мети сприяє застосування методологічних підходів (системного, антрополого-гуманістичного, компетентнісного, андрагогічного та особистісно-діяльнісного), що формують наукове забезпечення концептуального блоку моделі [22].

Так, основою розв'язання проблеми розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є запровадження компетентнісного підходу в освіті.

З затвердженням Національної рамки кваліфікацій одним із провідних процесів реформування освіти виступає впровадження компетентнісного підходу з метою введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців [206].

У цьому контексті відбувається зміна стратегії управління процесом освіти, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів (слухачів) здатності практично діяти в різних ситуаціях, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [46; 103; 122].

Проблемами, специфікою та особливостями реалізації компетентнісного підходу в освіті займалися багато вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Бібік, В. Болотов, Ю. Бойчук, С. Бондарь І. Зимня, В. Краєвський, І. Лернер, В. Лозова, О. Локшина, В. Лунячек, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Павлютенков, Дж. Равен, І. Родигіна, А. Хуторський та ін.). Саме на їхні праці та погляди ми будемо спиратися в подальшому нашому дослідженні процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів [122; 45; 49; 50; 132; 150; 156; 178; 216; 220; 279].

На думку багатьох учених (І. Лернер, М. Скаткін, Б. Ліхачов, В. Краєвський, В. Лозова та ін.), компетентнісний підхід реалізується не тільки в процесі розвитку компетентності вчителя, а й потребує від учителя дотримання чітких вимог, критеріїв і принципів відбору та подачі навчального матеріалу при виконанні професійних обов'язків. За компетентнісного підходу

розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів полягає не у їхньому збагаченні певною кількістю інформації, а в розвитку вміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою діяльність, здійснювати рефлексію, застосовувати набуті знання й уміння на практиці, тобто зорієнтовані на професійний практикоорієнтований розвиток компетентного фахівця; він дозволяє оновити процес підвищення кваліфікації вчителів із різних аспектів безпеки життєдіяльності, визначити мету професійного саморозвитку, значущість і сформованість системи знань, умінь і навичок, необхідних для виконання основних професійних функцій.

Компетентнісний підхід вимагає перегляду ставлення до позиції викладача (викладач-координатор і партнер, діалогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу), характеризується діяльнісним характером навчання, диференціацією та індивідуалізацією, розвитком особистісно-пізнавальної сфери вчителя. Реалізація цього підходу в процесі розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів забезпечується застосуванням проблемних ситуацій, переходом від інформативних методів і форм навчання до активних (ділові ігри, ситуаційний аналіз («case-study») у процесі підвищення, переорієнтацією процесу засвоєння знань у практичну площину з одночасною активізацією мотиваційних і рефлексивних процесів.

Розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності являє собою складну систему, тому доцільно розкрити теоретичні основи даного процесу з позиції системного підходу. Так, системний підхід розкривається через загальний зв'язок і взаємообумовленість явищ і процесів, коли відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, розвитку й русі (П. Анохін, І. Блауберг, Р. Гуревич, М. Лапенюк, Н. Сергієнко, Е. Юдін та ін.). Даний підхід забезпечує єдність цілей, змісту, організації, форм та методів розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

Сутність системного підходу до розвитку професійної компетентності вчителя створює такі положення [227]: професійна компетентність як здатність (педагогічні нахили, якості, здібності) і готовність (професійні знання)

здійснювати педагогічну діяльність, професійну Я-концепцію, яку можна розглядати в контексті професійної самосвідомості; актуальними лініями змісту моделі професійної компетентності вчителя є особистісно-професійна, професійна, діяльнісна, соціально-професійна, регулятивна; створення умов і стимулів для актуалізації процесів саморозвитку та самоуправління – основне завдання розвитку професійної компетентності.

В Енциклопедії безпеки життєдіяльності визначено, що «система – (від грецьк. «*συστημα*» – сполучення) – множина взаємопов'язаних елементів, які формують певну цілісність. При аналізі критеріїв безпеки життєдіяльності людини враховують екологічні, економічні, технологічні, психологічні, духовні та інші чинники, оскільки всі вони взаємозалежні. При цьому кожний із цих чинників може суттєво вплинути на існуючий стан речей, тобто, при приймаючи будь-який акт, необхідно враховувати вплив усіх факторів на поведінку системи як єдиного цілого. Системний підхід у безпеці життєдіяльності передбачає її розгляд не як просту суму складових, названу цілісністю, а як функціональну цілісну структуру, яка представляє сукупність методів, засобів вироблення, обґрунтування та прийняття рішень, які впливають на безпеку людини» [140, с. 8]. У своєму дослідженні розвитку професійних компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів природничого напрямку підготовки О. Чорна відмічає, що з точки зору системного підходу специфіка системи розвитку даних компетенцій не вичерпується особливостями складових її елементів, а пов'язана з характером взаємодії між ними, механізмом зв'язків між елементами даної системи, що забезпечують її цілісність і функціонування [277, с. 337].

Ми згодні з позицією О. Кобилянського про те, що системний підхід застосовується до предмета нашого дослідження через цілісну реалізацію таких положень: управління процесом формування сукупності загальнокультурних і професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності в учителів, пов'язаних із формуванням в учнів цілісних і системних знань та вмінь із безпеки життєдіяльності, розвитку власної культури безпеки, ризик-

орієнтованого мислення [116, с. 246]. Безпека життєдіяльності, з погляду системного підходу, єднає в систему різні стратегії, аспекти, форми та рівні пізнання в різноманітних наукових напрямках, різнобічні сфери людської життєдіяльності (довкілля, побут, транспорт, дозвілля, виробництво, соціальні відносини тощо), державну систему підтримки безпеки людини (пожежна охорона, органи правопорядку, цивільний захист, охорона праці, охорона здоров'я тощо); включає гуманітарні, суспільні, природничі, технічні дисципліни та сфери знань (безпека життєдіяльності, валеологія, охорона праці, екологія, цивільний захист, медицина тощо) та інші форми навчальної і виховної роботи. З позиції цього підходу освітній процес реалізується через залучення системи аудиторного, дистанційного та самостійного навчання, які забезпечать комплексність змісту безпеки життєдіяльності та врахування особливостей навчання дорослих і дітей.

Реалізації принципу цілісної людини (тіло, душа, ціннісні орієнтації, емоційні і фізичні характеристики тощо) як умови існування «безпечного» суспільства сприятиме антрополого-гуманістичний підхід, який розкривається в розумінні змісту підвищення вчителями власної компетентності з погляду загальнолюдських потреб і орієнтацій людини (наприклад, за А. Маслоу потреба в безпеці посідає друге місце в загальній ієрархії потреб людини), розкривається як можливість учителя розвивати власну культуру безпеки та відповідно формувати її в учнів і вихованців як гуманне ставлення до безпеки у світі речей, що оточують людину, й до світу інших людей. Створення безпечних, комфортних та результативних умов навчально-виховного процесу в технічному відношенні повинно передбачати гармонійний гуманістичний розвиток особистості вчителя та учня, а в глобальному розумінні – сталий розвиток суспільства. На думку С. Русової, «учитель мусить знати увесь генетичний процес розвитку громадянства, себто антропологію – історію розвитку людей...» [279, с. 66]. Цей підхід розкривається через організацію суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та слухачів, наприклад, проведення

тренінгів із надання першої допомоги як фізіологічного, так і психологічного спрямування.

Однією з основ розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя є андрагогічний підхід (С. Зміюв, Л. Лук'янова, О. Пінський, Л. Покроєва, М. Смирнова, Р. Штайнер та ін.), який ураховує психологічні особливості навчання дорослих, їхній професійний досвід, націлює на розвиток не тільки в період навчання, але й на активний саморозвиток у подальшій професійній діяльності [99; 153; 198; 236].

На думку дослідниці О. Косигіної, андрагогічний підхід базується на наявному вітагенному досвіді, що принципово відрізняється від досвіду учня школи, на прагненні до незалежності в отриманні знань, на орієнтації на вирішення проблем, у тому числі й когнітивного характеру, на прагненні до швидкого використання отриманих нових знань, умінь і навичок, на навчання поряд із виконанням професійних і соціальних обов'язків [128].

Андрагогіка забезпечує: використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна функція); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна функція); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизацію, відтворення, використання (інформаційна функція); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності та сучасних вимог до професії (компенсаційна функція); оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна функція). Водночас саме реалізація соціокультурної функції освіти дорослих уможливорює їх саморозвиток, самоорганізацію, оновлення, зміни та прогностичний вплив на соціальні процеси [153].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на засади андрагогічного підходу через опору в процесі розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності на життєвий та професійний досвід учителів-практиків, на знання та вміння, які були закладені в онтогенезі, ураховувати принципи андрагогіки й освітні потреби дорослої людини. З позиції цього підходу розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності сприятимуть методи

спільного навчання та колективного пошуку, які дозволять активізувати потенціал як особистісного, так і колективного досвіду, організація елементів дистанційного навчання та керованої самостійної роботи слухачів.

З позицій особистісно-діяльнісного підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, А. Омаров, Ю. Татур, А. Хуторський, Р. Шакурова та ін.) слушним є визначення компетентності, яке сформулював Ю. Татур: «... компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері» [271, с. 9].

Особистісно-діяльнісний підхід визначає розвиток компетентності вчителя з питань безпеки життєдіяльності через орієнтацію на потреби конкретного вчителя, через активність у пізнанні, спілкуванні, своєму розвитку, як певну послідовність різного роду дій, у виявленні та опису тих способів діяльності у сфері підвищення власної кваліфікації, які повинні привести вчителів до розкриття ціннісного аспекту навчального змісту. Суть цього підходу полягає в тому, що досліджується реальний процес розв'язання вчителями професійних завдань: організація профілактичної виховної діяльності, неперервний та системний процес самоосвіти й саморозвитку з безпеки життєдіяльності, налагодження співпраці з профільними установами з безпеки та батьками учнів із метою ефективності превентивної взаємодії тощо.

Реалізації означеного підходу в процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів сприятимуть проведення «case-study» (аналіз конкретних практичних ситуацій), тренінги, метод імітаційного моделювання, різноманітність форм і методів освіти дорослої людини, орієнтованої на врахування особистісних потреб кожного слухача (аудиторна, дистанційна, керована самостійна робота, поглиблене професійне вдосконалення через спецкурс).

Окрім визначення методологічних підходів, на які ми будемо спиратися у процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності



доцільно звернутися до розгляду принципів навчання, які є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів, форм і засобів навчання [263].

Даний блок містить також загальнодидактичні (неперервності, цілісності й багатоаспектності, культуродоцільності, інтегративності, зв'язку теорії з практикою, навчання з професійною діяльністю, спільної діяльності) та специфічні принципи.

Так, до комплексу загальнодидактичних принципів входять: принцип неперервності (потреба відповідності умовам життя, що постійно змінюються, спричиняє неперервний розвиток системи наявних знань, умінь і навичок особистості, зміна орієнтації «освіти на все життя» на «освіту і навчання впродовж усього життя»); принцип цілісності й багатоаспектності (наявні у вчителя знання стосуються різних сторін життєдіяльності особистості, але між ними існують складні взаємозв'язки; принцип спирається на цілісне уявлення людини про забезпечення безпеки в системі «Людина – життєве середовище», де поняття людини і системи взаємопов'язані, на розуміння комплексного змісту безпеки життєдіяльності (фізичної, соціальної, інформаційної складових) та багатоаспектності безпеки життєдіяльності, яка орієнтована як на вчителя, так і на учнів через реалізацію професійної діяльності вчителя); культуродоцільності (найбільш важливими для особистості є знання, що в більшій мірі відповідають наявному рівню культури безпеки життєдіяльності та сприяють її розвитку); гуманності (основу підходу в цілому складає увага й турбота про оточуючих, людяне ставлення один до одного); інтегративності (єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості щодо формування культури безпеки життєдіяльності учнів; ефективність реалізації компетентнісного підходу ґрунтується на його зв'язках з іншими підходами, що відповідають сучасній освітній парадигмі); зв'язку теорії з практикою, навчання з професійною діяльністю (застосування спеціальних теоретичних знань та вмінь для розв'язання професійних завдань у подальшій роботі) [105, с. 128].

Окрім загальнодидактичних принципів, зупинимося більш детально на специфічних принципах, які враховують особливості безпеки життєдіяльності в

контексті навчання дорослої людини: спільної діяльності, опори на професійно-особистісний досвід, коригування особистісних настанов, рефлексивності, ноксологізації та безпекоорієнтації професійної діяльності.

Навчальна діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти суттєво змінює позицію викладача, який має допомогти слухачеві навчатися, навчити його вчитися. Принцип спільної діяльності (взаємонавчання) передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками освітнього процесу щодо планування, змістовного насичення, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання. Учасники цього процесу, які вже мають професійний досвід, можуть навчати один одного, обмінюючись знаннями й уміннями, практичними напрацюваннями.

Одним із пріоритетних принципів, на який ми будемо спиратися під час проектування та реалізації технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, є принцип опори на особистісно-професійний досвід, можливості якого часто реалізують через методи спільної діяльності (взаємонавчання), методи колективного пошуку, під час роботи тьюторської групи тощо. Дослідження механізму реалізації даного принципу потребує характеристики поняття «професійно-особистісний досвід» учителя.

Дослідження професійно-особистісного досвіду вчителя науковці пов'язували з формуванням індивідуального досвіду (Є. Артем'єва, Ю. Стрелков, Н. Суркова та ін.); із сутністю досвіду як складової розвитку особистості (І. Бех, Л. Виготський, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), з опануванням нових знань, умінь й навичок на основі набутого досвіду (В. Серкін, Т. Снегірьова, І. Якиманська та ін.), із впливом досвіду на формування професійної ідентичності вчителя (К. Гороп) [202, с. 130].

Виділяють різні характеристики досвіду: професійний, особистісний, педагогічний, життєвий, соціальний; чуттєвий, теоретичний та практичний.

Так, наприклад, теоретичний досвід має загальний і необхідний характер і містить відомості про внутрішні закономірності спостережуваних явищ, включає систему понять, суджень, абстракцій, часткові й загальні теорії.

Практичний досвід виникає як результат цілеспрямованого, перетворюючого впливу на зовнішню діяльність, іншими словами – це знання й уміння людини, що накопичуються в процесі практичної діяльності. При цьому особистість учителя розглядається не як повністю сформована система (власні переконання безпечної поведінки, сталі механізми дій у надзвичайних ситуаціях тощо), а як динамічний процес постійного активного пошуку та самовдосконалення. У процесі розвитку особистість набуває не лише досвіду діяльності, виконання соціальних функцій, взаємодії з іншими людьми, але й досвіду самовизначення, вибору позиції стосовно подій життя, людей, власних вчинків, духовних цінностей і як наслідок – досвід вибору моделей власної поведінки [202].

У своїй концепції динамічної функціональної структури особистості видатний науковець К. Платонов [193] виокремлює досвід як одну з підструктур, що об'єднує знання, навички, вміння та звички, і характеризує індивідуальну структуру особистості. У свою чергу, досвід позначається на вищій підструктурі особистості – її спрямованості, зумовлюючи прагнення, інтереси, ціннісні орієнтації.

У структурі професійно-особистісного досвіду особистості виокремлюють: пізнавальний компонент (знання, засвоєні на соціальних поняттях); комунікативно-діяльнісний (уміння й навички взаємодії особистості з людьми, навколишнім світом у різних видах діяльності, засновані на практичній готовності особистості до реалізації здобутих знань на практиці) [243]; уявлення про життєві цінності, комунікації, позицію особистості, її активність, самовизначення в повсякденному житті [102].

Ми згодні з думкою Н. Попович про те, що професійно-особистісний досвід – складна функціональна система, яка зовні виступає як сукупність способів, прийомів і правил вирішення діяльнісно-творчих й професійних завдань, виконання яких забезпечується когнітивними структурами, які формуються в процесі навчання та професійної діяльності [202].

Важливим аспектом професійно-особистісного досвіду є досвід життєстійкості в складних і критичних ситуаціях (копінг), тобто здатність

людини протистояти труднощам, що виникають у життєвому або професійному просторі: долання складних проблем і перешкод, розв'язування конфліктів, опір деструктивному тискові та маніпуляціям оточуючих [223, с. 305]. «Життєстійкість» визначають як систему настанов людини на залучення до життя, контроль за подіями, прийняття виклику й ризику, характеризує здатність особистості витримувати стресові ситуації – залученість, контроль, прийняття ризику [144]. Залученість – це віра в те, що активна участь у подіях, що відбуваються, надає максимальних шансів на отримання позитивних результатів для особистості. Контрольованість – упевненість у тому, що боротьба хоча й не гарантує успіху, але дозволяє впливати на кінцевий результат того, що відбувається. Прийняття ризику – це переконання людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку завдяки набуттю як позитивного, так і негативного досвідів [144; 159]. Крім того, учені розглядають безпеку життєдіяльності не тільки як наукову галузь, а як і сферу людського життя, бо з даними проблемами людина стикається з народження та протягом усього життя, не тільки професійного, але й соціального. Тому досвід того, хто навчається, використовується як одне із джерел розвитку не тільки самого слухача та навчальної групи, а й викладача-андрагога, при цьому він виступає як база навчання та джерело формалізації нових знань і вмінь.

Оскільки процес розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності відбувається зі слухачами, які вже мають як професійний, так і соціальний досвід із безпеки життєдіяльності, який може вступати в протиріччя з вимогами часу, небажанням учитися, тому доцільно також спиратися на принцип корегування особистісних настанов. Цей принцип допомагає скорегувати мотиви щодо ролі вчителя в здійсненні профілактичної діяльності в навчальному закладі, небажання навчатися та сприймати все нове, змінити власну позицію стосовно подолання формалізму в професійній діяльності на засадах безпеки та ставленню учнів до традиційних (вибухонебезпека, безпека дорожнього руху тощо) і сучасних загроз (небезпеки інформаційного простору, соціальні хвороби, терористичні акти тощо).

Проектування процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів також спирається на принцип рефлексивності, який розкривається: в умінні аналізувати й узагальнювати явища, факти, інформацію про сучасний безпечний простір, подолання існуючих і потенційних загроз, про власне місце в даному процесі; в умінні творчо підходити до використання професійних знань і вмінь; у здатності робити висновки зі своїх і чужих помилок, уміти актуалізувати й розвивати свої знання та вміння з безпеки.

Розкриємо специфічні принципи, що пов'язані безпосередньо з безпекою життєдіяльності учасників освітнього процесу: ноксологізації та безпекоорієнтації професійної діяльності вчителя.

Будь-яка діяльність людини є потенційно небезпечною. Ураховуючи це, принцип ноксологізації (про науку ноксологію зазначається в підрозділі 1.1) забезпечує розвиток ноксологічного світогляду, культури безпеки та ризик-орієнтованого мислення вчителя, при якому питання безпеки та збереження навколишнього середовища розглядаються як найважливіші пріоритети життя та здоров'я людини. Ноксологізація професійної діяльності вчителя забезпечує нову якість для вирішення прагматичних завдань щодо вирішення сталого функціонування соціуму в процесі технічних та інформаційних змін розвитку суспільства, реалізується в готовності вибирати методи захисту від небезпек стосовно сфери своєї професійної діяльності та способи забезпечення комфортних умов життєдіяльності; реалізується у виявленні впливу антропогенних факторів, у формуванні навичок практичного використання знань у сфері забезпечення безпеки при здійсненні професійної діяльності та здатності аналізувати механізм впливу небезпек на людину; дає можливість приймати обґрунтовані рішення й діяти впевнено за умов прийняттого ризику, чи відмовлятися діяти за умов неприйнятого ризику [76].

Упровадження моделі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності спрямоване на активізацію всіх елементів професійно-педагогічної діяльності та їх орієнтацію на безпеку, тобто дотримання принципу безпекоорієнтації професійної діяльності вчителя.

Будь-яка професійно-педагогічна діяльність – це складна динамічна система, до складу якої входять численні елементи, Так, за Н. Кузьміною, це конструктивна, організаторська та комунікативна діяльність [135], за А. Щербаковим – це конструктивні, організаторські, орієнтаційні, комунікативні, інформаційні, розвиваючі, мобілізаційні, дослідницькі компоненти [280]. Тобто вчитель в рамках власної професійної діяльності організовує та планує освітній процес відповідно до вимог безпеки, формує культуру безпеки учнів, організовує профілактику дитячого травматизму відповідно до психологічних і фізіологічних особливостей їх розвитку; проводить просвітницьку роботу для батьків, відповідає за стан закріпленого за ним навчального кабінету й обладнання, сприяє формуванню в учнів дбайливого ставлення до навколишнього середовища, захищає їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігає шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя, контролює забезпечення здорових і безпечних умов навчання, виховання, праці, організовує позакласні культурно-виховні заходи з безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, постійно підвищує власний фаховий рівень. Усі елементи професійної діяльності через здійснення освітнього процесу та його безпечну організацію повинні орієнтуватися на комплексну безпеку (фізичну, інформаційну, соціальну) та мати перспективний характер.

Процес безпекоорієнтації реалізується також через функції педагогічної діяльності: 1) управління (організація педагогічної діяльності, управління власними ресурсами); 2) виховання (формування в особистості необхідних поглядів на навколишню дійсність і життя в суспільстві, виховання особистості «безпечного» типу); 3) навчання (формування знань, навиків і вмінь із урахуванням вимог сучасної безпеки життєдіяльності на уроках і позаурочний час); 4) розвиток (забезпечення функціональної досконалості розумової та фізичної діяльності особистості відповідно до вимог її діяльності та умов життя, розвиток ризик-орієнтованого мислення); 5) психологічна підготовка (формування в особистості внутрішньої готовності до подолання життєвих

труднощів, стресів, уміння контролювати власну поведінку в надзвичайних ситуаціях тощо) [256, с. 297].

Тобто можна зазначити, що безпекоорієнтація професійної діяльності вчителя – це реалізація комплексного змісту, норм, правил, принципів безпеки життєдіяльності через усі елементи професійно-педагогічної діяльності вчителя в рамках сучасного нормативно-правового забезпечення та вимог соціуму щодо формування культури безпеки учасників освітнього процесу. У цьому контексті можна розглядати діяльність учителя як поліфункціональну: вчитель-предметник, методист, дослідник, тьютор, класний керівник, керівник позакласної діяльності, громадський діяч тощо.

Організаційно-діагностичний блок моделі включає: нормативно-правове забезпечення (підрозділ 1.1) та діагностування початого рівня професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

Змістовий блок моделі спрямований на розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, а саме на розвиток її структурних компонентів: когнітивного, діяльнісного та особистісного.

Змістовна частина блоку реалізується через тематичний спецкурс «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», а також навчальні теми: «Охорона праці та безпека життєдіяльності у навчальному закладі», «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язберезувальної компетентності вчителів та учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку цивілізації», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті». Зміст розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності побудований з урахуванням комплексності безпеки життєдіяльності, безпеки учасників освітнього процесу та наявного професійно-особистісного досвіду вчителів.

Процесуальний блок моделі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти складається з методів, форм та засобів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів. Розвитку структурних компонентів досліджуваної нами компетентності сприятиме використання переважно активних та інтерактивних методів (методи «case-study», «фокус-група», «стратегічне кафе», колективного аналізу, рольові та ділові ігри та ін.), дослідницьких (метод медіадослідження), а також форм індивідуальної та колективної взаємодії (лекції: проблемні, удвох, лекції-візуалізації), превентивний тренінг, дистанційне навчання та самостійна керована робота). Як засоби розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності доцільно використовувати навчальні та фахові посібники, періодику, пам'ятки, інструкції та методичні рекомендації з безпеки, картки типових помилок, медіапродукти (презентації, відеофрагменти), веб-ресурси з безпеки.

Результативний блок визначає успішність процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності й розкривається через взаємопов'язану систему критеріїв, показників і рівнів розвитку зазначеної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Так, сформованість когнітивного та діяльнісного компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, які характеризуються комплексом знань (загальнонаукових, психолого-педагогічних і спеціальних) і фахових умінь (гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних) з безпеки життєдіяльності визначається за змістово-діяльнісним критерієм. Якість знань із безпеки життєдіяльності виражена такими показниками, як: повнота й характер, якість умінь – розвиток на низькому, середньому та достатньому рівнях.

Сформованість особистісного компонента, до складу якого входить мотивація до реалізації безпеки життєдіяльності та власного професійного розвитку, професійно-особистісні якості (відповідальність, дисциплінованість, спостережливість, стресостійкість), ціннісні орієнтації, ставлення вчителя до



комплексних проблем безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу та розуміння власної ролі в їх розв'язанні, можна визначити за особистісним критерієм, за такими його показниками, як інтерес до системи безпеки життєдіяльності (відсутність інтересу, ситуативний, стійкий), мотивація на розвиток і вдосконалення (індиферентне ставлення, ситуативна, стійка), розвиненість професійно-особистісних якостей.

За показниками аналітико-оцінного критерію визначається здатність учителя до аналізу та самоаналізу професійної діяльності на засадах безпеки, до самовдосконалення й саморозвитку; уміння свідомо регулювати власну професійну поведінку в різноманітних нестандартних та небезпечних ситуаціях, володіти прийомами самоконтролю; уміння аналізувати та корегувати результати здійснення профілактики травматизму й дотримання безпеки праці; набуття досвіду рефлексивної діяльності стосовно власної компетентності з безпеки життєдіяльності та професійної діяльності на засадах безпеки.

Сукупність критеріїв з показниками та їх сутнісні характеристики дозволяють нам виокремити три рівні розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти: елементарний, достатній, продуктивний.

Процес моделювання розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є основою для розроблення технології, кожен із трьох етапів якої відображає розвиток відповідного компонента досліджуваної нами компетентності, а саме: перший етап – етап розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність (розвиток особистісного компонента), другий етап – етап розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу (розвиток когнітивного та діяльнісного компонентів), третій етап – етап розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності.

У науковому апараті нашого дослідження висунуто гіпотезу про те, що розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності сприятиме впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти розробленої

педагогічної технології. Незважаючи на фундаментальне дослідження науковцями (А. Алексюк, Дж. Дьюї, М. Кларін, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевка, С. Сисоєва, С. Шацький та ін.) процесу розробки та впровадження педагогічних технологій в освітній процес, проблема проектування технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в учителів у процесі їх післядипломної освіти недостатньо вивчена та потребує окремого теоретико-методологічного обґрунтування.

Дотримуючись логіки дослідження, розкриємо загальну характеристику педагогічної технології. Існує чимало дефініцій терміна «технологія» (від грецьк. *«techne»* – мистецтво, майстерність, *«logos»* – наука, поняття, вчення) [234, с. 688], а саме: галузь дослідження і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедур про розподілу ресурсів для досягнення специфічних і відтворених педагогічних результатів [177, с. 21; 267]; сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, засобів, прийомів навчання й виховання [146] та ін.

Залежно від того, як автори уявляють структуру та складові навчального процесу, зустрічаються такі визначення: системний метод (Г. Бордовський, С. Гончаренко, І. Прокопенко); дидактична система (О. Савченко); сукупність послідовних дій (І. Лернер); порядок, логічність, послідовність (М. Кларін); конструювання, проектування навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук, С. Рудаківська); структуроване проектування (В. Беспалько, Н. Бондаренко, І. Підласий); діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) [3].

Ми погоджуємося з думкою Г. Селевка, який вважає, що термін «технологія» концентрує в собі погляди різних авторів, однак, кожна технологія повинна бути представлена у трьох аспектах (науковому, процесуально-описовому і процесуально-дієвому) аспектах і дотримуватися таких вимог:

- 1) концептуальність (спиратися на певну наукову парадигму);

2) системність (дотримуватися логіки процесу, взаємозв'язків усіх структурних компонентів, цілісність);

3) керованість (цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів);

4) ефективність (ефективна за результатами досягнення мети та оптимальна за витратами) [226].

Оскільки слухачами курсів підвищення кваліфікації є вчителі різних освітніх галузей («Природознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Суспільствознавство»), які мають різний професійно-особистісний досвід із безпеки життєдіяльності, то під час проектування технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів ми будемо спиратися на індивідуально-диференційований підхід у навчанні, під яким розуміють одночасне врахування й індивідуально-своєрідного, і типового. Цей підхід здійснюється з урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів педагогів різних фахових напрямів на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних і науково-методичних заходів, через диференціацію змісту освіти.

Індивідуально-диференційоване навчання визначається як особлива форма організації освітньої діяльності, що спрямована на оптимальний розвиток компетентності з безпеки життєдіяльності кожного вчителя відповідно до його фахового напрямку, наявного досвіду з безпеки життєдіяльності та індивідуальних професійних потреб і запитів.

Отже, упровадження технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в систему післядипломної освіти вчителів через проектування цього процесу та керовану сукупність дій учасників процесу підвищення кваліфікації дозволить розвинути професійну спрямованість учителів, поетапно розвинути знання та вміння безпекоорієнтованого характеру, активізувати рефлексивний потенціал вчителів.

Розроблена модель являє собою дидактичну систему: має мету, методологічні підходи, принципи, зміст, методи, форми та засоби; охоплює етапи розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності та націлена на досягнення кінцевого результату.

## **Висновки до розділу 1**

1. Доведено необхідність цілеспрямованого розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у зв'язку із загостренням соціальної та екологічної криз, зростаючою глобалізацією небезпек, реальним станом дитячого травматизму під час освітнього процесу та в побуті.

Окреслено, що безпека життєдіяльності має соціальну та історико-педагогічну сутність і знаходить своє відображення в різних науках, концепціях і системах. Виділено основні завдання освіти з безпеки життєдіяльності та принципи, на яких вона базується. Проаналізовано державні та суспільні вимоги до професійної діяльності вчителя щодо реалізації положень безпеки життєдіяльності в навчальному закладі, у процесі безпечної організації освітнього процесу та профілактики дитячого травматизму.

Схарактеризовано систему післядипломної педагогічної освіти як форму освіти дорослих, що враховує індивідуальні потреби вчителів в особистісно-професійному зростанні, у розвитку системи загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок. Розкрито специфічні особливості проектування технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів з урахуванням функції післядипломної освіти і суб'єктів педагогічного процесу (викладача та слухача).

2. Проаналізовано сучасні підходи до визначення «компетентності з безпеки життєдіяльності» та виявлено, що більшість науковців розглядають дане поняття стосовно вчителів природничо-математичного та фізкультурно-оздоровчого напрямів, керівників і відповідальних із безпеки життєдіяльності у

навчальному закладі, а відповідна компетентність будь-якого вчителя залишається поза увагою.

Визначено, що професійна компетентність з безпеки життєдіяльності вчителя – це інтегрована характеристика особистості вчителя, яка відображає рівень сформованості системних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності, безпекозначущих професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, що дають йому змогу здійснювати професійну діяльність, спрямовану на збереження життя та здоров'я учасників освітнього процесу, формування їхньої культури безпеки в умовах існування потенційних і реальних небезпек.

На основі здійсненого системного аналізу психолого-педагогічних літературних джерел виокремлено такі структурні компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів: когнітивний (наявність комплексу знань з безпеки життєдіяльності), діяльнісний (наявність системних умінь з безпеки життєдіяльності, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення) і особистісний (позитивна мотивація до реалізації безпеки життєдіяльності, професійні та особистісні якості вчителя, який здійснює безпекоорієнтовану діяльність).

Виділено такі функції професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя: конструктивно-комунікативну, навчально-виховну й аналітико-корекційну, що відбивають різноманітність вирішення вчителем професійних завдань на засадах безпеки.

3. Побудовано модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, до складу якої увійшли концептуальний (методологічні підходи (компетентнісний, системний, андрагогічний, особистісно-діяльнісний та антрополого-гуманістичний), загальнодидактичні та специфічні принципи, організаційно-діагностичний (нормативно-правове забезпечення та діагностика початкового рівня професійної компетентності з безпеки життєдіяльності), змістовий (структурні компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності,

реалізація комплексного змісту безпеки життєдіяльності (фізична, соціальна та інформаційна складові) через модулі підвищення кваліфікації (соціально-гуманітарний, професійний та модуль поглибленого професійного розвитку (тематичний спецкурс), процесуальний (форми, методи й засоби) і результативний (критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності) блоки, що відображають логіку здійснення педагогічного процесу й приводять до кінцевого результату – розвиненої професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

3. Обґрунтовано технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка впроваджується на основі моделі, реалізується за етапами: розвиток професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність; удосконалення когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу; розвиток здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки, і передбачає вдосконалення професійно-особистісного досвіду з безпеки життєдіяльності вчителів різних фахових напрямів на основі індивідуально-диференційованого підходу.

Основні наукові результати розділу опубліковано автором у роботах [9; 10; 11; 12; 15; 19; 21; 22; 24; 28; 30; 106; 287].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Цілі, зміст, методи, форми та засоби розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти**

У структурі технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти можна виокремити такі складники: цілі, зміст, методи, форми та засоби. Зупинимося на характеристиці цілей як елементу досліджуваної нами технології та їх особливостей.

У «Тезаурусі методичного працівника» мету розкрито як «передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або всього суспільства» [249, с. 38]. Мета навчання залежить від таких факторів, як потреба суспільства в конкурентоспроможних фахівцях, особистісні потреби слухачів, роль і професійна майстерність викладача, характер відносин між учасниками педагогічного процесу [121, с. 247], і має відповідати таким критеріям, як ієрархічність, діагностичність, технологічність, оптимальність і досяжність.

У працях Н. Тализіної виділяються два рівні цілей навчання. Перший – конкретизація цілей навчання на макрорівні: мета навчання визначається суспільно-історичними, економічними умовами, у яких живе людина; конкретними можливостями слухача на даному етапі навчання; характером завдань, для вирішення яких він готується. Другий – мікроаналіз цілей у навчанні: мета повинна бути доведена до визначення конкретних видів навчально-пізнавальної діяльності, які необхідно сформулювати, та їх характеристик – ступеня узагальнення, рівня автоматизованості [247].

Існує також ієрархія цілей відповідно до структури педагогічної системи: на рівні освіти країни, вищого навчального закладу, навчальної дисципліни, окремого заняття [176, с. 189]. Формулювання глобальної мети навчання, побудова ієрархії її підцілей забезпечує правильність вибору засобів, методів і організаційних форм навчання, темпу й послідовності викладу навчального матеріалу. Зупинимося більш детально на ієрархічності мети розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

Оскільки процес розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності відбувається в системі післядипломної освіти, а саме в найбільш потужній її ланці – у процесі підвищення кваліфікації, доцільно розкрити його загальну мету: забезпечення поліпшення рівня готовності особи до виконання її професійних обов'язків, а також набуття особою здатності виконувати додаткові завдання шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності [274]. Глобальна мета відображає замовлення суспільства щодо рівня освіти особистості та виступає орієнтиром у формулюванні цілей нижчих рівнів. Так, місією Харківської академії неперервної освіти є підвищення фахової компетентності керівних і педагогічних кадрів дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів у системі неперервної педагогічної освіти та забезпечення наукового й організаційно-методичного супроводу модернізації освітнього процесу в системі освіти Харківського регіону.

Крім того, на думку науковця І. Ковальчук, в умовах підвищення кваліфікації процес цілепокладання має відповідати внутрішньому стану особистості (світогляду, потребам, особистісним інтересам, мотивації тощо), а зовнішні та внутрішні умови цього процесу утворюють нероздільну єдність соціальних вимог. Сумісне цілепокладання в навчанні з безпеки життєдіяльності, сповнене особистісним смыслом, має, з одного боку, завершеність, з іншого – циклічність. Тобто приріст нових знань, потреб, цінностей мотивує до постановки та розв'язання нових, більш складних



завдань, що характеризуються переходом на вищу сходинку, забезпечуючи таким чином безперервний розвиток людини протягом життя [117, с. 50].

З наближенням до навчального процесу мета трансформується в більш конкретні напрями, зберігаючи головний задум та ідею. Цілі закладу післядипломної педагогічної освіти розкриваються в освітніх програмах, освітньо-тематичних планах, планах навчально-методичних заходів. На рівні окремого тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» цілепокладання відбувається в процесі побудови педагогічної системи розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності. Загальна мета освіти трансформується в мету підвищення кваліфікації, яка далі в процесі декомпозиції розкривається на кожному навчальному занятті через блоки навчального матеріалу.

Метою педагогічного процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти є інтеграції розвитку її структурних компонентів (когнітивного, діяльнісного, особистісного), відповідно до яких здійснюється процес цілевстановлення. Так, цілями на рівні особистісного компонента є розвиток особистісних і професійних мотивів до здійснення вчителем безпекоорієнтованої діяльності, профілактики дитячого травматизму, професійного саморозвитку в сфері безпеки, дотримання норм безпеки у житті та професії, розвиток сукупності професійно й особистісно значущих якостей, зацікавленості проблемами безпеки життєдіяльності та розуміння цінності людини в безпечному суспільстві як найвищої. Цілі когнітивного компонента – розширення, оновлення та доповнення спеціальних знань із безпеки життєдіяльності на основі власного професійно-особистісного досвіду, засвоєння способів здобуття нових знань, комплексний підхід до пошуку й аналізу інформації. На рівні діяльнісного компонента – розвиток сукупності вмінь і навичок (гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних і аналітико-оцінних), якісне засвоєння яких необхідне для забезпечення безпечної професійної діяльності, здійснення

навчально-виховного процесу та розв'язання професійних ситуацій на засадах безпеки, розвиток здатності до рефлексивної діяльності, до аналізу й самоаналізу, самоконтролю й самооцінки педагогом власної поведінки та професійної діяльності на засадах безпеки, її осмислення, саморегуляції.

Ураховуючи технологічність мети, кожний етап технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності проектується відповідно до окремої цілі. Зупинимося більш детально на цілях кожного етапу технології. Так, на етапі розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність цілями викладача є створення позитивного психоемоційного клімату в колективі; залучення слухачів до сумісного цілевстановлення; актуалізація наявного професійно-особистісного досвіду вчителів як у сфері безпеки, так і актуалізація психолого-педагогічного досвіду; стимулювання позитивної мотивації особистості вчителя до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності; розвиток соціальних настанов, інтересів і потреб, які складають професійну спрямованість вчителя на безпекоорієнтовану діяльність; розвиток та самореалізацію в професійній діяльності як носія культури безпеки життєдіяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, ставлення вчителя до проблем безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, до власного місця в цьому процесі; орієнтація на сучасний комплекс проблеми безпеки життєдіяльності, на стан дитячого травматизму; подальше планування. Цілі слухачів курсів підвищення кваліфікації на цьому етапі охоплюють активізацію самомотивації на цінність безпеки; усвідомлення актуальності навчального матеріалу для власної професійної діяльності; визначення власних можливостей у процесі навчання; осмислення цілей, завдань і подальшої освітньої діяльності, окреслених викладачем, і здійснення процесу власного цілевстановлення.

Цілями етапу розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу з позиції викладача є: активізація наявного соціального та професійного досвіду кожного слухача (наявні психолого-педагогічні знання та спеціальні знання з безпеки життєдіяльності) та використання його як джерела

подальшого навчання; оновлення, розширення та доповнення існуючої бази новими знаннями; організація спільної освітньої діяльності на основі інтерактивного навчання; трансформація знаннєвої сфери безпеки життєдіяльності в площину відповідних умінь у стандартних або надзвичайних ситуаціях. У якості цілей слухачі визначають активну участь і громадянську позицію в розв'язанні комплексу безпеки життєдіяльності, у сприйнятті нової інформації, способів її практичного втілення та корегування цього процесу через призму власного досвіду.

На завершальному етапі технології – етапі розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки – викладачі ставлять за мету: розвиток у слухачів уміння здійснювати рефлексивну діяльність стосовно власної компетентності з безпеки життєдіяльності та професійної діяльності на засадах безпеки; уміння свідомо регулювати власну професійну поведінку в різноманітних небезпечних ситуаціях; розвиток ризик-орієнтованого мислення. Слухачі ставлять собі за мету: набуття досвіду рефлексії, уміння працювати в команді та використовувати колективний досвід як рушійну силу в корегуванні особистісних негативних установок на формальність реалізації безпеки життєдіяльності в навчальному закладі; осмислення досвіду власної безпекоорієнтаційної діяльності та комплексності проблем безпеки життєдіяльності, оцінки її з позиції соціальної значущості та практичної спрямованості.

Побудована в результаті ієрархія цілей викладачів і слухачів, які є оптимальними й досяжними, дозволяє забезпечити системний, технологічний характер процесу навчання та значно підвищує його ефективність. На визначенні діагностичного критерію мети педагогічного процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів більш детально зупинимося в нашому подальшому дослідженні.

Здійснивши процес ціле встановлення, перейдемо до вибору змісту.

У «Тезаурусі методичного працівника» зміст освіти визначено як «систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення,

практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень (слухач) у процесі навчання» [249, с. 28]. Зміст освіти має відображати суспільний досвід із безпеки життєдіяльності, моральні та ціннісні ідеали безпечної поведінки особистості, відповідати вимогам соціуму й ураховувати як надбання поколінь, так і сучасний комплекс загроз та небезпек інформаційного та соціального характеру.

Специфічність змісту в системі підвищення кваліфікації в тому, що при підвищенні кваліфікації провідною метою є не тільки осмислене засвоєння слухачами навчальної інформації з безпеки життєдіяльності, але й розвиток у них професійних умінь і навичок, обмін передовим досвідом, оперативне застосування отриманих знань у своїй практичній діяльності [238]. Особливості освіти дорослих вимагають визначення вимог до змісту: структурування та подання змісту у вигляді систем; цілісне представлення структури змісту; забезпечення рівної значущості репродуктивного та продуктивного змісту, забезпечення єдності емоційного змісту (через актуалізацію); інтелектуального (виробництво власних думок), акту волі (засвоєння готової інформації); дотримання відповідності змісту потребам суспільного розвитку [72, с.176].

У педагогічній літературі структура змісту освіти розглядається з чотирьох основних елементів: досвіду здійснення емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій, що відповідає структурі соціального досвіду; досвіду пізнавальної діяльності, фіксованому у формі її результатів – знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях [131].

У контексті нашого дослідження досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин, який пов'язаний із потребами вчителів у розвитку власної компетентності з безпеки життєдіяльності, ціннісного ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих, мотивації до здійснення професійної

безпекоорієнтаційної діяльності, розкривається в особистісному компоненті професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

На рівні когнітивного компонента реалізується досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань, їх пошуку, систематизації, осмислення через власний професійно-особистісний досвід. Системність знань із безпеки життєдіяльності забезпечується єдністю загальнонаукових, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань із безпеки життєдіяльності. Ці аспекти детально розкрито в підрозділі 1.2, однак зупинимося на окремих положеннях. Так, під час опанування загальнонаукового аспекту знань, учителі актуалізують знання про навколишнє середовище та місце в ньому людини, поняття про здоров'я та безпеку людини, фізіологічні основи функціонування організму дитини та дорослої людини, сучасні інформаційно-комунікаційні технології та їх вплив на безпеку суспільства в цілому та кожного громадянина зокрема.

Загальнокультурні знання становлять гуманітарну основу діяльності вчителя з питань безпеки життєдіяльності. Це ознайомлення з культурою безпеки життєдіяльності, особливостями сучасних соціальних відносин, засадами філософії безпеки як інструмента внутрішнього пізнання, усвідомлення особистості безпечного типу як загальнокультурного соціального ідеалу, розуміння розвитку громадянського суспільства.

Важливу роль у процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти відіграє блок психолого-педагогічних основ професійної діяльності. Даний зміст розкривається через знання вікових і психологічних особливостей учасників освітнього процесу, механізмів мислення та безпечної (небезпечної) поведінки, соціальних чинників впливу на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування, психології безпеки та праці, організаційно-методичних основ проведення профілактики дитячого травматизму, основних форм роботи з батьками, причин виникнення та подолання стресових і конфліктних ситуацій у шкільному середовищі [7; 17].

Зміст безпеки життєдіяльності являє собою ядро когнітивного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності та розкривається через комплекс спеціальних знань із безпеки життєдіяльності. Це знання про комплексність безпеки життєдіяльності (фізична, соціальна, інформаційна складові безпеки), залежність здоров'я та безпеки людини від факторів середовища її життєдіяльності (природних, екологічних, техногенних, соціальних), її безпечну та здоров'язберезувальну поведінку; про сутність освіти з безпеки життєдіяльності, її мету, завдання, принципи, напрями, сучасні проблеми, загрози й небезпеки та шляхи їх розв'язання; нормативно-правове забезпечення комплексу безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу; знання прав, обов'язків і відповідальності громадян у сфері безпеки; сутність можливих напрямів і способів вирішення проблем безпеки життєдіяльності; розуміння системи управління безпекою життєдіяльності та вимог щодо безпеки праці та навчання.

Оволодіння досвідом здійснення способів діяльності як елементу змісту професійної компетентності з безпеки життєдіяльності розкривається через діяльнісний компонент зазначеної компетентності. Він пов'язаний з умінням діяти в надзвичайних або потенційно небезпечних ситуаціях, у вмінні організовувати освітню діяльність у навчальному закладі відповідно до нормативних вимог безпеки. Це вимагає включення до змісту діялісного компонента завдань на розвиток умінь надавати першу долікарську допомогу, розробляти пам'ятки та інструкції з безпеки.

Зміст рефлексивної діяльності вчителів розкривається через комплекс завдань із самоконтролю та самооцінки педагогом власної поведінки на засадах безпеки, її осмислення, саморегуляції, рефлексивного аналізу негативного досвіду (власного, колективного) з безпеки.

Отже, зміст процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти охоплює всі структурні компоненти зазначеної компетентності.

Зміст розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності розробляється відповідно до кваліфікаційних характеристик слухачів підвищення кваліфікації, директивних, нормативних документів про функціонування галузі освіти та безпеки життєдіяльності, передового досвіду; відображається в освітніх програмах підвищення кваліфікації, освітньо-тематичних планах, у програмі тематичного спецкурсу, програмах методичних заходів у міжкурсовий період. Зупинимося на цьому більш детально. Оскільки безпека життєдіяльності являє собою інтегровану галузь знань і практичної діяльності, то особливої актуальності набувають міжпредметні, а враховуючи особливості процесу підвищення кваліфікації, – зв'язки між навчальними блоками та тематикою підвищення кваліфікації. У курсовий період системи післядипломної освіти розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності реалізується через модулі соціально-гуманітарної та професійної підготовки, які мають безпекоорієнтаційний потенціал (рис 2.1).

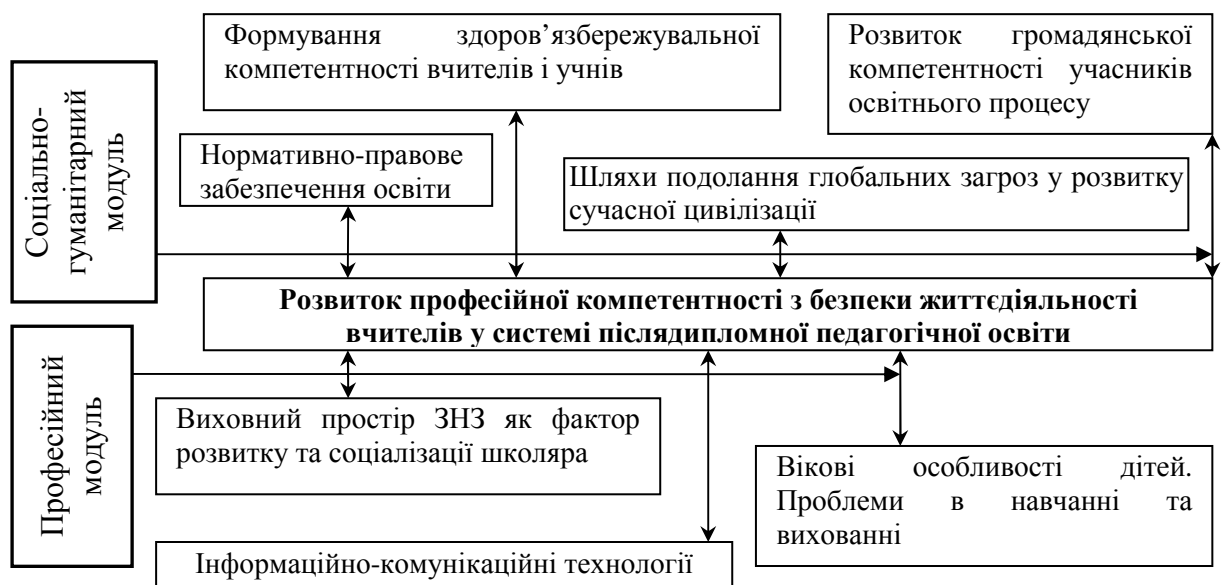


Рис. 2.1. Зв'язки між модулями та тематикою у процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності

Окрім реалізації зв'язків між модулями та темами, процес розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності здійснюється засобами навчальної тематики «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах» і

тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» (додаток Ж).

Даний тематичний спецкурс має безпекоорієнтовану практичну спрямованість, націлений на опрацювання комплексної безпеки життєдіяльності (фізичної, соціальної, інформаційної складових); містить особливості безпеки життєдіяльності в професійній діяльності вчителів різних фахових напрямів; характеризується інтеграцією науково-теоретичної та практичної підготовки вчителів із питань організації і здійснення кваліфікованої, повноцінної й ефективної роботи з профілактики всіх видів дитячого травматизму на уроках і в позаурочний час, безпечної організації освітнього процесу; спрямований на поглиблення та розширення безпекоорієнтованої тематики, яка реалізується під час курсового й міжкурсого періодів підвищення кваліфікації вчителів. Спецкурс проводиться у формі лекційних і практичних занять, розрахований на 12 годин очного навчання, містить цільовий блок, змістове наповнення кожної теми, комплекс знань, умінь і навичок, на розвиток яких націлено проведення спецкурсу, рекомендовану літературу для самостійного опрацювання.

Визначені цілі та зміст розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності досягаються й реалізуються за допомогою методів, форм і засобів навчання.

Так, І. Ковальчук вважає метод серцевиною освітнього процесу, що є об'єднувальною ланкою між спроектованою метою та кінцевим результатом [118, с. 153]. На думку І. Підласого, метод навчання відображає зміст, активність цілі й завдання, закони, правила, джерела, шляхи, прийоми, способи, засоби, майстерність [195, с. 268–270].

Оскільки освітній процес відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти, то зупинимося більш детально на методах навчання дорослих. Дослідник андрагогіки С. Змішов розглядає метод як спосіб досягнення будь-якої мети, розв'язання конкретного завдання та сукупності прийомів і операцій, як спосіб організації діяльності активних учасників



процесу навчання (викладача та слухача) з передачі та здобуття знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій [99, с. 145].

Методи навчання дорослих повинні ґрунтуватися на таких позиціях: 1) відповідність методів змісту навчання; 2) забезпечувати не тільки репродуктивний зміст (моделювання), а й продуктивний (діяльність) [72]; 3) відповідність стратегіям навчання дорослих: інформаційній (методи освітньої трансляції, тобто повідомлення факту, вже здобутих знань, відомостей); проблемній (орієнтація на обговорення, дискусію, обмін думками); соціально-рольовій [292]; 4) відображення реальної проблематики (професійної, життєвої) слухача, шляхів і засобів її розв'язування; 5) опора на соціальний та професійний досвід дорослої людини.

Ми погоджуємося з науковцями [59; 236], що на зміну донедавна домінуючої суто інформаційної спрямованості навчання приходить освіта, в основі якої лежать активні та інтерактивні методи навчання: постійна, активна взаємодія всіх суб'єктів навчання; опрацювання та моделювання процесів реального професійного середовища та шляхів ефективного розв'язання проблем практикоорієнтованого характеру; формування нового досвіду та його теоретичне осмислення через застосування.

Розглянемо використання такого методу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, як ділові та рольові ігри. А. Вербицький розглядає ділову гру як форму відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерного для даного виду праці [58, с. 128]. Ділові ігри в підвищенні кваліфікації моделюють реальну професійну ситуацію, реалізують індивідуалізацію навчання, дозволяють слухачам самореалізуватися через власну професійно-особистісну позицію відповідно до визначеної проблеми, характеризуються усвідомленою самоорганізацією та творчістю, побудованою на активних пошукових діях учасників освітньої діяльності, їх емоційному ставленні до сучасних проблем безпеки життєдіяльності. Ділові ігри в освіті дорослих будуються на принципах

спільної діяльності, взаємонавчання, опори на досвід (індивідуальний та колективний).

Оскільки у власній професійній діяльності вчитель виконує комплекс ролей професійного та соціального спрямування (методист, керівник навчальною діяльністю, вихователь, громадський діяч, організатор тощо), особливої актуальності набувають рольові ігри, які імітують взаємодію людей через програвання заданих ролей. Рольові ігри мають певні переваги: по-перше, під час дискусії, яка організується в ході виконання навчальних дій, кожен слухач через задані ролі має можливість продемонструвати знання об'єкта, що вивчається, і характер стосунків у ньому; по-друге, через зміну ролей слухач може бути поставлений у позицію протилежну тій, яку він відстоював до цього моменту, і тоді він зможе усвідомити позицію свого опонента, тобто спонукає до розвитку рефлексивного ставлення до власних дій [20; 74, с. 36; 128]. Рольові та ділові ігри дозволяють закріпити знання з безпеки життєдіяльності на конкретній ситуації, виробити власне ставлення до проблем безпеки, посилити пізнавальний інтерес і вміння працювати в команді.

Посиленню практичної складової навчання сприяє ситуаційний метод або метод «case-study», який усе частіше використовується в практиці післядипломної освіти. Сутність цього методу полягає в активному обговоренні конкретної професійної проблеми, коли вчителі мають можливість закріпити свої знання про комплекс безпеки життєдіяльності, сучасні небезпеки та загрози на практиці, виробити власний алгоритм дій на основі наявного професійно-особистісного досвіду. Кейс-метод сприяє розвитку практичних умінь і навичок прийняття управлінських рішень у надзвичайних ситуаціях і передбачення ймовірних наслідків, творчого мислення, стимулювання уваги та підвищення інтересу до занять і безпекоорієнтованої проблематики, активізації та загострення сприйняття навчального матеріалу, дозволяє імітувати поширену в професійній практиці процедуру вирішення професійних завдань щодо забезпечення безпеки, розвитку ризик-орієнтованого, аналітичного та критичного мислення, уміння аргументувати, виявляти альтернативні рішення,

різноманітні точки зору та відстоювати власну позицію. Кейс-метод заснований на постійному пошуку складних процесів, подій або факторів, які спричинили за собою існуючі проблеми безпеки, питання або обставини.

У професійній діяльності вчитель часто стикається з нестандартними (іноді небезпечними) ситуаціями, які не розв'язання яких вимагає прийняття своєчасного управлінського рішення, вироблення алгоритму спонтанних або стратегічних дій [13]. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує метод колективного пошуку – метод «мозкового штурму», особливістю якого є активізація творчого підходу шляхом генерування індивідуальних ідей та формування колективної думки, використання професійно-особистісного досвіду кожного учасника як джерела навчання.

Вирішення повсякденних завдань мінімізації ризику спирається на суворий, неодноразово випробуваний, надійний алгоритм дій (наприклад, відпрацювання нормативного плану дій у надзвичайній ситуації). Залежно від умов невизначеності (дефіцит часу, інформації, відсутність стандартних алгоритмів дій), коли пошук нормативних правил і алгоритмів реалізувати неможливо, метод «мозкового штурму» сприяє здійсненню евристичного пошуку нового (творчого) рішення, стимулювання нових ідей та творчих пропозицій. Основними етапами проведення «мозкового штурму» є: формулювання проблеми, підхоплення й розвиток ідей будь-якого роду, підтримка й заохочення кожного учасника, фіксування всіх пропозицій, оцінка та селекція ідей після закінчення «штурму».

Сутність цього методу зводиться до заборони критики будь-якої ідеї, навіть якщо її доцільність здається в даний час сумнівною. Учасники можуть комбінувати та розвивати ідеї, які були запропоновані іншими.

З метою вироблення комплексу заходів щодо вдосконалення профілактичної діяльності класного керівника на основі різнобічної багатофакторної експертизи проблем безпеки життєдіяльності сучасного соціуму доцільно використовувати модифікований метод експертної оцінки – метод «фокус-група». Він використовується з метою вивчення тієї ситуації, у

яку було залучено певну кількість людей [18]. У «фокус-групах» учасники опановують метод експертного аналізу ситуацій, процесів, подій та інших об'єктів предметного й соціального світу. Реалізація «фокус-групи» проводиться поетапно з елементами фронтального «мозкового штурму», з використанням діагностичного й аналітичного інструментарію рівня засвоєння та усвідомлення механізмів безпеки життєдіяльності, з колективним обговоренням шляхів, методів, засобів удосконалення ситуації щодо стану дитячого травматизму. Робота «фокус-групи» носить продуктивний характер на основі колективного вироблення стратегії поведінки й націлена на розвиток рефлексивних умінь, здатності до аналітичної діяльності, розвитку значущих із позиції безпеки професійних якостей учителя.

Стимулюванню активної пізнавальної діяльності, що дозволяє закріпити отримані знання, доповнити інформацію, сформувані вміння вирішувати проблеми, навчити культури проведення дискусії, сприяє проведення «круглого столу», особливістю якого є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією [246, с. 87]. Цей метод формує та розвиває в учасників професійні вміння викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати власні рішення та відстоювати свої переконання. При цьому відбувається закріплення інформації, отриманої під час самостійної роботи з матеріалом, пошук додаткової інформації, ілюстрацій, а також виявлення проблемних ситуацій для обговорення. «Круглі столи» ефективні на різних стадіях розв'язання проблеми – як на етапі ідентифікації, так і під час пошуку компромісних рішень. Дискусійними питаннями для проведення круглих столів можуть бути такі: «Роль учителя у формуванні культури безпеки життєдіяльності учнів», «Чому загрози інформаційного характеру набувають особливої актуальності?», «Досягнення належної соціально-психологічної безпеки особистості: міф чи реальність», «Вплив сучасної освіти на стан дитячого травматизму» тощо.

Урахуванню професійно-особистісного досвіду кожного слухача та колективної думки в цілому, залученню в процес обговорення колективного

інтелекту учасників із питань стратегічного соціального значення (наприклад, інформаційної безпеки) сприяє метод «стратегічне кафе». Даний метод спрямований на багаторівневий діалог, широкий обмін думками, ідеями й досвідом. Процес активної фасилітації з визначеної проблеми створює рівноправно взаємодію, живу «мережу» обміну думками й розширює та поглиблює колективні знання, підкреслює важливість словесного обміну й особистих взаємин. Під час проведення «стратегічного кафе» створюється позитивний психологічний клімат завдяки невимушеній атмосфері його проведення та майданчик для рефлексії отриманого досвіду, планування, створення нових творчих ідей і продуктів. Цей метод проводиться поетапно, інтегрує елементи ігрової діяльності (розподіляються ролі між учасниками: учителі, батьки, учні, громадськість, і містить окремі тренінгові процедури. Ефективність такої взаємодії проявляється у зміні ролі кожного учасника, тим самим розширюється індивідуальний та колективний інформаційний простір.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, різноплановість і розмаїття відкритих інформаційних ресурсів вимагають від сучасного вчителя вміння пошуку, аналізу, систематизації професійної інформації, у тому числі ресурсів із безпеки життєдіяльності. Залученню вчителів до пошукової діяльності, до аналізу, обробки та представлення інформації з безпеки (наприклад, сучасні соціальні загрози, соціальна реклама з безпеки різних країн, практика забезпечення соціальної безпеки дітей) сприяє проведення методу медіадослідження. Даний метод вимагає попередньої самостійної керованої роботи – дослідження інформаційних ресурсів і групове представлення основних досягнень із зазначеної проблематики, складається з мети дослідження, засобів, контент-аналізу зі змістовим наповнюванням, дискус-аналізу із детальним, послідовним міркуванням над змістом [72, с. 20].

Отже, на основі аналізу методів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти окреслимо їх особливості: вони орієнтовані на наявний професійно-особистісний досвід учителів, націлені на стимулювання активності й

відповідальності, на комунікативну взаємодію, є переважно активними й інтерактивними (методи «case-study», «фокус-група», «стратегічне кафе», рольові та ділові ігри та ін.) і дослідницькими (метод медіадослідження).

Методи розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності втілюються у формах організації освітньої діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Основними формами навчання в післядипломній освіті є лекції, практичні заняття, тренінги, консультації, навчальні конференції, педагогічна практика, курсові роботи, самостійна робота слухачів, семінари. Разом із тим форми організації педагогічного процесу розрізняють за кількісним складом слухачів: індивідуальні, парні, групові, колективні форми роботи; а також за місцем і умовами проведення занять – дистанційні, очно-заочні [118, с. 153]. Зупинимось більш детально на формах, проведення яких сприятиме розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

Лекція у вищому навчальному закладі – головна ланка дидактичного циклу навчання [278]. Її мета – формування орієнтованої основи для наступного засвоєння слухачами навчального матеріалу. Лекція виконує такі функції: інформаційну (дає необхідні відомості), стимулюючу (спонукає виникнення інтересу до теми), виховну, розвивальну (дає оцінку явищам, розвиває мислення), орієнтуючу (у проблемі, літературі), роз'яснювальну (спрямована, насамперед, на формування основних понять науки), переконуючу (з акцентуванням на системі доказів) [98]. Однак особливості процесу навчання дорослих, їхньої активної позиції, наявності власного практичного досвіду вимагають відійти від традиційної монологічної лекції й використовувати такі форми, як проблемні та дискусійні лекції, лекції-візуалізації, лекції удвох.

Так, проблемна лекція базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між учасниками освітнього процесу, носить дискусійний характер. Проблемний зміст сприяє розвитку в слухачів активності та ініціативності у відстоюванні власної позиції, критичного мислення, подолання власних стереотипів. Завдяки участі в розв'язанні означеної проблеми слухачі стають співавторами лекції та

впливають на її зміст через призму власного професійного й особистісного досвіду. Проблемна лекція супроводжується питаннями: «Як би зробили особисто Ви в даних обставинах?», «Кому і як варто було б зробити?», «Визначте оптимальний варіант розв'язання проблеми в даній надзвичайній ситуації» тощо. Під час лекції-візуалізації викладач спирається на принцип наочності. Форми наочності в цьому контексті не лише доповнюють словесну інформацію, а й самі виступають носіями змістовної інформації.

Тематичний спецкурс і курси підвищення кваліфікації передбачають проведення практичних занять, націлених на розвиток умінь і навичок із безпеки життєдіяльності в слухачів. Ефективною формою освітньої діяльності є тренінг, здійснення якого передбачає використання зазначених раніше активних методів навчання. При проведенні тренінгових занять виділимо такі умови їх ефективності: моделювання та створення можливостей аналізу проблемних професійних ситуацій із безпеки; наявність особистісно-значущих відносин між учасниками тренінгової групи; створення можливостей переведення теоретичних знань із безпеки на рівень професійних умінь і навичок; спрямованість на придбання певних психолого-педагогічних знань із проблем безпечної поведінки, практичних умінь і особистісних якостей [53, с. 268]. У процесі розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності під час проведення тренінгів акцент робився на його превентивному змісті, на відпрацюванні рефлексивних умінь, умінь працювати в команді, долати конфлікти та стреси, розвивати впевненість у власних силах, дисциплінованість, спостережливість, відповідальність за безпеку майбутнього покоління. Проведення тренінгу також націлено на переосмислення або зміну внутрішніх установок на формальність питань безпеки в навчальному закладі, на розширення психологічної підготовки, на отримання досвіду позитивного ставлення до себе, до безпосереднього оточення та власної превентивної профілактичної діяльності.

Проведення педагогічної практики сприяє розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності через

відпрацювання алгоритмів поведінки в небезпечних ситуаціях різного характеру (фізичного, інформаційного, соціального).

Актуальною формою організації освітньої діяльності в системі післядипломної освіти є дистанційне навчання, тобто індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [200]. Дистанційне навчання здійснювалося в асинхронному режимі, тобто взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання реалізовувалася із затримкою в часі, застосовуючи при цьому електронну пошту та форум.

Навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснювався в таких формах: самостійна робота слухача та контрольні заходи. Причому основною формою організації навчального процесу під час дистанційного навчання є самостійна робота [200].

Сучасні інформаційно-комунікаційні можливості дозволили забезпечити системність навчання через проведення семінарів у режимі чату, вебінарів щодо роз'яснення нормативної складової системи безпеки.

Система самостійної діяльності вчителя в курсовий період – це діяльність, що організується тим, хто навчається, і контролюється ним самим на основі опосередкованого системного керування з боку викладача-андрагога. Ефективність самостійної діяльності залежить від пізнавальних мотивів і зацікавленості до самонавчання, а самостійна робота слухача має забезпечити засвоєння необхідних знань і вмінь, опрацювання основних понять, передбачених програмою, підводити вчителів до самостійного творчого пошуку, осмислення та переосмислення окремих ситуацій, прогнозування й аналізу нових ситуацій.

Самостійна робота під час підвищення кваліфікації створює міцний фундамент для самоосвітньої діяльності й саморозвитку та спрямована на



перенесення здобутих знань у нову площину та нові умови.

Проведення підсумкового заняття у формі конференції з обміну досвідом сприятиме розвитку рефлексивного мислення, закріпленню особистісної позиції щодо цінності безпеки як невід'ємної складової суспільства, урахуванню позиції кожного слухача.

Процес проектування технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя включає окреслення найбільш ефективних засобів навчання, тобто сукупності матеріальних, технічних, інформаційних і організаційних ресурсів, що використовуються для забезпечення різних методів і форм навчання [152, с. 37].

Існують різні класифікації засобів навчання. Зупинимось на класифікації за дидактичною функцією: інформаційні засоби (підручники й навчальні посібники); дидактичні засоби (таблиці, плакати, відеофільми, програмні засоби навчального призначення, демонстраційні приклади); технічні засоби навчання (аудіовізуальні засоби, комп'ютер, засоби телекомунікацій, відеокомп'ютерні системи, мультимедіа, віртуальна реальність, медіапродукти, електронні засоби навчального призначення) [31].

До методичного забезпечення навчання дорослих можна віднести: набір тестових завдань для визначення рівня засвоєння матеріалу, ілюстративний матеріал, додаткові джерела інформації у вигляді підручників, довідників, методичних розробок із безпеки життєдіяльності, алгоритмічні вказівки для самостійного опрацювання матеріалу чи шляхів вирішення проблемних завдань, набір конкретних професійних ситуацій різних рівнів складності, картки типових помилок, медіапродукти (презентації, відеофрагменти з надання першої допомоги), інструкції та пам'ятки з безпеки, періодичні видання з безпеки життєдіяльності, веб-ресурси організацій, що опікуються безпекою, блоги відомих науковців-дослідників безпеки життєдіяльності.

Отже, ми розглянули такі складники процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, як цілі, зміст, методи, форми та засоби. Визначено, що головна мета – розвиток професійної компетентності з

безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти – реалізується в цілях розвитку кожного структурного компонента зазначеної компетентності: когнітивного (розширення, оновлення та доповнення комплексних знань із безпеки життєдіяльності, засвоєння способів здобуття нових знань, комплексний підхід до пошуку й аналізу інформації); діяльнісного (розвиток сукупності вмінь і навичок, необхідних для розв'язання професійних ситуацій на засадах безпеки; розвиток здатності до рефлексивної діяльності, до аналізу й самоаналізу, самоконтролю та самооцінки педагогом власної поведінки та професійної діяльності на засадах безпеки, її осмислення, саморегуляції); особистісного (розвиток мотивації до здійснення вчителем безпекоорієнтованої діяльності, ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей).

Зміст реалізується через тематичний спецкурс «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», на рівні міжтемних зв'язків (навчальні теми «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор розвитку та соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язберезувальної компетентності вчителів та учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті») та через методичні заходи в міжкурсний період.

Установлено, що розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності сприятиме використання переважно активних та інтерактивних методів (методи «case-study», «фокус-група», «стратегічне кафе», колективного аналізу, рольові та ділові ігри та ін.), дослідницьких (метод медіадослідження), а також форм індивідуальної та колективної взаємодії (лекції (проблемні, удвох, лекції-візуалізації), превентивний тренінг, дистанційне навчання та самостійна керована робота). Як засоби розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності доцільно використовувати навчальну та фахову періодику, пам'ятки, інструкції та методичні рекомендації з безпеки, картки

типових помилок, медіапродукти (презентації, відеофрагменти з надання першої допомоги), веб-ресурси.

## **2.2. Критерії та показники розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів**

Необхідність розробки моделі та технології розвитку досліджуваної нами проблеми, установлення відхилень якостей об'єкта від прийнятого зразка, зіставлення результату процесу розвитку компетентності та його мети, яка є певною мірою ідеалізованою, ставить проблему визначення критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності. Критерії повинні відображати закономірності формування окремого явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами, динаміку явища, що вивчається [48].

Визначенню критеріїв ефективності процесу розвитку професійної компетентності присвячено достатньо багато робіт (В. Беспалько, Н. Глузман, С. Гончаренко, Ю. Конаржевський, А. Кузьмінський, О. Локшина, А. Маркова, С. Сисоєва та ін.), у яких дослідники вважають, що поняття «критерій» є найбільш узагальненим і виступає «мірилом», за яким здійснюється оцінювання будь-чого [110, с. 191].

Розробка й практичне застосування критеріїв – одна з важливих і актуальних наукових проблем. «Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [175].

Критерій (від грецьк. *kriterin* – засіб для судження) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація будь-чого; мірило судження, оцінки. Під критерієм розуміють ідеальний зразок, еталон, що виражає вищий, найдосконаліший рівень сформованості будь-яких якостей особистості, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності [48].

На думку В. Беспалька, критерій «має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, отже в ньому повинна бути чітко відтворена динаміка змін, що відтворюється критерієм явища» [40, с. 61].

О. Локшина зазначає, що «критерій – набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання» [244, с. 217]. Тобто критерій повинен забезпечувати розгорнуту характеристику об'єкта (своєрідний набір характеристик), містити більш вузькі одиниці, які дозволяють відрізнити один рівень сформованості якості від іншого. Такими одиницями можна розглядати показники, які являють собою компоненти, типові та конкретні виявлення сутності якості досліджуваного об'єкта, процесу чи явища. Як правило, один критерій може мати декілька показників.

Розробляючи систему критеріїв оцінки розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, будемо спиратися на вимоги до критеріїв, розроблені І. Ісаєвим: 1) критерії повинні розкриватися через низку якісних ознак, за ступенем виявлення яких можна судити про більше чи менше вираження професійної якості; 2) відображати часову характеристику системи педагогічної роботи; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи та визначатися рівні сформованості виділених основних якостей особистості й ефективність її діяльності; 5) критерії повинні бути простими і доступними для розуміння й використання [217].

Визначаючи критерії, необхідно дотримуватися також вимог, що висуваються до педагогічних досліджень, а саме: об'єктивність і цілісність; ефективність (критерій повинен адекватно відбивати властивості та явища); надійність і висока вірогідність (достатність статистичних оцінок за даним критерієм); спрямованість (критерій повинен бути спрямованим на управління діяльністю); критерій повинен відбивати відносну значущість властивостей явища чи об'єкта, що оцінюється [48].

Огляд літературних джерел і наше власне дослідження переконують у необхідності використання цілісного й системного підходів до визначення та оцінки професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя. Дані критерії будемо визначати, виходячи із системного розуміння розвитку професійної компетентності, виділення її структурних компонентів, розуміння компетентності як стану, процесу та як результату.

Існують різні підходи до визначення та систематизації критеріїв, однак у нашому дослідженні будемо спиратися на чотири основні, які визначають змістову, діяльнісну, особистісну й рефлексивну сфери.

Ми згодні з думкою багатьох науковців, які вважають, що практична діяльність учителя є найвищим критерієм розвитку професійної компетентності взагалі, з безпеки життєдіяльності зокрема. Саме через практичну діяльність досягає найвищого розвитку внутрішній світ особистості, тому при розробці критеріїв і показників досліджуваної компетентності вчителя ми виходимо з положень про те, що об'єктивною основою критеріїв є саме практична діяльність учителя (вчинки, справи тощо), а суб'єктивною стороною критеріїв є мотиви цієї діяльності, у яких розкривається суспільно значущий зміст безпеки життєдіяльності.

Основою виокремлення критеріїв і показників розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності слугували визначені в підрозділі 1.2 її структурні компоненти (когнітивний, діяльнісний та особистісний). Відповідно до наведених положень розглянемо систему критеріїв, на підставі яких можна здійснювати оцінку рівня розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, яка представлена особистісним, змістово-діяльнісним і оцінним критеріями.

Так, *особистісний критерій* визначає наявність сформованої мотивації вчителів на розвиток і вдосконалення власної професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, сформованість інтересу до проблем безпеки життєдіяльності, наявність і ступінь сформованості професійно-особистісних якостей учителя, бажання навчати дітей основ безпеки, мотивації досягнення

успіху в профілактичній діяльності, пізнавального інтересу. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованість на досягнення певної мети.

Сформованість компетентності з безпеки життєдіяльності передбачає наявність потреб, нахилів, емоцій, настанов, цінностей особистості, спроможність учителя робити особистісний вибір, приймати виважені рішення та відповідати за свої вчинки.

Серед показників характеру мотивації до розвитку та вдосконалення компетентності з безпеки життєдіяльності ми визначили ступінь сформованості стійких мотивів: *стійка мотивація* (усвідомлене ставлення до власної компетентності з безпеки життєдіяльності, наявність бажання до її розвитку, вдосконалення, оволодіння професіоналізмом у практичній профілактичній діяльності, активність і творчий підхід до вирішення проблем безпеки життєдіяльності); *ситуативна мотивація* (епізодична, фрагментарна зацікавленість учителя розвитком окремих компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності) та *індиферентне ставлення* (відсутність у мотивах професійно-педагогічної спрямованості на оволодіння та самовдосконалення компетентності з безпеки життєдіяльності).

Для виявлення сформованості мотивації можна застосовувати анкети й опитування, створювати ситуації вибору, спрямовані на виявлення спектра мотивів, що свідчать про ступінь сформованості професійно-педагогічної спрямованості на розвиток і вдосконалення власної компетентності з безпеки життєдіяльності [48].

Можна зазначити, що інтерес учителя до галузі безпеки життєдіяльності в цілому, а до окремих професійних проблем і питань даної сфери зокрема, є «міцним фундаментом» у розвитку відповідної компетентності.

Ми визначили такий характер сформованості пізнавального інтересу: *відсутність інтересу* (пізнавальна інертність, явне або приховане небажання вчителя займатися діяльністю з розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності, слабкий та в'ялий процес саморозвитку, перехід на повне

бездіяння при виникненні труднощів, відсутність нахилів та бажань до будь-якого виду діяльності, що стосується системи безпеки життєдіяльності); *ситуативний* (інтерес до питань безпеки життєдіяльності виникає в окремих ситуаціях, пов'язаний із зовнішніми стимулами, пізнавальна активність потребує систематичного збудження, епізодична зайнятість питаннями безпеки життєдіяльності); *стійкий* (активний процес зацікавленості та усвідомлене прагнення до розвитку власної компетентності з безпеки життєдіяльності, її самовдосконалення, що пов'язано з переважанням внутрішніх стимулів над зовнішніми).

Особистісний критерій відображає також сформованість особистісних і професійно значущих якостей учителя як результат стійких відносин його особистості, професійної діяльності та поведінки вчителя [48].

Сформованість таких якостей особистості вчителя, як відповідальність, дисциплінованість, спостережливість, стресостійкість діагностуються на основі самооцінки, методом ранжування, анкетування та інших методик.

*Змістово-діяльнісний критерій* характеризує ступінь розвитку системи знань, умінь і навичок із безпеки життєдіяльності, виявляє рівень обізнаності в проблемах безпеки на сучасному етапі розвитку суспільства.

Даний критерій розкривається через рівень засвоєння знань (загальнонаукових, загальнокультурних, психолого-педагогічних і знань із безпеки життєдіяльності), їх системність, здатність до узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять відповідної галузі науки для рішення конкретних професійних завдань (навчально-теоретичних, навчально-практичних); передбачає інтегрованість і практичну орієнтованість знань, здатність накопичувати й виділяти знання; відображає безпекоорієнтовану спрямованість усіх знань, якими оволодіває вчитель, включення будь-якого знання до системи знань, що забезпечують стратегію «умовно безпечного» існування людства при збільшенні кількості небезпек, загроз і ризиків.

Показниками сформованості знань із безпеки життєдіяльності можна використовувати *повноту*, що визначається кількістю знань із безпеки

життєдіяльності, і *характер* засвоєних знань з безпеки життєдіяльності (творчий, реконструктивний та репродуктивний). Спираючись на дослідження Ю. Бойчука у визначенні характеру засвоєння еколого-валеологічних знань майбутніх учителів [48], виокремимо такі рівні:

- *творчий* (наявність усвідомлених і систематичних знань із безпеки життєдіяльності, вільна їх творча інтерпретація; глибока обізнаність у галузі безпеки життєдіяльності; володіння методами моделювання та прогнозування ситуацій; здібність уявляти, спостерігати, відкривати невідомі характеристики об'єктів і систем; відчуття проблеми, оригінальність висновків; наполегливе й постійне прагнення до самоосвіти, розширення свого кругозору; здатність бачити нову проблему в традиційній ситуації);

- *реконструктивний* (володіння основними знаннями, частина з яких вільно інтерпретується; уміння виконати послідовні професійні дії, запам'ятовувати та відтворювати необхідну інформацію; володіння знаннями про методи і способи репродуктивної діяльності, часткове прагнення до професійного зростання та самоосвіти);

- *репродуктивний* (поверхові, нестабільні знання з безпеки життєдіяльності; володіння деякою частиною елементарних знань із безпеки життєдіяльності без творчого їх переосмислення; обмежений кругозір у системі безпеки життєдіяльності, невміння перенести знання в практичну площину; несформованість знань про методи пізнання та способи діяльності; впізнавання й відтворення готових знань; відсутність прагнення до самовдосконалення).

Характер розвитку вмінь у контексті професійної діяльності з безпеки життєдіяльності можна визначати як високий, середній та низький:

- 1) учитель, уміння з безпеки життєдіяльності якого характеризуються досить *високо*, уміє творчо застосовувати теоретичні положення, існуючі алгоритми в нестандартних педагогічних ситуаціях; володіє вміннями (гностичними, конструктивно-проектувальними, організаційними, інформаційно-пояснювальними, практичними та аналітико-оцінними) і навичками, необхідними для ефективно професійно-педагогічної



профілактичної діяльності та організації освітнього процесу відповідно до норм безпеки. Учитель уміє реалізовувати цілепокладання педагогічної діяльності; ефективно застосовує різноманітні методи, форми й засоби навчання; володіє сучасними педагогічними технологіями та вміє творчо їх використовувати; швидко реагувати на нові ризики та загрози, що виникають у суспільстві, виконувати дії повністю свідомі та обґрунтовані;

2) учитель із *середніми* вміннями вміє застосовувати теоретичні положення в типових педагогічних ситуаціях; володіє більшістю умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності вчителя; допускає методичні помилки під час планування й організації профілактичної діяльності та організації безпечного навчально-виховного процесу, у процесі якого частково використовує сучасні педагогічні технології навчання, достатньо швидко адаптується до соціальних змін;

3) учитель, уміння з безпеки життєдіяльності якого характеризуються досить *низько*, не вміє застосовувати теоретичні положення в педагогічній діяльності, не використовує інноваційні технології в процесі здійснення профілактичної діяльності, слабо володіє певними вміннями та навичками, необхідними для здійснення профілактичної діяльності, не вміє реалізувати існуючу нормативно-правову базу з безпеки в навчально-виховному процесі; дуже повільно адаптується до нових соціальних умов.

Сформованість показників змістово-діяльнісного критерію визначалася шляхом проведення спостережень, анкетування, співбесід із учителями, тестування, письмових діагностичних робіт, визначення рівня сформованості умінь і навичок можна здійснювати шляхом моделювання поведінки вчителів та її аналізу в різних спеціально створюваних практикоорієнтованих ситуаціях із безпеки життєдіяльності (наприклад, імітації певної надзвичайної ситуації).

*Аналітико-оцінний критерій* характеризує розвиток рефлексивного мислення та здатності до оцінки, аналізу й корекції професійної діяльності з безпеки життєдіяльності та власної безпечної поведінки, ступінь спонукань до

самовдосконалення компетентності з безпеки життєдіяльності; здатність корегувати власні недоліки, прагнення до професійного розвитку.

Сформованість аналітико-оцінного критерію визначається такими характеристиками:

– здійснення аналізу й самоаналізу розвитку власної професійної компетентності з питань безпеки життєдіяльності; самоконтроль і самооцінка власної поведінки на засадах безпеки, її осмислення, саморегуляція; усвідомлення, критичний аналіз і визначення шляхів удосконалення професійної діяльності щодо безпеки життєдіяльності; наявність розвиненої свідомості, пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, здатність до оцінки результативності та доцільності застосованих учителем педагогічних впливів, способів розв'язання педагогічних задач і вирішення небезпечних соціально-психологічних ситуацій; уміння ввійти в «рефлексивну» позицію стосовно самого себе та сприяти розвитку особистості учня; розвинена здатність до самоспостереження, самопізнання, самооцінки та самоаналізу;

– при частковому здійсненні аналітико-оцінної діяльності в учителя спостерігається вибіркоче здійснення аналізу й самоаналізу розвитку власної професійної компетентності з питань безпеки життєдіяльності; частковий самоконтроль і самооцінка власної поведінки на засадах безпеки; усвідомлення, однак відсутній пошук шляхів удосконалення професійної діяльності щодо безпеки життєдіяльності; здатність до вибіркової оцінки результативності та доцільності застосованих учителем педагогічних впливів, способів розв'язання педагогічних задач; наявна здатність до самоспостереження, самопізнання, самоаналізу та самооцінки;

– відсутність (або наявність на дуже низькому рівні) рефлексивного мислення та здатності до оцінки, аналізу й корекції власної професійної діяльності на засадах безпеки, відсутність аналітичної діяльності щодо дитячого травматизму та його наслідків; низький ступінь спонукань до самовдосконалення компетентності з безпеки життєдіяльності; здатність

корегувати власні недоліки та прагнення до професійного розвитку майже відсутні.

Визначення показників аналітико-оцінного критерію можна здійснювати за допомогою практичних завдань, які потребують самоаналізу власної поведінки та поведінки своїх колег.

Отже, можна зазначити, що зміст критеріїв виміру професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя відповідає структурним компонентам даної компетентності.

Представлені критерії виступають як зразок, є своєрідним індикатором, при порівнянні з яким реальних явищ можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до ідеалу, і відображають часову та просторову динаміку розвитку досліджуваної нами проблеми.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної освіти, ми вважаємо за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості цього інтегративного особистісного утворення вчителя.

Визначення рівнів, тобто відношення будь-яких вищих і нижчих ступенів розвитку компонентів певних об'єктів чи процесів, дасть нам змогу виявити динаміку розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності, недостатньо розвинуті критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку й обрати засоби та методи, за допомогою яких можна було б упливати на позитивний розвиток особистості вчителя.

Як зазначає Ю. Конаржевський, перехід з одного рівня на інший характеризується: 1) ускладненням розвитку елементів, що призводять до ускладнення структури; 2) створенням більш досконалої структури з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; 3) одночасним удосконаленням елементів та структури [124].

На думку В. Введенського, є три рівні сформованості професійної компетентності: вузький, достатній та широкий [54]. Дослідниця А. Маркова

виділяє сім рівнів стану професійної компетентності: від найвищого, при якому фахівець постійно прагне до саморозвитку та творчості й реалізує ці прагнення, до найнижчого – внутрішньо закритого для професійного розвитку особистості, неволодіння необхідними вміннями та небажання оволодіти ними [161]. Науковець Є. Павлютенков виділяє п'ять рівнів розвитку професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) і творчий (дуже високий) [181].

У контексті нашого дослідження ми будемо спиратися на наступне: продуктивний, достатній та елементарний рівні розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, які представимо в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

### Рівні розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності

Рівні	Показники
1	2
Продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Стійкий інтерес і сформованість ціннісної мотивації до питань розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності, до подальшого вдосконалення;</li> <li>• наполегливість у подоланні перешкод, труднощів при реалізації власних професійних завдань із безпеки життєдіяльності, самовдосконалення протягом життя, досягнення високих результатів у професійному зростанні;</li> <li>• усвідомлення значення наявності особистісно і професійно значущих якостей, необхідних для якісної реалізації системи безпеки життєдіяльності в навчальному закладі;</li> <li>• сформованість системи знань з безпеки життєдіяльності, впевненість у їх цінності для суспільства та людини, істинності, наявності міцних, глибоких і дієвих знань про сутність безпеки життєдіяльності, розвинене ризик-орієнтоване мислення, постійна самоосвіта;</li> <li>• сформованість системи вмінь у галузі безпеки життєдіяльності та впевнене володіння ними в будь-яких ситуаціях мирного й надзвичайного характеру, самостійний пошук способів дій та розв'язання професійних завдань проблемного характеру; постійний аналіз і узагальнення науково-педагогічних досліджень, професійно-особистісного досвіду в галузі безпеки життєдіяльності, прагнення до саморозвитку з безпеки життєдіяльності, здійснення перспективного планування власної безпекоорієнтованої діяльності;</li> <li>• здатність до об'єктивної самооцінки та самоконтролю як власної компетентності з безпеки життєдіяльності, так і ефективності професійної діяльності на засадах безпеки; розвиненість рефлексивного мислення; складання алгоритму розв'язання професійних завдань і проблем, постійне прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.</li> </ul>

1	2
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ситуативний пізнавальний інтерес учителя до проблем безпеки життєдіяльності та відповідно виникнення ситуативної мотивації до розвитку відповідної компетентності;</li> <li>• часткове усвідомлення значущості особистісно й професійно важливих якостей, необхідних для розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності;</li> <li>• реконструктивний характер комплексних знань із безпеки життєдіяльності, які періодично та іноді якісно застосовуються у професійній діяльності;</li> <li>• уміння й навички з безпеки життєдіяльності розкриваються в більшості практичних ситуацій за інструкцією, алгоритмом на основі систематизації та аналізу фактів;</li> <li>• адекватне орієнтування в різноманітних ситуаціях із безпеки життєдіяльності, але перевага надається реконструктивному характеру діяльності, наявні впевнені навички безпечної поведінки;</li> <li>• уміння здійснювати рефлексивну діяльність має не досить сформований, спонтанний характер; здійснення саморозвитку вимагає залучення окремих мотиваційних механізмів, необхідне корегування особистісних установок.</li> </ul>
Елементарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Відсутність стійкої мотивації, інтересу до розвитку власної компетентності з безпеки життєдіяльності, до засвоєння норм і правил безпечної поведінки та навчання учнів основ безпеки;</li> <li>• слабо сформовані професійно-особистісні якості, переважання емоцій байдужості, безініціативності, непотрібності, пасивності до реалізації системи безпеки життєдіяльності;</li> <li>• наявність часткових, фрагментарних, поверхневих знань із безпеки життєдіяльності без їх творчого переосмислення та невміння перенести в практичну площину, відсутність системності; використання в практичній площині тільки готових знань із безпеки життєдіяльності;</li> <li>• несформованість системних умінь із безпеки життєдіяльності, пасивне використання і практичній площині знань переважно репродуктивного характеру; неспроможність вироблення власного алгоритму дій, відсутність стратегічного мислення; відсутність або низький рівень позитивних результатів профілактичної діяльності;</li> <li>• нерозвиненість рефлексивного мислення та неадекватна самооцінка своєї компетентності з безпеки життєдіяльності.</li> </ul>

Зазначені критерії, показники та рівні розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя не є статичними, а динаміка їх змін і корегування залежить від соціальних запитів і потреб як суспільства в цілому, так і конкретного вчителя зокрема.

Однак можна твердо зазначити, що критерії та рівні сформованості компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя складають основу для реалізації програми його саморозвитку й самовдосконалення.

### **2.3. Технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти**

У підрозділі 1.3 нами було обґрунтовано теоретичні засади технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка реалізується за етапами розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність, розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу, розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки.

Однак важливо зупинитися на підготовчому етапі технології, який був спрямований на проектування й розробку науково-методичного супроводу процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів. Підготовчий етап передбачав вирішення таких завдань:

– модифікація чинних програм освітньої діяльності підвищення кваліфікації педагогічних працівників (доопрацювання блоку соціально-гуманітарної та професійної підготовки (навчальні заняття за темами: «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах», «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор розвитку та соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язберезувальної компетентності вчителів і учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації»), розробка дистанційно-заочного етапу та ін.);

– підготовка навчально-методичного забезпечення до проведення навчальних занять і окремих етапів навчальної діяльності слухачів підвищення кваліфікації, що включали такі матеріали: тексти лекцій і їх мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні матеріали для здійснення навчальної діяльності під час заочного етапу, завдання до тестів для здійснення поточного

(після опрацювання дистанційного етапу навчання) та підсумкового контролю; список рекомендованої літератури;

– розробка авторської програми тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», який був націлений на інтеграцію науково-теоретичної та практичної підготовки педагогічних працівників із питань організації та здійснення кваліфікованої, повноцінної й ефективної роботи з профілактики всіх видів дитячого травматизму на уроках і в позаурочний час, безпечної організації навчально-виховного процесу, спрямований на поглиблення та розширення комплексної безпекоорієнтованої тематики;

– розробка сценарію конференції з обміну досвідом «Сучасні проблеми безпеки життєдіяльності в освіті та шляхи їх вирішення», ситуативно-рольової гри «Батьківські збори: комплексне попередження дитячого травматизму», круглий стіл «У чому полягає успіх учителя у профілактиці всіх видів дитячого травматизму?», педагогічних ситуацій;

– розробка педагогічної практики (6 год відповідно до освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників) за темою «Дії педагогічних працівників у разі виникнення надзвичайної ситуації»;

– розробка навчально-методичних заходів для вчителів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, а саме: консультаційно-методичного семінару в режимі чату за темою «Системний підхід щодо безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області», семінару-тренінгу «Реалізація превентивної профілактичної діяльності в практиці діяльності навчальних закладів», вебінару «Нормативно-правове забезпечення системи освіти з питань безпеки життєдіяльності».

Підготовча діяльність викладача спрямовувалася на виокремлення структурування навчальної інформації безпекоорієнтованої спрямованості, що включалася в експериментальну роботу, та визначення найбільш ефективних методів, форм і засобів навчальної діяльності.

Так, для врахування запитів, потреб слухачів і визначення шляхів розвитку їх професійної компетентності з безпеки життєдіяльності ми провели опитування 176 вчителів і 47 викладачів вищих навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти. До найбільш значущих складових елементів підвищення ефективності такої діяльності вчителів респонденти віднесли:

- уведення інтегрованих спецкурсів, що мають прикладний характер (64,1% вчителів і 55,7% викладачів);
- урахування наступності навчальних курсів на всіх етапах навчання (52,1% вчителів і 38,5% викладачів);
- доповнення модулів соціально-гуманітарної та професійно-практичної підготовки змістом безпекоорієнтованого характеру, (61,2% вчителів і 54,7% викладачів);
- організація та проведення спеціальних семінарів, інтерактивних форм навчання (63,4% вчителів і 47,7% викладачів);
- участь педагогів у діяльності громадських організацій, діяльність яких спрямована на безпеку (47,5% вчителів і 33,4% викладачів);
- спеціальна організація науково-дослідної роботи (32,1% вчителів і 33,7% викладачів);
- самоосвіта (47,8% вчителів і 32,4% викладачів).

Проведений аналіз навчальних тематик безпекоорієнтованого спрямування засвідчив, що освітній потенціал, який сприятиме розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, мають такі навчальні теми: «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах», «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор розвитку та соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів та учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації». Аналіз чинних програм вищеозначених напрямів засвідчив, що всі



вони спрямовані на розвиток такої важливої ціннісної орієнтації, як цінність особистого життя та життя оточуючих, здоровий спосіб життя, виховання культури безпеки та профілактика дитячого травматизму, дає підстави стверджувати, що їх зміст не дозволяє забезпечити належний рівень розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя.

Для внесення змін у зміст підвищення кваліфікації нами було здійснено розширення понятійного апарату в споріднених темах за термінологією, що є загальноприйнятною, орієнтовано подачу навчального матеріалу з безпеки життєдіяльності на відповідних суспільно резонансних прикладах, виділено контрольні запитання для самостійної роботи.

Для отримання необхідного результату розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів враховувався стаж їх роботи, фаховий напрям (вчителі освітніх галузей: «Природознавство» (фізика, хімія, біологія, географія), «Технології» (трудове навчання, інформаційно-комунікаційні технології), «Здоров'я і фізична культура» (фізична культура, основи здоров'я, Захист Вітчизни), «Суспільствознавство» (історія, економіка)) та професійно-особистісний досвід (власні переконання, наявні знання та уміння з безпеки життєдіяльності тощо) як джерело навчання й основа для здійснення ефективного інформаційного проектування. При підготовці навчального матеріалу перевага надавалася інформаційним відомостям, надзвичайним ситуаціям, фактам, статистичним даним, регіональним особливостям Харківської області, що сприймалися кожним слухачем як особистісно значущі в його життєдіяльності.

Крім того, ми спиралися на те, що процес розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів здійснюється у вищому навчальному закладі післядипломної педагогічної освіти, тому обов'язковим є поєднання безпекоорієнтованої спрямованості навчального матеріалу з психолого-педагогічною тематикою, а пріоритет, самостійність і провідна роль у навчанні дорослих надається самим слухачам (метод спільного навчання та колективного пошуку, проведення педагогічної практики із залученням

потенціалу професійно-особистісного досвіду кожного слухача, варіативність форм навчання (очно-заочна, дистанційна, самостійна керована тощо), їх практична спрямованість (case-study, ділові ігри, метод імітаційного моделювання, превентивні та рефлексивні тренінги), при цьому викладачем-андрагогом (фасилітатором (надихає, запалює), тьютором (організовує, спрямовує, підтримує) і коучем (показує приклад, веде за собою) залучається потенціал особистісно-професійного досвіду кожного слухача як джерела особистісного та колективного навчання [26; 29; 236].

Розглянемо детальніше перший етап технології – етап розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність. Метою цього етапу є стимулювання позитивної мотивації особистості вчителя до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, на самореалізацію в професійній діяльності як носія культури безпеки життєдіяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, ставлення вчителя до проблем безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, до власного місця в даному процесі, розвиток соціальних настанов, інтересів і потреб, професійно-особистісних якостей вчителя (відповідальність, дисциплінованість, спостережливість, стресостійкість) які складають професійну спрямованість учителя на безпекоорієнтовану діяльність.

На цьому етапі технології викладачу важливо акцентувати увагу слухачів на цінності безпеки, на ставленні до неї як до норми та мети через відповідний інтерес, тобто об'єктивну зацікавленість людини, суспільства, нації в безпеці, віднести цей феномен до загальнолюдських, національних і загальноцивілізаційних цінностей [69]. Етап розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність створює основу для ефективної реалізації технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності через спільне цілепокладання, створення сприятливого психологічного клімату, актуалізації навчального матеріалу та потенціалу кожного слухача, через спонукання до нової діяльності, окреслення історичного ракурсу проблем безпеки життєдіяльності та концентрації подальшої уваги

учасників освітнього процесу на безпеці сьогодення (особистісна безпека, безпека інформаційного та соціального простору педагогів, учнів, батьків). Розвиток спрямованості вчителів обумовлюється практичною необхідністю змістового матеріалу для фахівця, створенням пізнавальних протиріч.

Провідними методами етапу є методи медіадослідження та колективного аналізу (аналізу дитячого травматизму), «фокус-група», круглий стіл, «мозковий штурм»; провідними засобами – структурно-логічні схеми, протоколи стану травматизму, проблемні ситуації тощо.

Реалізацію змісту етапу розвитку професійної спрямованості вчителя на безпекоорієнтовану діяльність передбачено засобами навчальних занять «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу».

Так, класичне навчальне заняття в рамках курсів підвищення кваліфікації за темою «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах» проводиться у вигляді колективного аналізу, побудованого на основі сумісного цілевстановлення. Змістовна лінія заняття доповнювалася інформацією про сучасний комплекс безпеки життєдіяльності не тільки на загальнодержавному рівні, а й особливості безпеки Харківського регіону, розглядалася й аналізувалася структура дитячого травматизму в Харківській області під час навчально-виховного процесу та в невиробничому секторі (додаток А), його причини, виділялися загрози соціального та інформаційного характеру, які не входять до офіційно регламентованої структури травматизму.

При аналізі статистичних даних за видами травматизму викладач спонукав слухачів наводити аналогічні приклади з практики, використовуючи досвід слухачів як джерело навчання та стимулюючи зацікавленість учителів у розв'язанні актуальної проблеми дитячого травматизму через професійну орієнтацію практичних ситуацій.

Метою настановного заняття тематичного спецкурсу було продовження розвитку мотиваційного та створення умов для успішного розвитку когнітивного й діяльнісного структурних компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, у рамках якого було проведено круглий стіл на тему «Роль учителя у формуванні культури безпеки життєдіяльності учнів».

Проведення круглого столу спрямовано на розвиток мотивації вчителів до здійснення професійної діяльності на засадах безпеки, на осмислення сучасних проблем і перспектив безпеки життєдіяльності, про місце навчального закладу в процесі «навчання з безпеки життєдіяльності протягом всього життя», усвідомлення вчителями значущості саме педагогічного працівника, його авторитету, компетентності в процесі формування культури безпеки життєдіяльності в учнів, розвитку позитивного ставлення до проблеми якісної освіти в напрямі безпеки для всіх учасників освітнього процесу.

У роботі круглого столу враховувалося, що кожен учасник повинен висловлювати думку з приводу обговорюваного питання, усі учасники обговорення рівноправні, думка кожного є цінною, комунікативна взаємодія може мати вигляд «ділового шуму» та дає можливість вивчити проблему з різних точок зору, що відповідає атмосфері емоційної зацікавленості та інтелектуальної творчості, критика повинна мати конструктивний характер. Така взаємодія супроводжувалася розв'язанням дискусійних питань: «Чи входить діяльність із профілактики дитячого травматизму до професійних обов'язків учителя?», «Які можливі наслідки бездіяльності педагогів, батьків?», «Як подолати формалізм у роботі з безпеки життєдіяльності на рівні навчального закладу, на рівні діяльності вчителя?», «Які компоненти складають компетентність з безпеки життєдіяльності вчителя, чи потрібно її розвивати?» та ін.

Навчальне заняття за темою «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», яке було націлено на розкриття сучасних підходів до громадянського та правового виховання дітей і учнівської

молоді, на реалізацію системи загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідної сукупності соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, самої себе, виявлення системи цінностей і якостей особистості через її власне ставлення, проводилося з використанням методу «фокус-група». Цей навчальний блок опрацьовувався слухачами також під час самостійного й дистанційного етапу навчання та посилював громадянську позицію, ціннісне ставлення до безпеки оточуючих, дотримання правових засад із безпеки, стимулював розвиток таких важливих якостей особистості, як відповідальність і дисциплінованість. Громадянськість учителя в контексті реалізації системи безпеки життєдіяльності в освіті є основою соціальної безпеки особистості, сприяє підвищенню рівня соціальної безпеки на рівні держави й розкривається через: загальнолюдські й національні цінності (цінність людського життя та здоров'я), здатність учителя прогнозувати, оцінювати моральні наслідки своїх дій (або бездіяльності), рішень, вчинків у превентивній профілактичній діяльності, що в майбутньому позначається на різних сферах життя країни; мотивацію безпечної соціальної поведінки особистості та способів розв'язання конфліктних ситуацій; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на стан дитячого травматизму на уроках та в позаурочний час, на зниження дитячого каліцтва та смертності в державі, впевненість у своїй спроможності впливати на життя суспільства; через готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки. Активна громадська позиція дозволяє: вільно орієнтуватися в проблемах, збитках сучасного соціально-економічного життя держави, які є наслідками виробничого та невиробничого травматизму; використовувати моделі безпечної поведінки, що відповідають «безпечній державі», законодавству України, орієнтованому на охорону праці, охорону прав, збереження та зміцнення здоров'я дітей; захищати власні інтереси, права та свободи інших громадян на безпеку, виконувати громадянські обов'язки щодо виховання здорового, з високим рівнем культури безпеки життєдіяльності підрастаючого покоління, у межах місцевої громади та держави.

Визначальними характеристиками громадянськості є високий рівень правосвідомості щодо профілактики всіх видів дитячого травматизму, громадянська відповідальність і моральність.

Так, зупинимось та проведенні «фокус-групи». На першому етапі реалізації цього методу з учасниками групи обов'язково проводиться інтелектуальна розминка – фронтальний «мозковий штурм», а саме: «Значення громадянської позиції особистості в реалізації принципів безпеки життєдіяльності на загальнодержавному та загальнолюдському рівнях». Другий етап проведення «фокус-групи» – діагностичний. Його метою є з'ясування відносин учасників до досліджуваної проблеми та ступеня їх включеності в ситуацію в реальній життєдіяльності. Завдання викладача-фасилітатора – досягти того, щоб слухачі усвідомили рівень значущості безпеки життєдіяльності та відповідних якостей для них особисто (або для колективу, в якому вони працюють, для їх сім'ї). Третій етап – аналітичний. Члени групи на цьому етапі аналізують поставлену проблему, а саме: моральні наслідки своїх дій (або бездіяльності), рішень, вчинків у превентивній профілактичній діяльності, що в майбутньому позначається на різних сферах життя країни. Також аналізують безпечну соціальну поведінку особистості та способи розв'язання конфліктних ситуацій, характеризують себе як особистість, яка здатна впливати на стан дитячого травматизму на уроках і в позаурочний час, на зниження дитячого каліцтва та смертності в державі, на власне здоров'я та здоров'я дітей. Цей аналіз є багатофакторним і всебічним, а реалізація аналітичного етапу допомагає отримати максимально повне, цілісне уявлення про значення безпеки життєдіяльності та відповідної громадянської позиції для кожного громадянина й для держави в цілому. Слід зазначити, що на цьому етапі трансакції мають вигляд «викладач-слухач». Обговорення проблеми між слухачами не ведеться, тобто використовується фронтальна форма міжсуб'єктної взаємодії, а учасники «фокус-групи» дають оцінку досліджуваному об'єкту.

Четвертий етап «фокус-групи» – продуктивний. На цьому етапі здійснюється колективне обговорення шляхів, методів, засобів удосконалення ситуації щодо стану дитячого травматизму, створюється його еталонний образ. Викладач постійно ставить слухачам питання, які спонукають їх до активності: «Що в ситуації є головним?», «Що Ви особисто думаєте про це?», «Які економічні, соціальні наслідки травматизму для країни» тощо. Група працює в режимі «мозкового штурму».

П'ятий етап – заключний, здійснення оцінки та відбору найкращих ідей. Викладач повідомляє про результати роботи «фокус-групи». Цей етап націлено на розвиток рефлексивних умінь, здатності до аналітичної діяльності.

Ініціативності та активності в навчанні, розвитку здатності до самоосвітньої та евристичної діяльності, відповідальності за якість колективного творчого продукту сприяє застосування методу медіадослідження в рамках навчального заняття «Основи соціальної безпеки» тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу». Метод вимагає здійснення попередньої самостійної керованої роботи – дослідження інформаційних ресурсів із питань соціальної безпеки. Для цього слухачі навчальної групи за власним бажанням об'єднуються в підгрупи, кожна з яких отримує одне з таких завдань: «Соціальні проблеми сталого розвитку», «Соціальні хвороби та девіації», «Протидія тероризму та торгівлі людьми», «Вітчизняна та зарубіжна реклама, спрямована на соціальну безпеку». Учасники кожної групи самостійно розподіляють внутрішні функції та види дослідницької діяльності, опрацьовують інформаційні ресурси (підручники, наукові періодичні видання, Internet-ресурси, сайти та блоги фахівців із безпеки життєдіяльності, засоби масової інформації тощо), тобто набувають досвід пізнавальної діяльності, пов'язаний із самостійним пошуком, переробкою та наданням інформації, отриманої з різних джерел. Результати дослідження оформлюють у вигляді мультимедійної презентації та презентують під час навчального заняття. Демонстрація медіапродуктів слухачів здійснюється у вигляді коментованого

перегляду, супроводжується дискус-аналізом із детальним, логічно-послідовним міркуванням над змістом.

Усвідомленню значущості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, позитивного ставлення та стійкого інтересу до питань безпеки життєдіяльності під час проведення курсів підвищення кваліфікації також сприяло: залучення до навчального матеріалу цікавих фактів з історії виникнення безпеки життєдіяльності як науки та життєвої стратегії; ознайомлення вчителів із найважливішими напрямками та проблемами безпеки життєдіяльності сьогодення (Internet-безпека, тероризм, вибухонебезпека та профілактика мінної небезпеки, актуальні сезонні небезпеки, профілактика суїцидальної поведінки в дітей та ін.) і шляхи їх подолання (подолання формального характеру здійснення навчання та перевірки знань і сформованості практичних навичок із безпеки життєдіяльності вчителів; забезпечення сучасними навчально-методичними матеріалами з безпеки життєдіяльності, наочністю з метою якісного проведення бесід з попередження дитячого травматизму (додаток М) [106]; екскурсії до пожежно-технічної виставки; зустрічі та бесіди з фахівцями профільних установ із безпеки.

Розвитку таких професійно-особистісних якостей учителя, як відповідальність, стресостійкість і спостережливість, сприяють проведення педагогічної практики та такі навчальні заняття тематичного спецкурсу, як «Дії у надзвичайних ситуаціях різного походження», «Перша долікарська допомога у невідкладних станах та принципи її надання», дискусійній взаємодії під час яких сприяли запитання викладача: «Чи мали Ви труднощі у визначенні алгоритму власних дій при виникненні надзвичайної ситуації?», «Чи жалкували Ви коли-небудь про недостатній рівень знань і умінь з безпеки життєдіяльності?», «Чи виникають у Вас труднощі при проведенні профілактичних заходів?», «Чи доводилося Вам надавати першу невідкладну долікарську допомогу? Як Ви себе почували у цей час?», «Чи порушуєте Ви правила безпеки в процесі життєдіяльності?», «Чи турбує Вас порушення правил безпеки дітьми?», «Подолання загроз інформаційного простору для Вас



є актуальним?» тощо. На практичній реалізації таких навчальних занять ми зупинимося більш детально при розгляді другого етапу технології.

Отже, результатом першого етапу технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності є стимулювання позитивної особистісної та професійної мотивації вчителів до розвитку власної компетентності з безпеки життєдіяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, ставлення вчителів до розв'язання комплексу проблем безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, розвиток соціальних настанов, інтересів і потреб, професійно-особистісних якостей учителя, спрямованих на безпеку.

Наступним етапом технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності є розвиток когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу. Головною метою цього етапу є: активізація наявного соціального та професійного досвіду кожного слухача (психолого-педагогічні знання, які необхідні для формування культури безпеки життєдіяльності учнів, знання та вміння із безпеки життєдіяльності); оновлення, розширення та доповнення комплексних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності відповідно до вимог суспільства. Важлива умова ефективної взаємодії учасників освітнього процесу – розвиток ініціативності та самостійності в навчанні. Це досягається через реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин управління навчальним процесом і здійсненням спільної продуктивної діяльності, побудованої на наявному професійно-особистісному досвіді кожного слухача та навчальної групи, яка орієнтована на конкретну професійну діяльність і життєвий простір дорослої людини в просторі існування реальних і потенційних небезпек.

Під час реалізації другого етапу технології викладач-андрагог спирається на наявні загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання (власне з безпеки життєдіяльності) та трансформує їх у площину вмінь із безпеки життєдіяльності (гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних), які відображають особливості діяльності вчителя в конкретній фаховій

площині, засвоєння та відпрацювання яких необхідне для успішного розв'язання небезпечних ситуацій, комплексних проблем безпеки життєдіяльності та розвитку ризик-орієнтованого мислення учасників освітнього процесу, зумовлює фахову мобільність учителя, яка виявляється в його здатності орієнтуватися в сучасних соціально-педагогічних ситуаціях в умовах існування реальних і потенційних небезпек. Особливостями даного етапу технології є залучення потенціалу не тільки курсового, а й міжкурсового (міжквестаційного) періодів. Процес розвитку професійної компетентності вчителя в міжкурсовий період спрямовується на: відпрацювання нових професійно-педагогічних способів діяльності безпосередньо на практиці; реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного вчителя; взаємодоповнення професійного та особистісного зростання; засвоєння особистістю ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в професійній діяльності, соціальному, інформаційному середовищах тощо; доопрацювання тих складових професійної діяльності, що не були засвоєні раніше в професійній діяльності, або під час курсового періоду, напрацювання прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, які були недостатньо розвинені; створення власної системи діяльності, у якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги [197]. Міжкурсовий період характеризується не тільки ефективно організованою самоосвітньою діяльністю, а й проведенням тематичних заходів, семінарів, тренінгів, вебінарів, Тижня безпеки, Дня цивільного захисту та ін.

Ефективність процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності на цьому етапі залежить від особистісної позиції вчителя як активного суб'єкта освітньої діяльності, від осмислення (або переосмислення) практичної діяльності, досвіду, окремих вчинків (або бездіяльності) у професійній сфері, від заохочення креативних професійних пошуків.

Особливостями етапу є інтеграція як аудиторної діяльності під час підвищення кваліфікації (педагогічна практика, ігрові методи, «стратегічне кафе», спецкурс та ін.), позааудиторної (дистанційний етап навчання,

самостійна керована робота), так і освітньої в міжкурсовий період (превентивний семінар-тренінг, семінар у режимі чату, вебінар).

Цілісності та системності, багатоаспектності професійної діяльності з безпеки життєдіяльності вчителя сприяло проведення методу кваліметричного моделювання під час опрацювання навчального заняття за темою «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах». Кваліметрія – наука про методи кількісного оцінювання якості продукції (від лат. «*qualis*» – якість і давньогрецьк. «*μετρέω*» – вимірювати), яка розкриває можливість вимірювання будь-яких якісних явищ на основі використання факторно-критеріальних моделей. Вона надає комплексну оцінку якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі (за Г. Азгальдовим та Е. Райхманом) [253]. При використанні кваліметричного підходу реалізується один із найголовніших принципів кваліметрії: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта способом створення моделі ідеального стану об'єкта через декомпозицію властивостей об'єкта, що відбувається шляхом виділення основних параметрів його розвитку, критеріїв вияву факторів [253, с. 46–48]. Кваліметричні моделі оформлюються в програмі Microsoft Excel за відповідним алгоритмом (додаток З).

Сумісна діяльність викладача і слухачів була націлена на побудову таких кваліметричних моделей: оцінки професійної діяльності вчителя з безпеки життєдіяльності (додаток И) та оцінки якості профілактичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (додаток К) [8].

Перевагами методу кваліметричного моделювання є актуалізація досвіду вчителів щодо змісту безпеки життєдіяльності у власній професійній діяльності, сумісна активна діяльність щодо систематизації компонентів моделі та їх складові, націлення на подальшу ефективну освітню діяльність щодо підвищення їх ступеня прояву.

Окрім здійснення кваліметричного моделювання, традиційна лекція за темою «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах» набула також нового змісту – була розширена за рахунок уведення

дистанційного навчання з обов'язковим тестуванням. Причому дистанційний етап здійснювався до проведення очного, тобто слухачі мали можливість розширити й оновити власні знання з безпеки життєдіяльності, а під час очного заняття їх закріпити (додаток Л).

Система дистанційного навчання під час підвищення кваліфікації розкривається в Положенні про організацію дистанційного навчання в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти». Дистанційне навчання являє собою індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, відбувається в асинхронному режимі на платформі Moodle, з додатковим використанням електронної пошти та форуму як зворотного зв'язку. Слухачі знайомляться із систематизованим зібранням інформації та засобів навчально-методичного характеру, яке доступне через Інтернет за допомогою веб-браузера (ознайомлення з нормативно-правовою базою, пам'ятками, циклограмами планування та реалізації заходів із безпеки життєдіяльності, з інформацією щодо безпеки дорожнього руху, надзвичайних ситуацій, пожежної безпеки на офіційних сайтах профільних установ) та ін. Навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснювався в таких формах: самостійна керована робота слухача та контрольні заходи (тестування) без відриву від професійної діяльності [200].

У цілому, самостійна робота слухачів системи післядипломної педагогічної освіти спрямована на самоосвіту та саморозвиток особистості вчителя й визнається як вища форма навчальної діяльності. Ефективність самостійної діяльності залежить від пізнавальних мотивів і зацікавленості до самонавчання, а самостійна робота слухача має забезпечити засвоєння необхідних знань і вмінь, опрацювання основних понять, передбачених програмою, сприяти самостійному творчому пошуку, осмисленню окремих практичних ситуацій, прогнозуванню й аналізу нових. Під час заочно-дистанційного етапу слухачі отримують тематику питань для самостійного опрацювання та комплекс тестових завдань для самоперевірки.

Значні можливості в процесі професійного розвитку вчителів із питань безпеки життєдіяльності мають теми, присвячені функціонуванню системи виховної роботи в навчальному закладі. Так, зміст навчального заняття за темою «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор соціалізації школяра» було доповнено змістовою лінією виховання культури безпеки життєдіяльності в учнів. У ході лекцій підкреслювалось, що ефективне виховання культури безпеки можливе лише при організації відповідного освітнього процесу, що забезпечує цілеспрямовану підготовку школярів до профілактики та подолання впливу шкідливих і небезпечних факторів оточуючого середовища життєдіяльності в процесі спеціально організованого спілкування вихованців із педагогом, що є носієм культури безпеки.

Спираючись на Основні орієнтири виховання акцент, робився на вміння, необхідні педагогам у виховній профілактичній роботі, а саме: володіти методами та формами діагностики, будуючи профілактичний виховний процес на основі глибокого й систематичного вивчення учнів, їхнього стилю спілкування, індивідуальних особливостей, інтересів і можливостей, на основі сучасного стану травматизму під час навчально-виховного процесу та в побутовому секторі; володіти методами позитивного впливу на дитину; сприяти самовихованню учнів і саморозвитку їх валеологічних якостей; аналізувати, узагальнювати та використовувати педагогічний досвід у галузі профілактики дитячого травматизму на основі життєвих навичок, систематично підвищувати свою кваліфікацію з питань безпеки життєдіяльності; вести роз'яснювальну роботу серед батьків і громадськості; застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору та використання інформації щодо формування культури безпеки в учнів і вихованців.

Заняття також було доповнено системою виховання культури безпеки життєдіяльності учнів через циклограму проведення бесід із попередження дитячого травматизму вчителями (класними керівниками) учнів 1–11-х класів, що представлена в табл. 2.2 та в додатку М [230].

## Циклограма проведення комплексу бесід (занять)

№	Зміст бесід (занять)	Місяць									
		Години	9	10	11	12	1	2	3	4	5
		Кількість годин									
1.	Правила дорожнього руху	10	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	Правила протипожежної безпеки	10	1	1	1	2	1	1	1	1	1
3.	Запобігання отруєнням	2		1							1
4.	Правила безпеки при користуванні газом	4		1		1	1		1		
5.	Правила безпеки з вибухонебезпечними предметами	6	1	1		1			1	1	1
6.	Правила безпеки на воді	5	1		1	1			1		1
7.	Правила безпеки користування електроприладами, при поводженні з джерелами електроструму	4			1		1			1	1
	Разом годин:	41	5	5	4	6	4	2	5	4	6

Семінарське заняття за темою «Вікові та психологічні особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні». окрім традиційного обговорення загальних питань вікової психології, проблем вікового розвитку та факторів психічного розвитку дитини, доповнювалося обговоренням і дослідженням залежності різних видів травматизму від психологічних і вікових особливостей дитини, розкриттям механізмів мислення та поведінки окремо дорослих і дітей у різних небезпечних ситуаціях, впливу соціальних чинників на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування в конфліктних ситуаціях. Слухачі діагностувалися на дисциплінованість, стресостійкість, тип темпераменту. Використовуючи дані дитячого травматизму (див. додаток А), велику кількість медіапродуктів (Internet-простір, засоби масової інформації тощо) та світові тенденції, які характеризуються збільшенням випадків суїцидів серед молоді, викладач-андрагог залучав учителів до аналізу професійних ситуацій з використанням методу case-study. Так, вчителям пропонувалася така ситуація: «Учитель Наталя Петрівна помітила, що змінилася поведінка учениці 8-Б класу Потапової Ірини, а саме: похмурий настрій, небажання спілкуватися з

однолітками, зниження успішності на уроках. При спілкуванні з однокласниками Іри Наталя Петрівна дізналася про повідомлення із суїцидальною тематикою в соціальних мережах, на сторінці дівчинки». Група вчителів розділялася на підгрупи, кожна з яких аналізувала дану ситуацію з позиції вчителя, однолітків, батьків. Викладач виступав у ролі фасилітатора, координував діяльність підгруп, розширював їх уявлення про міфи та реальність виникнення підліткових суїцидів. Після групового аналізу колектив педагогів виробляв алгоритм спільних дій учасників освітнього процесу щодо попередження травматизму внаслідок скоєння самогубств.

Опрацювання психологічного блоку під час підвищення кваліфікації передбачає також самостійну діяльність, зміст якої диференціюється залежно від особливостей діяльності певної категорії слухачів.

Аналізу проблем екологічної безпеки та окремих ситуацій, з якими стикаються педагоги в професійній діяльності, сприяло проведення лекції-удвох за темою «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації». Цей методичний прийом дозволив слухачам не тільки сприймати інформацію, але й активізувати власну пошукову діяльність для аналізу ситуацій, що виникали, а це не тільки орієнтувало їх на самостійне засвоєння теоретичного матеріалу, але й підвищувало рівень розвитку інтегрованих екологічних і безпекоорієнтованих знань, умінь і навичок.

Важливе значення для доповнення та оновлення знань і вмінь учителів, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах безпеки, має навчальний блок «Формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів та учнів». Ця тематика спрямована на розвиток у вчителів таких якостей, як відповідальність за власне здоров'я та здоров'я оточуючих, дисциплінованість і необхідність дотримання основних умов, що сприяють збереженню здоров'я учнів не тільки в навчальному процесі, а та у повсякденному житті. У процесі вивчення увагу вчителів спрямовували на включення в активну взаємодію, відпрацювання вмінь групового навчання й взаємонавчання через застосування інтерактивних методів колективного

пошуку (методи «мозкової атаки», «засідання експертної групи»). Зміст класичного заняття було доопрацьовано обговоренням вимог санітарії та гігієни, а саме: гігієна навчальних приміщень, обладнання, навчально-матеріального й технічного оснащення уроку відповідно до санітарно-гігієнічних норм; дотримання норм оптимального температурного режиму в класі; раціональне використання природного та штучного освітлення класної кімнати, навчального кабінету; наявність безпечних кімнатних рослин і розміщення їх на безпечній відстані; забезпечення гігієни робочих місць учителя та учнів; ергономічність кольорового забарвлення навчального приміщення; наукова організацію праці вчителя та учнів; фізіолого-педагогічні передумови організації навчання (забезпечення оптимального рівня працездатності дітей на уроці та врахування вікових психофізіологічних особливостей учнів; урахування в процесі навчання закономірностей динаміки працездатності учнів протягом уроку, робочого дня, тижня; дотримання норм навантаження учнів на уроці; використання оптимальних засобів підтримки працездатності учнів на уроці (зміна видів діяльності, змістові та часові фізичні, музичні паузи тощо); прагнення до максимально об'єктивної оцінки навчальної праці учнів та її результативності, стимулювання їхньої активності, творчості; раціональне використання наочності; гігієнічне навчання та виховання учнів на уроці [16].

На жаль, інформаційний розвиток освіти та техніки, збільшення кількості технічного оснащення зумовлює зростання чинників, які негативно впливають на стан здоров'я не тільки в дорослих, а й у дітей. За висновками лікарів, спостерігається тенденція до погіршення зору, постави підлітків, що вимагає від педагогів системного та якісного навчання дітей безпечного користування комп'ютерною технікою на уроках і вдома. Це зазначено в Державних санітарних правилах і нормах «Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах», хоча на даний час у зв'язку з розвитком



інформаційно-комунікаційних технологій і активним упровадженням їх в освітній процес правила є застарілими та потребують перегляду.

Під час опрацювання навчального модуля «Інформаційно-комунікаційні технології» вчителі розподілялися на експертів: лікарів, представників санітарних служб, технічних інспекторів, батьків і розробляли загальний механізм (інструкцію) безпечного користування комп'ютерною технікою, який містив інструктування учнів, основи фізіології та вміння організувати хвилини відпочинку для зняття втоми, знання основ електро-, пожежної безпеки, контроль за безперервною роботою з персональним комп'ютером (для учнів 10–11-х класів на 1-й годині занять до 30-ти хвилин, на 2-й годині занять – 20 хвилин безперервної роботи з персональним комп'ютером; для учнів 8–9-х класів – 20–25 хвилин; для учнів 6–7-х класів – до 20 хвилин; для учнів 2–5-х класів – 15 хвилин; для навчання дітей 6-ти років – безперервні заняття у індивідуальному режимі не повинні бути більше 10-ти хвилин).

Після безперервної роботи з комп'ютером повинні проводитися протягом 1,5–2-х хвилин вправи для профілактики зорової втоми, через 45 хвилин роботи з використанням комп'ютерів – фізичні вправи для профілактики загального стомлення. Такі вправи вчителі опрацьовували практично з метою використовувати їх у освітньому процесі й акцентувати увагу батьків на профілактиці захворювань удома [16].

Також для досягнення розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності на цьому етапі реалізації технології ми застосовували авторський тематичний спецкурс «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» для педагогічних працівників навчальних закладів (див. додаток Ж) [31].

Програма тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» розроблена з урахуванням Законів України «Про освіту», «Про дорожній рух», «Про забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя населення», Кодексу цивільного захисту України, Положень «Про організацію роботи з охорони праці та безпеки

життєдіяльності у навчальному закладі» (наказ МОН України № 563 від 01.08.2001 р., зі змінами) та «Про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях системи освіти» (наказ МОН України № 304 від 18.06.2006 р., зі змінами) та ін.

Метою спецкурсу є розвиток ціннісного ставлення до власної безпеки та безпеки дітей, оновлення, доповнення та розширення комплексних знань та вмінь із безпеки життєдіяльності, організація та здійснення кваліфікованої, повноцінної та ефективної роботи з профілактики дитячого травматизму й безпечної організації освітнього процесу в умовах навчального закладу.

*Завдання спецкурсу:*

- розширити знання щодо функціонування системи «безпека життєдіяльності» у загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до існування потенційних і реальних загроз існування сучасного суспільства;
- опрацювати механізми дій у стандартних і небезпечних ситуаціях;
- надати науково-методичну й практичну допомогу педагогічним працівникам із розробки інструкцій та проведення інструктажів із безпеки життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі;
- розвинути установки щодо свідомого та відповідального ставлення до особистої безпеки та безпеки оточуючих учасників освітнього процесу.

За результатами проходження спецкурсу слухачі повинні *знати*:

- нормативно-правові та організаційно-методичні засади комплексної безпеки життєдіяльності при організації освітнього процесу в загальноосвітньому навчальному закладі;
- алгоритми дій у надзвичайних ситуаціях, небезпечні фактори, що зумовлюють нещасні випадки, травмування;
- ефективні форми й методи виховної профілактичної роботи;

*уміти*:

- організовувати освітній процес відповідно до вимог безпеки;

- розробляти інструкції та проводити різні види інструктажів з безпеки життєдіяльності;
- проводити профілактичну діяльність, навчати дітей основ безпеки з використанням інтерактивних методів, сучасних технологій та відповідно до їх психолого-вікових особливостей;
- надавати першу невідкладну долікарську допомогу при травмуванні;
- здійснювати рефлексивну діяльність.

Спецкурс доповнює, розширює та поглиблює безпекоорієнтований зміст курсів підвищення кваліфікації, а відповідний освітньо-тематичний план інтегрує через різні форми занять (лекційні, семінарські та практичні) теоретичну та практичну підготовку, дає можливість оперативно врахувати професійні потреби слухачів; дозволяє використовувати професійно-особистісний досвід слухачів як джерело навчання.

З метою виявлення наявного професійно-особистісного досвіду та використання його навчального потенціалу було проведено опитування за розробленою діагностичною картою (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Діагностична карта виявлення професійно-особистісного досвіду  
вчителя з питань безпеки життєдіяльності**

№ з/п	Зміст	Так/Ні	Можу поділитися з колегами (вказати конкретний приклад)
1	2	3	4
1.	Чи організовували Ви інтерактивні виховні заходи з безпеки життєдіяльності?		
2.	Чи доводилося Вам надавати першу долікарську допомогу?		
3.	Чи стикалися Ви із травмуванням дітей у школі, у побуті?		
4.	Чи стикалися Ви з інформаційними небезпеками?		
5.	Чи стикалися Ви з соціальними небезпеками?		
6.	Я дотримуюся вимоги ергономіки у власній праці та під час навчання учнів.		

1	2	3
7.	Я вважаю, що наступними знаннями з безпеки життєдіяльності володію та можу поділитися з колегами.	
8.	Я вважаю, що наступними вміннями з безпеки життєдіяльності володію та можу поділитися з колегами.	
9.	Зазначте, з якими аспектами та проблемами безпеки життєдіяльності Ви стикаєтеся на практиці та вдало їх розв'язуєте.	
10.	Які проблеми безпеки життєдіяльності у професійній діяльності та повсякденному житті є для Вас особливо актуальними та потребують окремого роз'яснення?	

Дані діагностування систематизуються й аналізуються викладачем і використовуються під час організації освітньої діяльності.

Зупинимося більш детально на реалізації окремих навчальних занять спецкурсу, спрямованих на розвиток когнітивного та діяльнісного структурних компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

Так, урахуванню професійно-особистісного досвіду кожного слухача та колективної думки в цілому, залученню в процес обговорення колективного інтелекту учасників із питань інформаційної безпеки як безпеки стратегічного значення сприяє проведення інтерактивного методу «стратегічне кафе» під час навчального заняття за темою «Основи інформаційної безпеки».

Досягненню ефективності реалізації цього методу сприяло здійснення попередньої підготовки як викладача, так і слухачів. Актуалізації власного погляду на сучасні проблеми інформаційної безпеки, осмисленню особистої діяльності в мережі, здійсненню самостійного дослідження щодо наявного програмного забезпечення підвищення рівня інформаційної безпеки, зацікавленості в розв'язанні інформаційних загроз із урахуванням власного досвіду сприяло анкетування (додаток Н), проведене напередодні керованої освітньої діяльності.

Під час реалізації методу «стратегічне кафе» учасники об'єднувалися в групи «Учні», «Учителі», «Батьки», «Громадськість», і в кожній групі

визначався її керівник. Формування груп визначалося методом випадкового жеребкування. Багаторівневий діалог «стратегічне кафе» проводився в три етапи: організаційний, інтерактивний, рефлексивний.

Під час першого етапу відбувалася актуалізація знань слухачів, формувалися групи, повідомлялися результати анкетування. Окрім анкетування педагогів, їх зацікавленості сприяли дані анкетування учнів 9-10 класів, а саме: понад 45% опитаних учнів готові висвітлювати персональну інформацію про себе та свою родину в мережі (фотокартки, адресу, склад родини тощо); 38% дітей періодично потрапляють на «сайти для дорослих»; батьки 62% дітей не контролюють їх інформаційне поле та час перебування за персональним комп'ютером і в мережі; у 28% учнів виявлено виникнення проблем у навколишньому соціальному середовищі (непорозуміння з однолітками, членами родини, друзями), однак ці проблеми зникають при спілкуванні в соціальних мережах; залежність настрою від використання Інтернету (емоційні і рухові збудження, тривога, нав'язливі є розмірковування про те, що зараз відбувається в Інтернеті) спостерігається в 31% опитаних.

Інтерактивний етап проводився в рамках трьох сесій. Під час I сесії за темою «Позитивні тенденції (в освіті та суспільстві), викликані сучасним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій» кожна група виконує завдання з позиції визначеної ролі: учні, вчителі, батьки, громадськість. Після цього склад групи змінюється, крім керівника, і робота продовжується в новому складі. Після завершення кожна група презентує результати роботи.

Під час II та III сесій знову змінюється склад групи, крім керівника. Аналогічно до роботи I сесії виконується друге завдання – охарактеризувати негативний інформаційно-психологічний вплив на особистість і загрози інформаційного простору, і третє – окреслити діяльність, спрямовану на виявлення реальних та потенційних загроз інформаційного характеру та запобігання їм, визначити конкретні шляхи й засоби їх нейтралізації. Після роботи групи керівник інформує про ідеї, запропоновані в ході попереднього раунду. Відновлена бесіда збагачується ідеями, темами й питаннями,

порушеними в ході попередніх обговорень з іншими учасниками, ідеї та погляди починають поєднуватися, а колективні знання – зростати.

У рамках рефлексивного блоку з використанням «відкритого мікрофону» підбиваються підсумки роботи, розкривається рефлексивна позиція слухачів, окреслюються позитивні напрацювання, визначаються перспективи в подальшій професійній діяльності.

Процес активної фасилітації з визначеної проблеми, створення живої «мережі» обміну думками сприяв виокремленню та колективному опрацюванню таких позицій: сучасні власне інформаційні загрози (документи небажаного змісту (порнографія, ненормативна лексика, відео суїцидального характеру, сектантські та расистські матеріали, а також дані про вибухові речовини й хакерські сайти), отримання недостовірної інформації, завантаження програм із прихованими функціями та ін.); психологічно-моральні загрози (залежність (комп'ютерна, ігрова, Інтернет та ін.); прийняття моральних цінностей антисоціального характеру, спілкування з небезпечними людьми, вчинення протиправних дій (хакерство, порушення авторських прав та ін.); виток персональної інформації, що може стати як причиною фінансових махінацій, так і загрозою особистій безпеці дитини; створення для дитини персонального операційного середовища; особливості педагогічного та батьківського впливу на дітей різних вікових категорій; звід правил поведінки в Інтернеті; комплекс нормативно-правових, організаційних, навчально-виховних, просвітніх, програмно-технічних (налаштування браузера, фільтруючі програми, сімейний фільтр) заходів і засобів, спрямованих на досягнення інформаційної безпеки; просвіта батьків із питань інформаційної безпеки; критичного ставлення до інформації.

Розвитку когнітивного та діяльнісного компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності сприяло проведення лекції-візуалізації за темою «Особиста безпека учасників освітнього процесу», що спрямовувалося на дотримання фізичної безпеки учасників освітнього процесу. Наочне відтворення нормативної та психолого-педагогічної інформації сприяло

засвоєнню фізіологічно оптимального режиму праці та відпочинку, правил психогігієни, ергономіки робочого й навчального місця, осмислення безпеки при виконанні професійних обов'язків, правил безпеки під час проведення освітнього процесу (кабінети з підвищенням небезпекою, безпека на перервах, під час спортивно-масових заходів).

З метою посилення практикоорієнтованої складової освітньої діяльності, інтеграції психолого-педагогічних, комплексних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності проводилася ситуативно-рольова гра «Батьківські збори: комплексне попередження дитячого травматизму». У грі програвалася ситуація комплексного інструктування батьків перед літніми канікулами. У групі були розподілені ролі класного керівника, батьків, представника Державної служби з надзвичайних ситуацій України та Управління безпеки дорожнього руху, медичних працівників. Під час гри обговорювалися такі актуальні питання профілактики дитячого травмування в літній період, як: профілактика дорожньо-транспортного травматизму, використання безпечної екіпіровки для велосипедистів, небезпечні рослини, алергічні реакції, укуси кліщів і змій, правила поведінки на воді та основи надання першої невідкладної допомоги. Учителі заздалегідь розподіляли ролі та готували матеріал для їх виконання, продумували характер і лінію поведінки свого персонажа. Після закінчення гри проводили її колективний аналіз і здійснювали оцінювання. Після активної участі в такій імітаційній ситуації вчителі оновлювали та розширювали власні знання, уміння й навички, необхідні для професійної діяльності в умовах агресивного травмонебезпечного навколишнього середовища.

Виконання кваліфікованих дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, швидке та правильне реагування на небезпечний чинник і його нейтралізація, уміння володіти власними ресурсами та стресостійкість – це все є метою комплексу занять щодо дій у надзвичайних ситуаціях.

Так, проведення тематичного спецкурсу (навчальна тема «Надзвичайні ситуації різного походження») націлено на опрацювання теоретичних основ і алгоритмів, пам'яток та інструкцій щодо дій у надзвичайних ситуаціях.

Практична складова комплексу занять щодо дій у надзвичайних ситуаціях реалізується через освітню діяльність учителів на курсах підвищення кваліфікації під час проведення педагогічної практики, яка дає можливість слухачам опрацювати окремі алгоритми дій, виробити певні моделі. Ми модифікували педагогічну практику й адаптували її цілі, зміст і форму проведення на реалізацію положень безпекоорієнтованої системи в навчальному закладі. Педагогічна практика за темою «Дії педагогічних працівників у разі виникнення надзвичайних ситуацій» була спрямована на розробку та опрацювання алгоритмів дій учителя у разі виникнення окремих надзвичайних ситуацій. Групова форма роботи дозволила слухачам, які спиралися на власний професійний досвід та інформаційні орієнтири щодо зазначеної проблеми, виробити поетапні алгоритми дій учителя у разі виникнення пожежі в навчальному закладі, можливі загрози та дії під час організації екскурсії, подорожі з учнями, дій учителя в разі скоєння нещасного випадку з учнем та у разі здійснення терористичного акту (додаток П) [36].

Розвитку комплексних знань (сутність здоров'я й адаптивні можливості людини, основи фізіологічних станів людини та анатомо-фізіологічні наслідки дії шкідливих факторів на організм людини, принципи та основи надання першої допомоги та ін.) і практичних умінь із безпеки життєдіяльності, ризик-орієнтованого мислення, а також стресостійкості, відповідальності та спостережливості сприяє опрацювання навчальної тематики «Перша долікарська допомога та загальні принципи її надання» на тематичному спецкурсі. Це заняття є практичним, містить елементи майстер-класу із ситуаційним аналізом ч націлене на засвоєння фізичної та соціальної (соціальні хвороби та їх профілактика) складових безпеки.

Як дидактичні засоби доцільно використовувати структурні схеми, алгоритми дій, інструкції, картки типових помилок, рекомендації та відеоресурси щодо надання першої долікарської допомоги. Наприклад, слухачам пропонувалося обміркувати й аргументувати власні погляди на



запропоновані твердження та віднести їх до правильних дій або до типових помилок:

1. Надання першої долікарської допомоги постраждалому – первинні дії при виникненні нещасного випадку.
2. При епілепсії хворому приколюють язик до комірця.
3. Опіки потрібно змащувати олією.
4. Під час потрапляння стороннього тіла в дихальні шляхи виникає кашель. Щоб допомогти постраждалому, потрібно постукати по спині.
5. При кровотечі з носа потрібно закинути голову.

Практичну спрямованість цього заняття забезпечувало розв'язання конкретних ситуацій, зазначених у діагностичних картах учителів, які траплялися з учителем під час професійної діяльності.

Приклад ситуації: «Під час уроку учениця 5-Б класу Петренко А. впала зі стільця, у неї напружилися м'язи тулуба, рук, ніг, обличчя стало блідим, спостерігалось підвищене слиновиділення у вигляді піни. Учні повідомили, що в неї епілепсія». Розв'язання подібних практичних ситуацій вимагало від учителів осмислення алгоритму первинних дій з позиції «не нашкодь», визначення механізму надання першої допомоги, особливостей роботи з батьками та учнями, розвиток власної стресостійкості та відповідальності.

Процес розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів відбувається як під час їх підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період, який характеризується не тільки активізацією самоосвітньої діяльності, а й залученням вчителів до проведення навчально-методичних заходів, а саме:

- консультаційно-методичного семінару в режимі чату за темою «Системний підхід щодо безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області» (додаток Р), метою якого було впровадження системного підходу з питань безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, завданнями: актуалізація сучасних підходів до вдосконалення системи роботи на уроках і в позаурочний час щодо безпеки життєдіяльності учасників

освітнього процесу; обґрунтування шляхів створення здоров'язбережувального освітнього середовища; надання науково-методичної допомоги вчителям щодо впровадження системного підходу з питань безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх навчальних закладах;

- семінару-тренінгу за темою «Реалізація превентивної профілактичної діяльності в практиці діяльності навчальних закладів» (додаток С), метою якого було розкриття змісту та шляхів впровадження превентивної профілактичної діяльності, завданнями: окреслення актуальності превентивної діяльності щодо поширення соціальних хвороб, нормативних, наукових і освітніх аспектів організації превентивного навчання та виховання в загальноосвітньому навчальному закладі; ознайомлення зі змістом та формами реалізації Всеукраїнського превентивного проекту «Зміцнення потенціалу Всеукраїнської спілки вчителів і тренерів для поліпшення доступу до якісних послуг із профілактики ВІЛ/СНІДу» у діяльності навчальних закладів; надання практичної та методичної допомоги в упровадженні тренінгу з профілактики ВІЛ/СНІДу;

- вебінару «Нормативно-правове забезпечення системи освіти з питань безпеки життєдіяльності», метою якого було ознайомлення педагогів із сучасною нормативно-правовою базою з безпеки життєдіяльності.

Отже, результатом етапу розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу є розвиток системних знань із безпеки життєдіяльності (загальнонаукових, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних) та спеціальних умінь із безпеки життєдіяльності у стандартних або надзвичайних ситуаціях, а також способів їхнього вдосконалення. Цей етап характеризується комплексним змістом безпеки життєдіяльності (фізична, соціальна, інформаційна безпека), активізацією наявного соціального та професійного досвіду кожного слухача (наявні психолого-педагогічні знання та спеціальні знання з безпеки життєдіяльності), розкриває особливості безпеки учасників освітнього процесу.

Завершальним етапом технології є етап розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки. Його загальними цілями є: осмислення досвіду власної безпекоорієнтованої діяльності та комплексності проблем безпеки життєдіяльності, оцінки її з позиції соціальної значущості; розвиток уміння свідомо регулювати власну професійну поведінку в різноманітних небезпечних ситуаціях, володіти прийомами самоконтролю; контроль, аналіз і корегування результатів здійснення профілактики дитячого травматизму та дотримання власної безпеки праці; набуття досвіду рефлексивної діяльності стосовно власної компетентності з безпеки життєдіяльності та професійної діяльності на засадах безпеки, а також аналіз, оцінка й корекція результатів дослідження.

Розвиток здатності до оцінно-рефлексивної діяльності вчителів досягається через проведення рефлексивного тренінгу, конференції з обміну досвідом, тематичного спецкурсу, рефлексивних пауз під час проведення навчальних занять.

Основною метою даних методичних прийомів є розвиток здатності вчителів до рефлексивної децентрації (вміння бачити себе з боку), установки до активного аналізу власних дій, осмислення свого професійного Я. При цьому головний акцент ставиться на операціональній стороні рефлексії, зокрема на відпрацюванні механізму рефлексивного процесу, на розвитку здатності до самоуправління рефлексивним рухом думки: переходу від одного до іншого рівня рефлексивного аналізу, корекції професійно-особистісних установок, орієнтація свідомості вчителя «на учня», що є умовою реалізації гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу в навчанні [8, с. 32].

До активних методів віднесено рефлексивні та проблемні ситуації, їх осмислення й уміння розв'язувати в діяльності, інтеграція зворотного зв'язку, який отримував учасник, групова рефлексія, що дала можливість виявити комунікативні якості в груповій взаємодії.

У процесі вивчення навчальних тем, у яких розкривається основний зміст безпеки життєдіяльності, учителі первинно знайомилися з проблемами безпеки

життєдіяльності з наукових та інформаційних джерел, визначали саме ті, які потребують нагального вирішення. У цій діяльності виникало осмислення процесу розв'язання визначених актуальних проблем безпеки життєдіяльності, необхідність здійснити планування та визначити етапи запланованої діяльності, визначити перспективи навчання.

У процесі таких роздумів учителям необхідно було здійснювати аналіз і самоаналіз як власної діяльності на засадах безпеки, так і діяльності інших учителів. Увесь вищезазначений процес здійснювався під контролем викладача-фасилітатора, який надавав консультації, спрямовував у необхідне русло, ураховував індивідуальні особливості кожного вчителя, уміння сприймати інформацію, розв'язувати проблеми та будувати особистісну траєкторію навчання, спонукав до постійного самоконтролю.

На практичних заняттях матеріал опрацьовувався в певному алгоритмі з елементами евристики, що потребувало залучення різноманітного інформаційно-предметного забезпечення для погляду на проблему з різних джерел і сторін. Це приводило до бачення проблеми в цілому як системи з окремими її елементами як структурними компонентами.

Під час розвитку рефлексивного компонента професійної компетентності з безпеки життєдіяльності значна увага приділялася як аудиторним формам роботи, так і розвитку самоосвітньої діяльності. У рамках аудиторної роботи було проведено лекцію з помилками, сутність якої полягала в подачі матеріалу із запланованими неточностями у формулюванні визначень, із якими вчитель знайомився ще до її початку. Пропонувалося знайти ці помилки, проаналізувати, прокоментувати й довести свою думку під час колективного обговорення лекційного курсу. Подібні форми роботи сприяли розвитку в учителів рефлексивних умінь.

У процесі аудиторної роботи вчителям пропонувався рефлексивний тренінг, сутність якого полягала у виконанні ними ролей «вчителя» та «учня». Викладач-андрагог, який контролював цей процес, пропонував педагогу, що виконував роль учителя, тему виховного заходу з профілактики дитячого

травматизму за різною тематикою (сезонні заходи, профілактика ВІЛ/СНІДу, інформаційна безпека, загроза тероризму, мінна безпека). Проведений міні-захід спрямовувався на розв'язання практичних задач безпеки життєдіяльності, розвиток в «учнів» практичних навичок і тривав 15 хвилин. Використовуючи різну тематику подібних міні-заходів, можна досягти від учителів активності та ініціативності в пошуку нових механізмів поліпшення стану безпеки життєдіяльності на освітянському просторі.

Обов'язковою складовою рефлексивного тренінгу є аналіз і обговорення такого міні-заходу з позицій «учителя», «учня» та викладача-фасилітатора. Усі думки вислуховуються, беруться до уваги тільки ті, які реально відображають педагогічний процес у навчальному закладі, що дає можливість здійснити рефлексію власних поглядів і дій.

З другого боку, слухач, який знаходився тільки в ролі учня, отримує не менш цінний досвід у проведенні міні-заходу, тільки з іншого ракурсу. Якщо ж слухач виконував по чергово роль учителя і учня, то в нього розвивається комплексне уявлення про профілактичну педагогічну діяльність: від її планування, оволодіння методикою підготовки заходу до реального результату. Рефлексивний тренінг має і психологічну сторону, яка дає можливість здійснити аналіз власної підготовки до заходу, по-іншому проаналізувати ситуацію, здійснити самооцінку знань, умінь і навичок із безпеки життєдіяльності. Проведення подібних тренінгів стимулює й активізує рефлексивні процеси в учителя та сприяє його професійному зростанню.

Розвитку рефлексивних умінь також сприяло складання кваліметричних моделей оцінки професійної діяльності вчителя з безпеки життєдіяльності та якості профілактичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі [8], проведення семінару-тренінгу в міжкурсний період навчання за темою «Реалізація превентивної профілактичної діяльності в практиці діяльності навчальних закладів», технологія реалізації якого передбачає рефлексивну діяльність, аналіз власних можливостей та потенціалу превентивного виховання, розуміння необхідності та важливості самоосвіти й саморозвитку.

Позитивною є саморефлексія вчителя після проведення педагогічної практики, якій сприяли такі запитання: «Що позитивного я отримав у процесі розв'язання проблеми?», «Що я буду вирішувати в подальшій діяльності?», «Що було найцікавішим і чому?», «Які першочергові завдання з безпеки необхідно виконати в процесі професійної діяльності?», «Які перешкоди не дали можливість розв'язати проблему?», «Які зміни відбулися в моєму ставленні до комплексу безпеки життєдіяльності?», «Чи була моя стратегія здійснення профілактичної діяльності ефективною?», «Чи вдалося мені керувати власним емоційним станом протягом усього навчання?» «Що мені потрібно врахувати в майбутньому?», «Що нового я зрозумів і усвідомив?», «Який корисний досвід набув для себе?», «Які мої дії в розв'язанні нестандартних (небезпечних) професійних ситуацій були осмислені, а які потребують додаткової корекції?».

Проведений самоаналіз сприяє розвитку в учителів рефлексивного мислення, бажання до самореалізації, саморозвитку, самодопомоги, реалізувати власний потенціал як носія культури безпеки у професії.

Отже, результатом етапу розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки є: осмислення досвіду власної безпекоорієнтаційної діяльності та комплексності проблем безпеки життєдіяльності, оцінки її з позиції соціальної значущості; розвиток уміння свідомо регулювати власну професійну поведінку в різноманітних небезпечних ситуаціях, володіти прийомами самоконтролю; контроль, аналіз і корегування результатів здійснення профілактики дитячого травматизму та дотримання власної безпеки праці; набуття досвіду рефлексивної діяльності стосовно власної компетентності з безпеки життєдіяльності та професійної діяльності на засадах безпеки.

## Висновки до розділу 2

1. Визначено, обґрунтовано й розроблено цілі та зміст розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Головна мета – розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів – реалізується на рівні кожного структурного компонента досліджуваної компетентності: когнітивного (розширення, оновлення та доповнення системних знань із безпеки життєдіяльності на основі власного професійно-особистісного досвіду та засвоєння способів здобуття нових); діяльнісного (розвиток сукупності вмінь і навичок із безпеки життєдіяльності); особистісного (розвиток особистісних і професійних мотивів до здійснення вчителем безпекоорієнтованої діяльності, профілактики дитячого травматизму, сукупності професійно й особистісно значущих якостей, ціннісних орієнтацій). Особливості змісту технології виявляються в тематичному спецкурсі «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», засобами навчальних тематик «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах», «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор розвитку та соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей. Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язберезувальної компетентності вчителів та учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників освітнього процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації» та в методичних заходах у міжкурсовий період.

2. Визначено комплекс методів, форм і засобів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності. Установлено, що розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності сприятиме використання переважно активних та інтерактивних методів (методи «case-study», «фокус-група», «стратегічне кафе», колективного аналізу, рольові та ділові ігри та ін.), дослідницьких (метод медіадослідження), а також форм індивідуальної та колективної взаємодії (лекції (проблемні, удвох, лекції-візуалізації),

превентивний тренінг, дистанційне навчання та самостійна керована робота). Серед засобів навчання виокремлено навчальну та фахову періодику, пам'ятки, інструкції та методичні рекомендації з безпеки, картки типових помилок, медіапродукти (презентації, відеофрагменти з надання першої допомоги), веб-ресурси.

3. Уточнено систему критеріїв і показників розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності: особистісний (показники – інтерес до системи безпеки життєдіяльності, мотивація на розвиток і вдосконалення, розвиненість професійно-особистісних якостей); змістово-діяльнісний (розвиток знань (повнота, характер засвоєння) і фахових умінь із безпеки життєдіяльності); аналітико-оцінний (розвиток рефлексивного мислення, здатності до аналізу та самоаналізу професійної діяльності, до самовдосконалення й саморозвитку). Розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності визначено за трьома рівнями: продуктивний, достатній та елементарний.

4. Розроблено технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка складається з трьох етапів: розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність, розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу, розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки.

Етап розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність передбачає стимулювання позитивної мотивації вчителя до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, ставлення вчителя до проблем безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу, до власного місця в даному процесі, розвиток соціальних настанов, інтересів в потреб, професійно-особистісних якостей учителя (відповідальність, дисциплінованість, спостережливість, стресостійкість). На етапі розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу роботу націлено на активізацію наявного соціального та професійного досвіду



слухачів (психолого-педагогічні знання, які необхідні для формування культури безпеки життєдіяльності учнів, знання та вміння із безпеки життєдіяльності); оновлення, розширення та доповнення системних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності. Етап розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності спрямовано на осмислення досвіду власної безпекоорієнтованої діяльності та комплексності проблем безпеки життєдіяльності, оцінки її з позиції соціальної значущості; розвиток уміння свідомо регулювати власну професійну поведінку в різноманітних небезпечних ситуаціях, володіти прийомами самоконтролю; контроль, аналіз і корегування результатів здійснення профілактики дитячого травматизму та дотримання власної безпеки праці; набуття досвіду рефлексивної діяльності стосовно власної компетентності з безпеки життєдіяльності та професійної діяльності на засадах безпеки. На кожному етапі визначено цілі, провідні принципи, методи, форми та засоби розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Розроблена технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів забезпечує вдосконалення професійно-особистісного досвіду з безпеки життєдіяльності вчителів різних фахових напрямів на основі індивідуально-диференційованого підходу. Індивідуально-диференційований підхід передбачає розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів на основі їхнього професійно-особистісного досвіду та особливостей професійної діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковано в роботах автора [7; 8; 13; 16; 17; 18; 20; 25; 26; 29].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Загальні питання організації та проведення експериментальної роботи

Мета експериментальної частини дослідження полягала в перевірці висунутої гіпотези, теоретичних висновків щодо якості й характеристики розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Педагогічний експеримент було проведено з метою вирішення одного з основних завдань дослідження – перевірки ефективності технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Експериментальна робота здійснювалася протягом 2010–2015 рр. і включала три пов'язані між собою етапи.

*На першому, теоретико-пошуковому етапі (2010–2012 рр.),* проводився теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, валеологічної, психолого-педагогічної літератури, джерел з охорони праці та безпеки життєдіяльності з теми дослідження, нормативно-правових документів, навчально-програмної документації, вивчалися періодичні педагогічні видання, узагальнювався передовий педагогічний досвід із підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Усе це дозволило сформулювати тему та визначити проблематику дослідження, її актуальність, об'єкт, предмет, мету, конкретизувати завдання й окреслити конкретні шляхи їх вирішення, визначити план дисертації.

*На другому, дослідно-експериментальному етапі* (2013–2014 рр.), здійснювалися розробка й апробація технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, корегування критеріїв, показників і рівнів розвитку досліджуваної компетентності.

*На третьому, завершальному етапі* (2014–2015 рр.), здійснювалися теоретичне узагальнення та систематизація результатів дослідження, підбиття підсумків, оформлення теоретичних і практичних матеріалів дисертації.

Реалізація технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти здійснювалася на базі комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти», у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, комунальному навчальному закладі «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», у відділах освіти та закладах освіти Балаклійської районної державної адміністрації та Куп'янської міської ради.

Експеримент проходив, не порушуючи логіки й ходу освітнього процесу. Попередньо ми виділили експериментальна (у якій реалізовувалася технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів) і контрольна групи (підвищення кваліфікації в курсовий та міжкурсний періоди здійснювалося традиційно). Експериментальну групу склали 197 учителів, а контрольну групу – 202 вчителі, які проходили планове підвищення кваліфікації в комунальному вищому навчальному закладі «Харківська академія неперервної освіти», при цьому групи утворювалися таким чином, щоб приблизно в однаковій кількості в кожній групі були представлені вчителі як гуманітарного напрямку (вчителі економіки, історії та ін.), так і навчальних предметів, зміст яких характеризується підвищеною небезпекою (вчителі фізичної культури, фізики, інформатики та ін.). Контрольну й експериментальну групи формували вчителі, які працюють з учнями 5–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

У ході нашого експерименту, апробуючи технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, будемо спиратися систему підвищення кваліфікації, представлену в додатку Т.

Також експериментальна роботи, яка здійснюється в рамках нашого дослідження, спирається на науково-методичний проект Харківської академії неперервної освіти за темою «Підвищення ефективності професійного самовдосконалення педагогічних працівників у міжкурсовий (міжтестастійний) період».

Представлена кількість учасників експерименту, характер вибірки забезпечили необхідну репрезентативність отриманих результатів.

У ході проведення експерименту ми використовували такі методи для вивчення професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів:

- *спостереження* – аналіз індивідуально-особистісних особливостей процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, динаміки особистісно-професійного зростання;

- *бесіди* (індивідуальні та групові) – отримання даних щодо характеру мотивів, інтересів учителів, їхніх ціннісних орієнтацій, індивідуально-особистісних особливостей, здібностей тощо; визначення перешкод на шляху самоосвіти в процесі розвитку професійної компетентності із безпеки життєдіяльності;

- *анкетування* – з'ясування уявлень про особливості профілактичної діяльності вчителя та здійснення освітнього процесу з урахуваннями принципів безпеки життєдіяльності; виявлення мотивації, характеру пізнавального інтересу й особистісного ставлення вчителів до необхідності самоосвіти та саморозвитку з безпеки життєдіяльності; з'ясування факторів, що спонукають чи заважають професійному самовдосконаленню; визначення шляхів розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти;

- *психолого-педагогічна діагностика та самодіагностика* – визначення розвитку професійно-особистих якостей вчителя, його вмінь із безпеки

життєдіяльності, діагностика стратегій поведінки в різних професійних ситуаціях, пов'язаних із системою безпеки життєдіяльності;

- *метод експертних оцінок* – визначення й уточнення основних положень методики дослідження; визначення критеріїв і показників, що відбивають суттєві характеристики розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя;

- *тестування* – визначення рівня сформованості знань із безпеки життєдіяльності, їх повноти та характеру засвоєння;

- *педагогічний експеримент* – перевірка ефективності технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя;

- *методи математичної статистики* – використання критерію Пірсона  $\chi^2$  (перевірка статистичних гіпотез) для кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту.

Проведений нами експеримент складався з трьох етапів (констатувальний, формувальний і контрольний), які були між собою логічно пов'язані та спрямовані на досягнення загальної мети дослідження.

Перший етап педагогічного експерименту – констатувальний – було зорієнтовано на виявлення вихідного рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя на основі виділених критеріїв, показників і рівнів, а також складання плану формувального експерименту.

Другий етап – формувальний, що полягав у впровадженні в систему післядипломної педагогічної освіти вчителів технології розвитку їх професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, узагальнення отриманих експериментальних даних.

Третій етап – контрольний, що передбачав виявлення результатів впливу формувального етапу, їх аналіз і оцінку з метою їх корегування.

Визначення загальних питань організації та проведення експерименту є основою для його здійснення [14].

### 3.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Метою констатувального етапу експериментальної роботи було визначення вихідного рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти контрольної та експериментальної груп за допомогою визначеного діагностичного інструментарію.

З метою визначення стану проблеми підготовленості вчителів до організації освітнього процесу на засадах безпеки, організації профілактичної роботи та, у цілому, розуміння актуальності й важливості безпеки життєдіяльності нами було проведено зондувальне дослідження за власною анкетною (додаток У). В анкетуванні взяли участь 250 учителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації.

На поставлені запитання було отримано такі відповіді:

1. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням про те, що здоров'я та безпека людини є найвищою суспільною й особистісною цінністю?

– Так, повністю – 73,1%.

– Так, частково – 26,9%.

– Ні – 0%.

2. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням про те, що пріоритетним завданням діяльності навчального закладу має бути створення безпечних умов для навчання та виховання учнів?

– Так, повністю – 42,5%.

– Так, частково – 48,3%.

– Ні – 9,2%.

3. Чи вважаєте Ви необхідною цілеспрямовану роботу вчителя зі створення безпечних умов освітнього процесу?

– Так, повністю – 17,8%.

– Так, частково – 65,4%.

– Ні – 16,8%.

4. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням про те, що особистість учителя, його досвід, життєві та професійні установки, ставлення до розв'язання проблем безпеки життєдіяльності впливає на формування культури безпеки життєдіяльності учнів?

- Так, повністю – 31,9%.
- Так, частково – 61,2%.
- Ні – 13,5%.

5. Чи відчуваєте Ви потребу в реалізації освітнього процесу на засадах безпеки?

- Так, повністю – 4,9%.
- Так, частково – 27,1%.
- Ні – 68%.

6. «Хто, на Вашу думку, повинен навчати дітей основ безпечного поводження, дій у надзвичайних ситуаціях та ін.?»

- Батьки – 61,9%.
- Учителі – 13,1%.
- Працівники профільних установ (ДСНС України тощо) – 13,8%.
- Адміністрація навчального закладу – 11,2%.

7. Які напрями реалізації системи безпеки життєдіяльності Ви вважаєте найбільш важливими?

- Методи діагностики здоров'я учнів – 16,9%.
- Створення безпечних умов освітнього процесу – 35,4%.
- Розвиток життєвих навичок безпеки в учнів – 36,2%.
- Створення безпечних умов життєдіяльності в сім'ї – 28,4%.

8. Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності сьогодні та ролі вчителя в їх вирішенні.

Аналіз відповідей респондентів дає можливість зробити висновок про те, що переважна більшість опитаних учителів погоджуються з твердженням про найвищу цінність у житті людини – її здоров'я та безпеку, однак більша частина респондентів не готова здійснювати професійну діяльність в умовах

пріоритету безпеки людини: недостатньо усвідомлюють пріоритетність розвитку культури безпеки життєдіяльності учнів через діяльність учителя (74,7%); мають досить низьку мотивацію діяльності реалізації безпеки життєдіяльності в навчальному закладі (68%); упровадження системи безпеки життєдіяльності пов'язують зі створенням безпечних умов проведення освітньо-виховного процесу в школі та з побутовими умовами (63,8%) [8].

Також до початку підвищення кваліфікації педагогам контрольної та експериментальної груп було запропоновано провести самооцінку власної компетентності з безпеки життєдіяльності (додаток Ф). Дані, отримані в результаті анкетування, представлено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

### Самооцінка вчителем компетентності з безпеки життєдіяльності

№ з/п	Напрямок діяльності	Рівень володіння		
		Володію (дотримуюсь)	Володію частково (дотримуюсь частково)	Не володію (не дотримуюсь)
1.	Забезпечення безпечного проведення освітнього процесу	43%	36%	21%
2.	Участь у системі контролю за безпекою навчального кабінету та обладнання	14%	45%	41%
3.	Дотримання власної безпеки на робочому місці	26%	65%	9%
4.	Дотримання власної безпеки в побуті	32%	57%	11%
5.	Наявність комплексу знань із безпеки життєдіяльності	47%	35%	18%
6.	Інструктування учнів (знання змісту інструктажів, які проводяться з учнями (вступний, первинний та ін.)	59%	38%	3%
7.	Алгоритм дій при виникненні нещасного випадку з учнем, надзвичайної ситуації	38%	37%	25%
8.	Дії при виникненні небезпечних факторів	44%	35%	21%
9.	Уміння надавати першу долікарську допомогу	54%	27%	19%
10.	Уміння прогнозувати результати своєї діяльності з позицій безпеки	79%	16%	5%
11.	Володіння технологією прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях	44%	32%	24%
12.	Прагнення до самовиховання та самоосвіти з безпеки життєдіяльності	21%	25%	54%
13.	Володіння емоційним станом в умовах ризику та загрози небезпек	27%	44%	29%



За даними табл. 3.1 можна визначити, що 57% слухачів частково або не володіють системою організації безпечного освітнього процесу, вчителі майже не беруть участь у здійсненні контролю за дотриманням безпеки в кабінеті, хоча I ступінь контролю повинні забезпечувати саме вчителі. Наявність комплексу знань із безпеки життєдіяльності для кожного громадянина вважається необхідним, однак більше половини опитаних відмітили володіння неповними знаннями та вміннями з цього напрямку. Керівник (заступник керівника) кожного навчального закладу повинен проінструктувати персонал щодо дій у надзвичайних ситуаціях, проте більшість педагогів не завжди впевнено можуть зазначити відповідні власні дії (при виникненні нещасного випадку або небезпечного фактора під час навчально-виховного процесу тощо).

Лише у 21% опитаних виявлено прагнення до самовиховання та самоосвіти з безпеки життєдіяльності на високому рівні.

Для визначення мотивації в процесі підвищення кваліфікації, саморозвитку та самовдосконалення ми використали полярну шкалу оцінок факторів щодо підвищення кваліфікації, яка містила градацію двох полярних напрямів – факторів, що сприяють або заважають підвищенню кваліфікації (табл. 3.2). Слухачам пропонувалося заповнити полярну шкалу самостійно (5 – високий прояв показника, 1 – низький).

Таблиця 3.2

### Полярна шкала оцінок факторів щодо підвищення кваліфікації

Фактори, що сприяють підвищенню кваліфікації	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Фактори, що заважають підвищенню кваліфікації
Вимоги відділу освіти	34	36	17	13			10	15	16	27	42	Брак часу
Бажання самовдосконалення	25	42	18	12	3				15	73	12	Інші особисті пріоритети
Потреба в нових знаннях	37	22	25	16			19	12	17	15	47	Немає потреби в нових знаннях
Бажання «йти в ногу з часом»	54	17	12	18				38	15	37	36	Відсутнє бачення перспектив

За даними табл. 3.2 можна побачити, що стимулюючим фактором щодо підвищення кваліфікації вчителів виступають вимоги відділів освіти, а як демотивуючий фактор щодо особистого саморозвитку більшість зазначають саме брак часу, 54% респондентів бажають «йти в ногу з часом», однак указують на відсутність у потребі отримання нових знань.

З метою визначення рівня сформованості показників особистісного критерію професійної компетентності з безпеки життєдіяльності ми використовували авторський діагностичний інструментарій: анкети «Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності сьогодні та ролі вчителя у їх вирішенні» (додаток X), «Ваше ставлення до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності» (додаток Ц) і діагностична карта оцінки особистісно та професійно значущих з позиції безпеки життєдіяльності якостей вчителів (додаток Ш).

Так, на основі анкетування вчителів «Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності сьогодні та ролі вчителя у їх вирішенні» було проаналізовано рівень сформованості мотивації до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, до ролі вчителя в процесі формування культури безпеки життєдіяльності в учнів. Для цього респондентам пропонувалося оцінити 10 стверджень, які містили внутрішню та зовнішню мотивацію за 3-бальною шкалою: «ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бали, «завжди» – 3 бали (23–30 балів – свідчить про позитивне ставлення до комплексу безпеки життєдіяльності, стійку мотивацію; 15–22 – ситуативна мотивація; менше 15 – індіферентне ставлення).

Результати діагностики ставлення педагогів до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в ході педагогічного експерименту стали основою кількісної оцінки такого показника розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, як «інтерес до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності» (діагностичний інструментарій – анкета «Ваше ставлення до розвитку професійної компетентності із безпеки життєдіяльності»).

З метою визначення особистісних і професійно важливих якостей учителя (відповідальність, дисциплінованість, спостережливість і стресостійкість) було запропоновано вчителям заповнити діагностичну карту, яка використовувалася як діагностичний інструментарій. При опитуванні з'ясовувалася оцінка вчителем особистого рівня розвитку безпекоорієнтованих значущих якостей. Так, із метою визначення динаміки рівнів сформованості професійно-особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності з безпеки життєдіяльності, учителям було запропоновано оцінити представлені якості за 5-бальною шкалою. Відсутність сформованості базових якостей визначалася оцінкою від 0 до 10 балів, ситуативна – від 11 до 20 балів, стійка відповідала оцінці від 21 до 30 балів.

Результати діагностичного дослідження ставлення, інтересу до безпеки життєдіяльності та наявних якостей особистості вчителя представимо у вигляді загальної таблиці розподілу вчителів за показниками особистісного критерію (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Показники сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм (констатувальний етап), %**

Рівні	Ставлення до безпеки життєдіяльності			Характер інтересу			Виявлення якостей		
	Стійка мотивація	Ситуативна мотивація	Індиферентне ставлення	Стійкий	Ситуативний	Відсутність	Стійке	Ситуативне	Відсутнє
Експериментальна група (197 осіб)	15,22	41,12	43,65	9,64	41,62	48,74	10,65	42,65	46,7
Контрольна група (202 особи)	24,75	46,53	28,72	5,95	49,5	44,55	4,95	59,9	35,15

Аналіз даних табл. 3.3 свідчить про те, що на 9,53% більше слухачів у контрольній групі зі стійкою мотивацією, ніж в експериментальній групі, тобто мають усвідомлене ставлення до власної компетентності з безпеки

життєдіяльності, наявність бажання до її розвитку, удосконалення, оволодіння професіоналізмом у практичній профілактичній діяльності, активність і творчий підхід до вирішення проблем безпеки життєдіяльності. Відсутність інтересу, пізнавальна інертність, небажання вчителя займатися діяльністю з розвитку компетентності з безпеки життєдіяльності спостерігається більше на 4,19% у слухачів експериментальної групи. Також ця група характеризується менш розвиненими професійними й особистісними якостями, значущими з позиції безпеки життєдіяльності.

Для розподілу вчителів щодо сформованості професійної компетентності за особистісним критерієм було підраховано середнє арифметичне за кожним із його показників: ставлення до безпеки життєдіяльності, інтересу та професійно-особистісних якостей (табл. 3.4).

*Таблиця 3.4*

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм (констатувальний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	11,83	41,8	46,36
Контрольна група (202 особи)	11,88	51,98	36,14

Наведені результати свідчать про те, що 11,83% вчителів експериментальної групи та 11,88% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано в 46,36% експериментальної групи та 36,14% вчителів контрольної групи.

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту представимо на рис. 3.1.

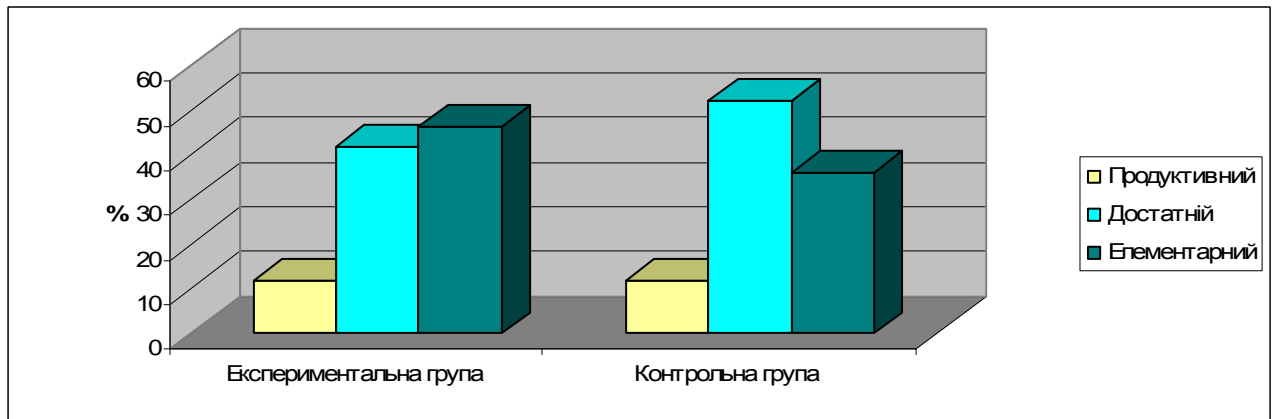


Рис. 3.1. Діаграма розподілу вчителів за особистісним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (констатувальний етап)

Досить ємким і відповідальним завданням експериментального дослідження на констатувальному етапі було визначення повноти та рівня засвоєння знань із безпеки життєдіяльності, необхідних учителю для здійснення професійної діяльності. Для кількісної оцінки вказаних показників застосовано тест із різноманітними завданнями відкритої і закритої форми (додаток Щ). При вивченні повноти засвоєння знань застосовувався коефіцієнт повноти засвоєння знань [68], що є відношенням суми правильних відповідей до загальної кількості питань. Правильна відповідь оцінювалась одним балом, неправильна – нулем. Максимальна кількість балів за показником повноти знань складала 30.

Під час проведення аналізу повноти знань із безпеки життєдіяльності використовували тестові завдання закритої форми з однією правильною або найкращою відповіддю, завдання з визначеною кількістю правильних відповідей, завдання з категорії логічних пар, на встановлення відповідності, на встановлення логічної послідовності. Також використовували завдання відкритого того типу, які передбачали лаконічну відповідь, і завдання відкритого типу з розширеною, аргументованою відповіддю.

Кількість учителів, які мали репродуктивний рівень знань, визначалася виходячи з того, що вони давали менше 50% правильних відповідей під час складання тестових завдань. Такі вчителі мали фрагментарні, несистемні

знання, що визначалися тільки загальними характеристиками об'єктів або явищ комплексного змісту безпеки життєдіяльності. Учителі з реконструктивним рівнем знань давали від 50% до 75% вірних відповідей на розроблений тестовий інструментарій. Вони показували осмислення комплексного змісту безпеки життєдіяльності та визначення причинно-наслідкових зв'язків подій, вільне та системне оперування відповідними знаннями, швидке й точне відтворювання понятійного апарату. Учителі, які демонстрували сформованість системи знань із безпеки життєдіяльності, упевненість у їх цінності для суспільства та людини, істинності, наявність міцних, глибоких і дієвих знань із безпеки життєдіяльності, розвинене ризик-орієнтоване мислення, мали творчий рівень знань (більше 75% правильних відповідей). Рівень засвоєння знань із безпеки життєдіяльності визначався за допомогою тестових завдань закритого та відкритого типів, що передбачали відображення правильної послідовності та причинно-наслідкових зв'язків об'єктів і явищ. Визначимо рівні засвоєння знань відповідно до кількості правильних відповідей та відповідних балів на тестові запитання, а саме: репродуктивний рівень засвоєння знань – менше 15 балів, реконструктивний – 16–23 бали, творчий – більше 23 балів.

Для визначення повноти та рівня засвоєння знань експериментальної групи вчителів за кожним показником критерію сформованості знань з безпеки життєдіяльності був розрахований відповідний коефіцієнт  $K$  за формулою [78]:

$$K = K_n \cdot 100 \% / П, \quad (3.1)$$

де  $K_n$  – кількість правильних відповідей усіх учителів групи;

$П$  – максимально можлива кількість правильних відповідей у групі;

$П = (\text{кількість учителів}) \times (\text{кількість завдань})$ .

Оцінювання розвитку вмінь (гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних і аналітико-оцінних) здійснювалося на основі спостережень викладача-андрагога та виконання контрольних робіт (додаток Ю). При застосуванні кожної форми практичного

навчання, що вимагали від учителів використання різних спеціальних умінь у галузі безпеки життєдіяльності, викладач оцінював кожен вид спеціальних безпекоорієнтованих умінь окремо. Виконання різного роду завдань передбачало оволодіння сукупністю спеціальних умінь із безпеки життєдіяльності, що дало змогу визначити рівні їх сформованості. При правильному та творчому підході до виконання завдань учитель отримував 3 бали, при частково-правильному – 2 бали, при репродуктивному характері виконання – 1 бал.

Отже, якщо вчитель отримував 24–17 балів, то це визначало високий рівень сформованості відповідних умінь; якщо 16–9 балів – достатній рівень і менше 8 балів – низький рівень. Після цього проводилося усереднення балів. Зазначимо, що бали, отримані за результатами ситуативно-рольових ігор, були у два рази більшими; бали, отримані за моделювання педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, були у три рази більшими. Кількісна оцінка спеціальних умінь із безпеки життєдіяльності представляє собою комплексну характеристику спостережень викладача та написання контрольних робіт учителями. Дані дослідження представимо в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Показники сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльнісним критерієм (констатувальний етап), %**

Рівні	Повнота знань			Характер засвоєння знань			Системні уміння		
	Високий	Середній	Низький	Творчий	Реконструктивний	Репродуктивний	Високий	Достатній	Низький
Експериментальна група (197 осіб)	24,87	35,03	40,1	9,64	38,58	51,78	5,08	31,47	63,45
Контрольна група (202 особи)	11,88	41,09	47,03	7,93	42,57	49,5	12,37	49,2	38,63

За даними табл. 3.5. можна побачити, що на констатувальному етапі експерименту в слухачів обох груп переважає низький рівень повноти системних знань із безпеки життєдіяльності, характер засвоєння яких є, в основному, репродуктивним. Рівень умінь є переважно низький у експериментальній групі (63,45%) та на достатньому рівні приблизно в половині слухачів контрольної групи (49,2%).

Середній результат за трьома показниками дає можливість підрахувати рівень сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів груп за змістово-діяльнісним критерієм (табл. 3.6).

*Таблиця 3.6*

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльнісним критерієм (констатувальний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	13,19	35,02	51,79
Контрольна група (202 особи)	10,72	44,29	45,05

Наведені результати свідчать про те, що 13,19% вчителів експериментальної групи та 10,72% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльнісним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано в 51,79% експериментальної групи та 45,08% вчителів контрольної групи.

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показниками змістово-діялісного критерію на констатувальному етапі експерименту представимо на рис. 3.2.

Оцінка рівня сформованості здатності здійснювати рефлексію проводилася за результатами спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю вчителів, їхнього самооцінювання за допомогою діагностичних карт (додаток Я), а також розгляду продуктів навчальної роботи вчителів.



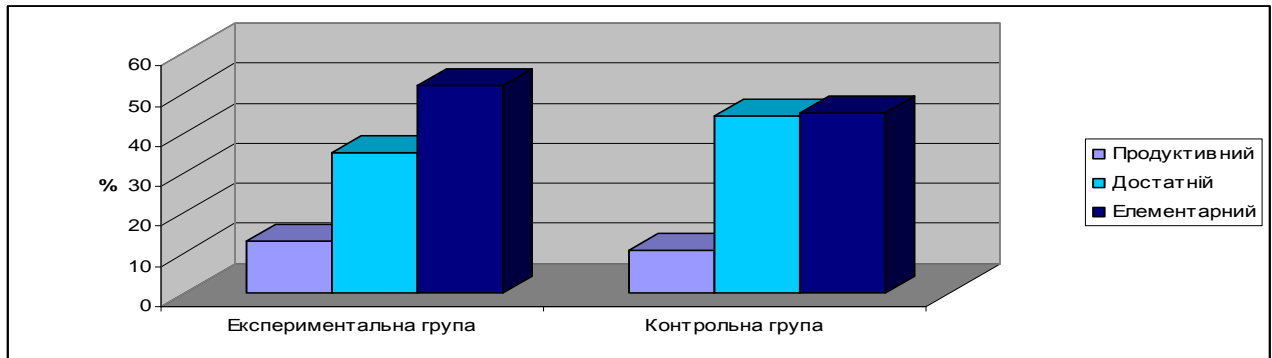


Рис. 3.2. Діаграма розподілу вчителів за змістово-діяльнісним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (констатувальний етап)

Під час оцінки здатності вчителів до рефлексії ми виходили з таких позицій:

1) якщо вчитель здійснює рефлексію, то він здатний до самопізнання, самоаналізу, самооцінки; його самосвідомість проявляється постійно; особистий навчальний процес протікає перманентно на основі комплексного плану організації самостійної роботи, він опановував навички творчої самостійної роботи;

2) якщо вчитель частково здійснює рефлексію, то його здатність до самопізнання, самоаналізу, самооцінки та самосвідомості проявляється в окремих випадках; самостійна робота планується, він опановував навички реконструктивної самостійної роботи;

3) якщо вчитель не здійснює рефлексію, то його здатність до самоспостереження знаходиться на низькому рівні, самостійна робота не планується, опановано навички тільки тренувальної самостійної роботи.

Результати дослідження рівня сформованості здатності до рефлексії вчителів подано в табл. 3.7.

Наведені результати свідчать про те, що 38,07% вчителів експериментальної групи та 21,78% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за

аналітико-оцінним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано у 26,4% експериментальної групи та 41,59% вчителів контрольної групи.

Таблиця 3.7

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за аналітико-оцінним критерієм (констатувальний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	38,07	35,53	26,4
Контрольна група (202 особи)	21,78	36,63	41,59

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показником аналітико-оцінного критерію на констатувальному етапі експерименту представимо на рис. 3.3.

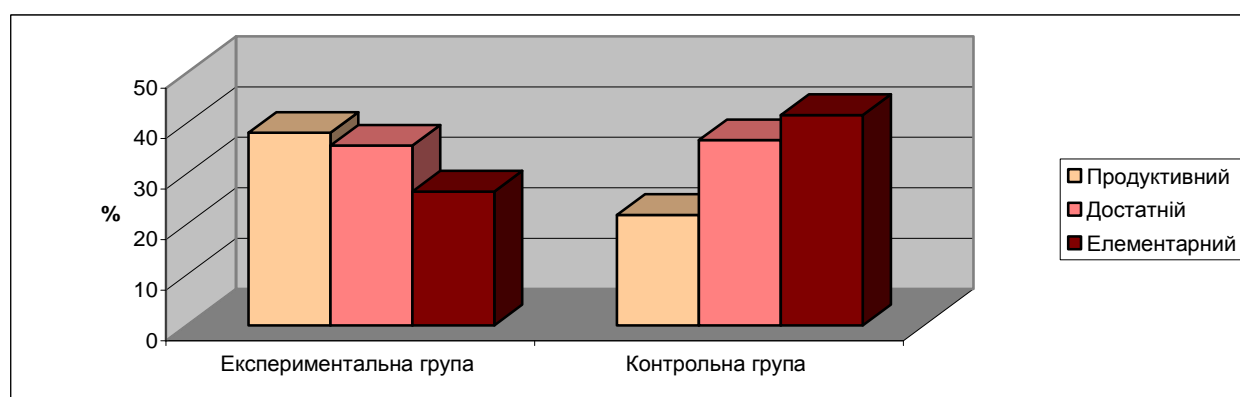


Рис. 3.3. Діаграма розподілу вчителів за аналітико-оцінним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (констатувальний етап)

На основі результатів підрахувань за трьома критеріями (особистісним, змістово-діяльнісним і аналітико-оцінним) здійснено обчислення вихідного рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів експериментальної та контрольної груп (табл. 3.8).

Як видно з табл. 3.8, елементарний рівень сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності встановлено в 41,52% вчителів

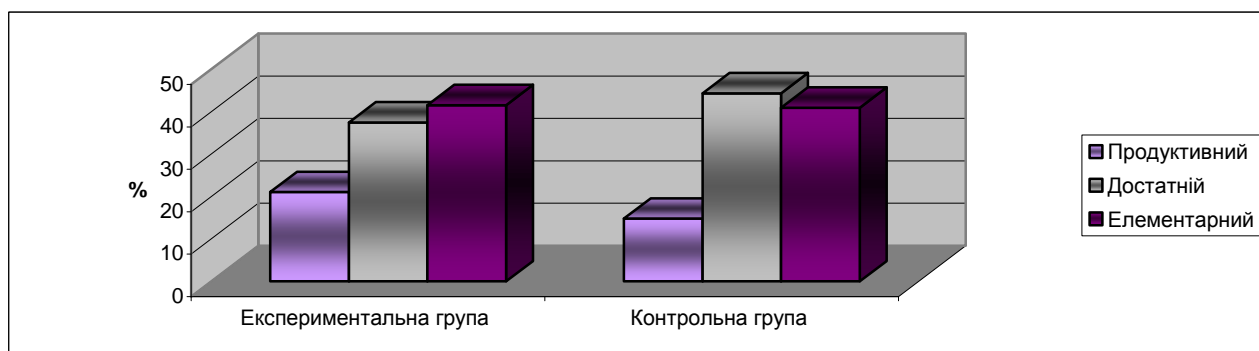
експериментальної групи та 40,92% контрольної. Однак тільки у 21,03% вчителів експериментальної групи та 14,78% вчителів контрольної групи зафіксовано сформованість досліджуваної нами компетентності на продуктивному рівні.

Таблиця 3.8

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності  
вчителів (констатувальний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	21,03	37,45	41,52
Контрольна група (202 особи)	14,78	44,3	40,92

Представимо наведені нами дані у вигляді діаграми (рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Сформованість професійної компетентності з безпеки  
життєдіяльності вчителів (констатувальний етап)**

Результати щодо сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, отримані на констатувальному етапі експерименту, свідчать про недостатній рівень ставлення та інтересу до комплексу безпеки життєдіяльності, неповний обсяг комплексних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності, їх репродуктивний характер, недостатнє здійснення рефлексивної діяльності.

### 3.3. Аналіз і оцінка результатів контрольного етапу експерименту

На формувальному етапі експерименту було впроваджено розроблену технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в систему післядипломної педагогічної освіти для вчителів експериментальної групи. Освітня діяльність у контрольній групі проводилася традиційно.

З метою вивчення підсумкового рівня сформованості досліджуваної нами компетентності у вчителів експериментальної та контрольної групи було проведено контрольний етап експерименту. Основними завданнями на цьому етапі педагогічного експерименту є порівняння даних, отриманих засобами педагогічного дослідження, аналіз причини приросту або зменшення величини показників, підтвердження ефективності розробленої технології експериментальним шляхом. Для визначення рівня сформованості показників особистісного критерію професійної компетентності з безпеки життєдіяльності після впровадження відповідної технології ми використовували наступний діагностичний інструментарій: анкети «Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності та ролі вчителя у їх вирішенні», «Ваше ставлення до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності» та діагностична карта оцінки особистісно та професійно значущих з позиції безпеки життєдіяльності якостей учителів. Дані дослідження представимо в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

#### Показники сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм (контрольний етап), %

Рівні	Ставлення до безпеки життєдіяльності			Характер інтересу			Виявлення якостей		
	Стійка мотивація	Ситуативна мотивація	Індиферентне ставлення	Стійкий	Ситуативний	Відсутність	Стійке	Ситуативне	Відсутнє
Експериментальна група	40,1	48,73	11,17	32,5	43,14	24,36	37,56	46,7	15,74
Контрольна група	34,65	42,57	22,78	12,37	53,96	33,67	7,92	61,88	30,2

Аналізуючи данні табл. 3.9, можна зробити висновок про те, що експериментальна робота позитивно вплинула на ставлення вчителів до необхідності вирішення проблем безпеки життєдіяльності, підвищився рівень розуміння власної відповідальності за безпеку дітей. Кількість учителів, у яких наявне негативне ставлення до питання безпеки життєдіяльності та ролі вчителя у їх вирішенні, суттєво зменшилася в експериментальній групі та склала 11,7%, тоді як у контрольній групі цей показник складає 22,78%. Кількість педагогів, у яких був відсутній інтерес до комплексу безпеки життєдіяльності, суттєво зменшилася в експериментальній групі (на 24,38%), тоді як кількість учителів контрольної групи з цим показником зменшилася лише на 16,83%. Також ми можемо зазначити про значний приріст стійкого інтересу до саморозвитку з безпеки життєдіяльності в учителів експериментальної групи (+22,86%), що говорить про ефективність наших зусиль у розвитку пізнавального інтересу, тим самим розвиваючи власне компетентність із безпеки життєдіяльності.

Підвищенню інтересу вчителів до питань безпеки життєдіяльності та розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності сприяло ознайомлення вчителів із сучасними проблемами безпеки життєдіяльності, можливими шляхами їх розв'язання, а також із тією роллю, яку відіграють у цьому процесі саме вчителі та їх профілактична діяльність. Кількість педагогів зі стійким характером виявлення професійно-педагогічних і особистісних якостей збільшилася в експериментальній групі на 26,91%, тоді як у контрольній групі – лише на 2,97%.

Можна зробити висновок про те, що з учителями експериментальної групи відбулися значно помітніші зміни сформованості мотивації розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності та стійкого виявлення особистісних і професійно значущих якостей. Це зумовлено активною участю вчителів у навчально-практичній діяльності, у проведенні тижня безпеки в навчальних закладах, зустрічі та бесіди з профільними фахівцями у сфері

безпеки, дослідженні реального стану дитячого травматизму на уроках і в позаурочний час, аналізу актуальних проблем безпеки життєдіяльності.

Дані щодо сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм представимо в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм (контрольний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	36,72	46,19	17,09
Контрольна група (202 особи)	18,31	52,8	28,89

Наведені результати свідчать про те, що 36,72% вчителів експериментальної групи та 18,31% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано в 17,09% експериментальної групи та 28,89% вчителів контрольної групи.

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту представимо на рис. 3.5.

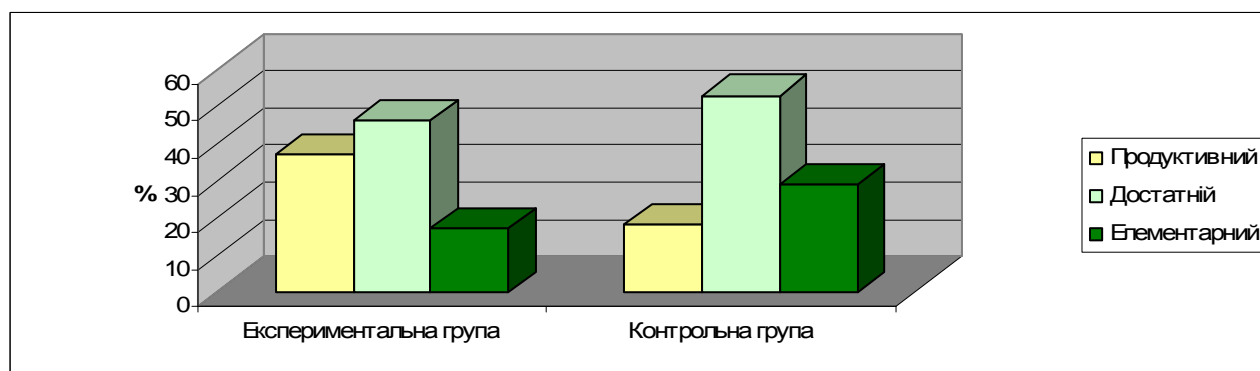


Рис. 3.5. Діаграма розподілу вчителів за особистісним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (контрольний етап)

Виявлення рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльним і аналітико-оцінним критеріями здійснювалося за методиками, застосованими на констатувальному етапі.

Спостереження за освітньою діяльністю вчителів експериментальної та контрольної груп дало можливість визначити рівень сформованості досліджуваної компетентності за показниками змістово-діяльного критерію: повнота та характер засвоєння комплексних знань із безпеки життєдіяльності, рівень умінь із безпеки життєдіяльності (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Показники сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльним критерієм (контрольний етап), %**

Рівні	Повнота знань			Характер засвоєння знань			Системні вміння		
	Високий	Середній	Низький	Творчий	Реконструктивний	Репродуктивний	Високий	Достатній	Низький
Експериментальна група (197 осіб)	40,1	46,7	13,2	20,81	52,79	26,4	27,4	48,73	23,86
Контрольна група (202 особи)	16,33	45,53	38,12	11,39	43,59	45,05	13,37	50	36,63

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що експериментальна робота позитивно вплинула на сформованість знань із питань безпеки життєдіяльності. Повнота засвоєння даних знань зросла в експериментальній групі – до 38,1%, тоді як у контрольній групі – на 4,8%. Підвищення рівня засвоєння системи знань із безпеки життєдіяльності, необхідних учителю для професійної діяльності, сприяло використанню активних та інтерактивних методів навчання на лекційних і семінарських заняттях, проведених у рамках навчальних занять за темами: «Охорона праці та безпека життєдіяльності в навчальних закладах», «Виховний простір загальноосвітнього навчального закладу як фактор розвитку

та соціалізації школяра», «Вікові особливості дітей, «Проблеми в навчанні та вихованні», «Формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів та учнів», «Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Шляхи подолання глобальних загроз у розвитку сучасної цивілізації»; проведення навчальної практики. Також підвищення рівня засвоєння системи знань безпекоорієнтованого характеру пов'язано з уведенням для вчителів експериментальної групи тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» з використанням активних форм і методів навчання [1; 25; 29].

Середній результат за трьома показниками дає змогу підрахувати рівень сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів груп за змістово-діяльнісним критерієм (табл. 3.12).

*Таблиця 3.12*

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльнісним критерієм (контрольний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	29,44	49,41	21,15
Контрольна група (202 особи)	13,7	46,36	39,94

Наведені результати свідчать про те, що 29,44% вчителів експериментальної групи та 13,7% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за змістово-діяльнісним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано у 21,15% вчителів експериментальної групи та 39,94% вчителів контрольної групи.

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показниками змістово-діяльнісного критерію на констатувальному етапі експерименту представимо на рис. 3.6.



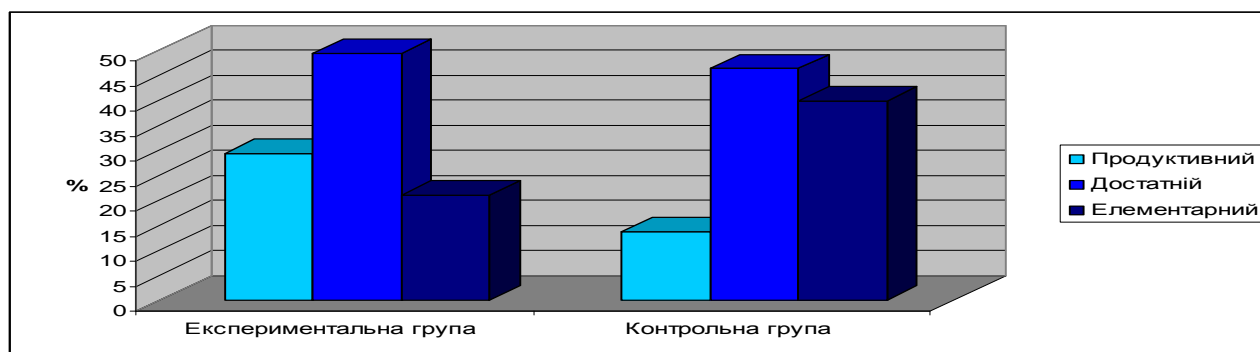


Рис. 3.6. Діаграма розподілу вчителів за змістово-діяльнісним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (контрольний етап)

Результати дослідження рівня сформованості професійної компетентності за аналітико-оцінним критерієм подано в табл. 3.13.

Таблиця 3.13

**Сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за аналітико-оцінним критерієм (контрольний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	54,31	42,64	3,05
Контрольна група (202 особи)	23,27	38,12	38,61

Наведені результати свідчать про те, що 54,31% вчителів експериментальної групи та 23,27% вчителів контрольної групи мають продуктивний рівень професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за аналітико-оцінним критерієм. Елементарний рівень зафіксовано в 3,05% експериментальної групи та 38,61% вчителів контрольної групи.

Аналіз даних до та після експерименту свідчить, що впровадження розробленої технології позитивно вплинула на рівень адекватної професійної самооцінки та здатності до активного саморозвитку. Кількість учителів, які постійно здійснювали самооцінку й були здатні до активного саморозвитку, збільшилася в експериментальній групі на 16,24%, тоді як у контрольній групі – лише на 1,49%. Рівень розвитку здатності вчителів експериментальної групи до

здійснення рефлексивної діяльності та її ефективність обумовлюється спеціально організованою освітньою діяльністю, що націлена на розвиток цієї якості. Це стосується виділення відповідних аспектів у ході педагогічної практики, здійсненням рефлексивного тренінгу та рефлексивних пауз під час превентивного семінару-тренінгу.

Наочно сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показником аналітико-оцінного критерію на контрольному етапі експерименту представимо на рис. 3.7

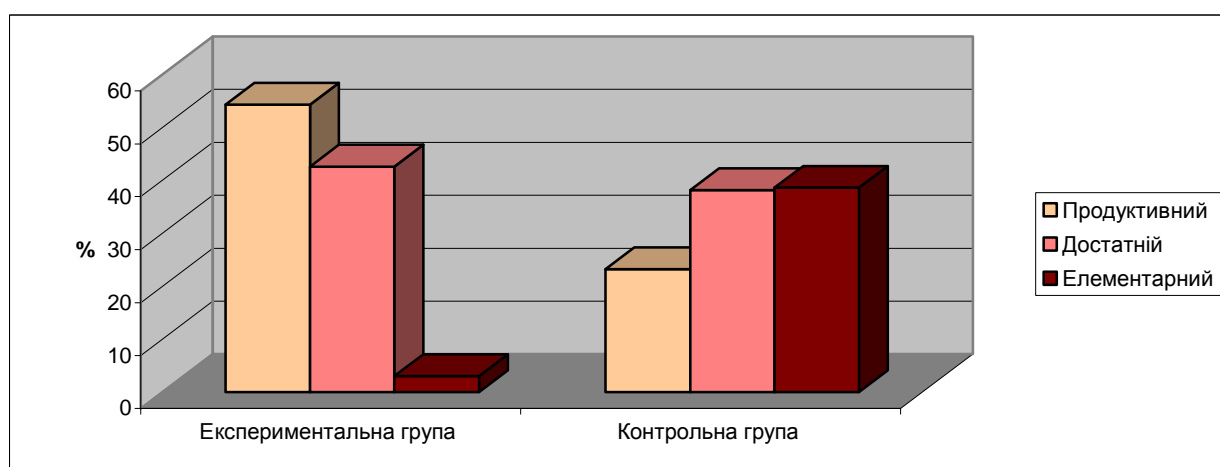


Рис. 3.7. Діаграма розподілу вчителів за аналітико-оцінним критерієм професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (контрольний етап)

Аналогічно до досліджень, проведених на констатувальному етапі, представимо сформованість професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за рівнями в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

**Рівні сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності (контрольний етап), %**

Рівні	Продуктивний	Достатній	Елементарний
Експериментальна група (197 осіб)	40,16	46,08	13,76
Контрольна група (202 особи)	18,43	45,76	35,81

Різниця в результатах експериментальної та контрольної груп свідчить, що розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів є більш ефективним за умов упровадження в систему їх післядипломної педагогічної освіти розробленої технології розвитку досліджуваної компетентності.

Узагальнену динаміку рівнів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів експериментальної та контрольної груп представимо у вигляді діаграми (рис. 3.8).

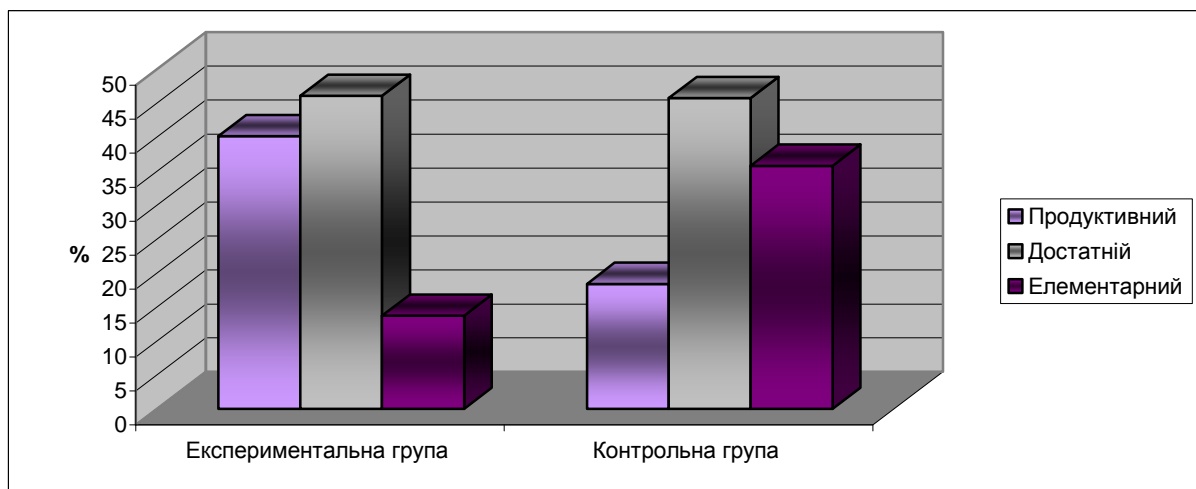


Рис. 3.8. Динаміка рівнів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів експериментальної та контрольної груп (контрольний етап)

У слухачів експериментальної групи після експерименту спостерігається розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності переважно на продуктивному та достатньому рівні, тоді як традиційне навчання сприяє її сформованості на достатньому та елементарному рівнях.

Узагальнимо результати експериментальної роботи щодо розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів (табл. 3.15).

Наочно динаміку рівнів сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності на констатувальному та контрольному етапах експерименту представимо у вигляді рис. 3.9.

Таблиця 3.15

**Результати експериментальної перевірки розробленої технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, %**

Показники й рівні сформованості	ЕГ			КГ		
	до	після	різниця значення показників	до	після	різниця значення показників
	експерименту			експерименту		
Сформованість у вчителів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показниками особистісного критерію						
Продуктивний	11,83	36,72	24,89	11,88	18,31	6,43
Достатній	41,8	46,19	4,36	51,98	52,8	0,82
Елементарний	46,36	17,09	-29,27	36,14	28,89	-7,25
Сформованість у вчителів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показниками змістово-діяльнісного критерію						
Продуктивний	13,19	29,44	16,25	10,72	13,7	2,98
Достатній	35,02	49,41	14,39	44,29	46,36	2,07
Елементарний	51,79	21,15	-30,64	45,05	39,94	-5,11
Сформованість у вчителів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності за показниками аналітико-оцінного критерію						
Продуктивний	38,07	54,31	16,24	21,78	23,27	1,49
Достатній	35,53	42,64	7,11	36,63	38,12	1,49
Елементарний	26,4	3,05	-23,35	41,59	38,61	-2,98
Сформованість у вчителів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності						
Продуктивний	21,03	40,16	19,13	14,78	18,43	3,65
Достатній	37,45	46,08	8,63	44,3	45,76	1,46
Елементарний	41,52	13,76	-27,76	40,92	35,81	-5,11

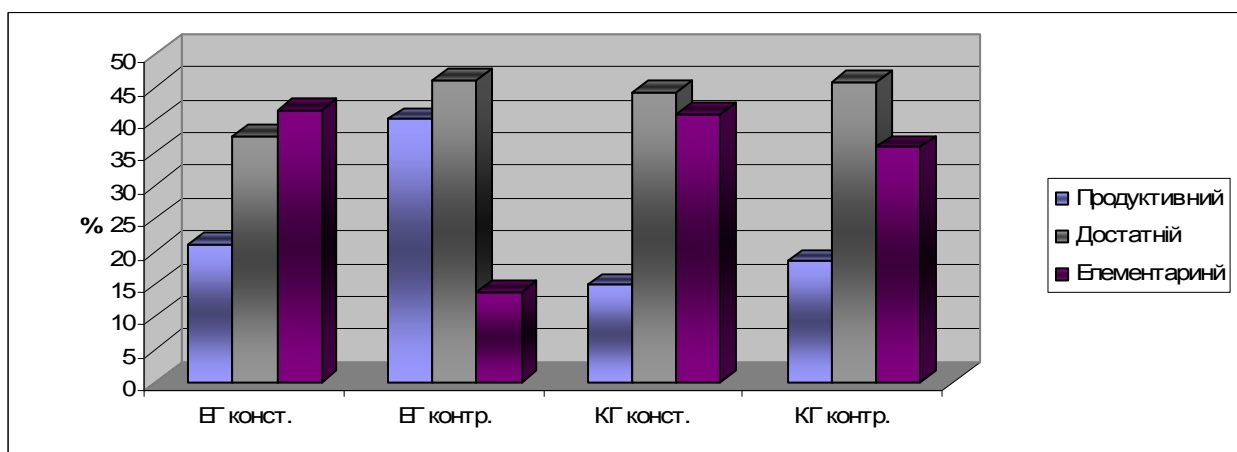


Рис. 3.9. Динаміка сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів експериментальної та контрольної груп

Отже, аналіз даних, отриманих на контрольному етапі експерименту, підтверджує результативність упровадження в систему післядипломної педагогічної освіти розробленої технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів. Так, в експериментальній групі на кінець експерименту на 19,13% зростає кількість учителів із продуктивним рівнем розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності; у контрольній групі цей показник становив приріст лише на 3,65%. Зменшилася також кількість учителів експериментальної групи з елементарним рівнем на 27,76%, у той час як у вчителів контрольної групи було зафіксовано зменшення лише на 5,11%.

З метою визначення статистичної значущості змін у рівнях розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності використовувався критерій Пірсона  $\chi^2$ , який обчислювався за формулою [778, с. 141–142, 159; 157, с. 286–289]:

$$\chi^2 = [(f_1 - f_2)^2 / f_2], \quad (3.2)$$

де  $f_1$  і  $f_2$  – частота вибірок, які зіставляються.

Результати обчислення критерію  $\chi^2$  подано в табл. 3.16 і 3.17.

Таблиця 3.16

**Підрахунок статистичного критерію  $\chi^2$  за результатами початку та завершення педагогічного експерименту**

	Рівні професійної компетентності з безпеки життєдіяльності					
	продуктивний		достатній		елементарний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Кількість учителів до експерименту $f_1$	41	30	74	89	82	83
Кількість учителів після експерименту $f_2$	79	37	91	92	27	73
$f_1 - f_2$	-38	-7	-17	-3	55	10
$(f_1 - f_2)^2$	1444	49	289	9	3025	100
$f_1 + f_2$	120	67	165	181	109	156
$(f_1 - f_2)^2 / f_1 + f_2$	12,03	0,73	1,75	0,05	27,75	0,64

**Підрахунок статистичного критерію  $\chi^2$  за результатами  
після завершення педагогічного експерименту**

	Рівні професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів на кінець експерименту		
	продуктивний	достатній	елементарний
Кількість учителів ЕГ $f_1$	79	91	27
Кількість учителів КГ $f_2$	37	92	73
$f_1 - f_2$	42	-1	-46
$(f_1 - f_2)^2$	1764	1	2116
$f_1 + f_2$	116	183	100
$(f_1 - f_2)^2 / f_1 + f_2$	15,2	0,005	21,16

За наявної кількості ступенів свободи, яка дорівнює двом (кількість ступенів свободи при  $\chi^2$ -критерії  $n-1$ , де  $n$  – кількість інтервалів), критичне значення  $T_{\text{крит.}}$  становить 5,99. Розрахунок статистики критерію  $\chi^2$  за формулою (3.3) для вчителів експериментальної групи дає значення  $T_{\text{експ.}} = 41,53$ , контрольної групи –  $T_{\text{контр.}} = 1,42$ ,  $T_{\text{отр.}} = 36,37$ .

За розрахунками табл. 3,16 для експериментальної групи за результатами до та після експерименту отримані значення  $T_{\text{експ.}} = 41,53 > T_{\text{крит.}} = 5,99$ . Стосовно результатів експериментальної та контрольної груп, із табл. 3.17 видно, що  $T_{\text{отр.}} = 36,4 > T_{\text{крит.}} = 5,99$ . Це з 5% рівнем значущості дозволяє стверджувати, що отримані в результаті проведеної роботи зміни в рівнях професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є наслідком не випадкових чинників, а спеціально організованої діяльності.

Застосування статистичного критерію Пірсона  $\chi^2$  до порядкових показників, якими є виділені в дослідженні рівні розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя, дозволяє з достатнім ступенем вірогідності судити про результати експериментального дослідження. Це свідчить про те, що розроблена нами технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної

педагогічної освіти є не лише доцільною й ефективною, а й сприяє розвитку когнітивного, діяльнісного і особистісного структурних компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

Уведення в зміст підвищення кваліфікації вчителів тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу», використання активних форм навчання та різних форм практичної діяльності, що мало безпекоорієнтований характер, модифікація педагогічної практики стимулюють розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів.

Отримані результати є достовірними, підтверджують правильність висунутої гіпотези й дають підставу вважати, що запропонована технологія розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є ефективною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто.

### **Висновки до розділу 3**

1. Проведений педагогічний експеримент був спрямований на перевірку розробленої технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Експериментом було охоплено 399 учителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації. Експериментальну групу, де впроваджувалася розроблена технологія, склали 197 учителів, а контрольну групу, де освітня діяльність здійснювалася традиційно, 202 вчителі-слухачі курсів підвищення кваліфікації комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти», при цьому групи визначалися за випадковою вибіркою.

2. Педагогічний експеримент проходив у три етапи. Перший етап педагогічного експерименту – констатувальний – було зорієнтовано на виявлення вихідного рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителя на основі виділених критеріїв, показників і рівнів, а

також складання плану формувального експерименту. З'ясовано, що до початку експерименту 21,03% вчителів ЕГ мали продуктивний рівень сформованості досліджуваної компетентності, 37,45% – достатній, 41,52% – елементарний. У КГ значення цих показників становили 14,78%, 44,3%, 40,92% відповідно.

Аналіз отриманих даних свідчить про недостатній рівень сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в обох групах (недостатній рівень ставлення та інтересу до комплексу безпеки життєдіяльності; неповний обсяг системних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності; недостатнє здійснення рефлексивної діяльності).

3. На другому етапі експерименту (формувальному) в систему післядипломної педагогічної освіти вчителів було впроваджено технологію розвитку їх професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

Цей етап передбачав: модифікацію чинних програм освітньої діяльності підвищення кваліфікації педагогічних працівників (доопрацювання блоку соціально-гуманітарної і професійної підготовки); розробку дистанційно-заочного етапу; підготовку навчально-методичного забезпечення до проведення навчальних занять та окремих етапів навчальної діяльності слухачів підвищення кваліфікації; упровадження тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу»; проведення активних та інтерактивних методів і форм навчання.

4. Статистичний аналіз отриманих експериментальних даних було проведено непараметричним методом. Ефективність упровадження розробленої технології на розвиток структурних компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів в обох групах оцінювали за допомогою критерію  $\chi^2$ .

5. Доведено, що в результаті проведеної експериментальної роботи збільшилася кількість учителів із продуктивним рівнем розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в ЕГ на 19,13%, тоді як у КГ лише на 365%, а також зменшилася кількість учителів із елементарним рівнем в ЕГ на 27,76%, у той час як у КГ – лише на 5,11% (зміни статистично значущі при



$p < 0,05$ ). Динаміка розвитку всіх компонентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів підтверджує правильність висунутої гіпотези і дає підставу вважати, що вихідну методологію було обрано правильно, поставлені завдання виконано повністю, мету досягнуто. Отримані теоретичні та практичні висновки сприяють реалізації процесу розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали цього розділу висвітлено в публікаціях автора [1; 8; 14; 23; 25; 29].

## ВИСНОВКИ

У дисертації на основі теоретичного узагальнення запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми підвищення рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Вирішення зазначеної проблеми можливе шляхом обґрунтування, розроблення та впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти вчителів технології розвитку їхньої професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, яка ґрунтується на комплексному змісті безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу та професійно-особистісному досвіді вчителів. Узагальнення результатів теоретичного пошуку й експериментальної діяльності надало можливість сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу нормативних вимог до професійної діяльності вчителя обґрунтовано необхідність розвитку його професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. Це зумовлено необхідністю формування ідеології безпеки в учнів, зниження травматизму, урахування реальних і потенційних небезпек у суспільному житті. Однак післядипломна освіта вчителів із безпеки життєдіяльності характеризується фрагментарністю, відсутністю технології, яка б ураховувала загрози сучасного інформаційного простору, соціальні протиріччя, розлади та особливості особистої безпеки людини. Це зумовило проблему дослідження, яка полягає в підвищенні рівня сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

2. Визначено, що професійна компетентність з безпеки життєдіяльності вчителів – це інтегрована характеристика особистості вчителя, яка відображає рівень сформованості комплексних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності, професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, що дають йому можливість здійснювати професійну діяльність, спрямовану на збереження життя та здоров'я учасників освітнього процесу,

формування їхньої культури безпеки в умовах існування потенційних і реальних небезпек.

На основі проведеного системного аналізу психолого-педагогічних літературних джерел уточнено такі структурні компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів: когнітивний (комплексні знання з безпеки життєдіяльності (фізична, інформаційна, соціальна складові); діяльнісний (сукупність гностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, практичних і аналітико-оцінних умінь із безпеки життєдіяльності); особистісний (позитивна мотивація до здійснення професійної діяльності на засадах безпеки, професійно-особистісні якості вчителя).

3. Теоретично обґрунтовано й розроблено модель розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка містить головну мету, а також блоки: концептуальний (методологічні підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи (спільної діяльності, опори на професійно-особистісний досвід, коригування особистісних установок, рефлексивності, ноксологізації та безпекоорієнтації професійної діяльності вчителя); організаційно-діагностичний (нормативно-правове забезпечення й діагностування початкового рівня сформованості компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів і їхнього професійно-особистісного досвіду); змістовий (компоненти професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, комплексний зміст безпеки життєдіяльності (фізична, інформаційна та соціальна складові); процесуальний (комплекс методів, форм і засобів розвитку досліджуваної компетентності); результативний (критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів).

Теоретично обґрунтовано й розроблено технологію розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів, яка базується на відповідній моделі й складається з трьох етапів: розвиток професійної спрямованості вчителів на безпекоорієнтовану діяльність; удосконалення когнітивно-дієвої

сфери безпеки учасників освітнього процесу; розвиток здатності до оцінно-рефлексивної діяльності на засадах безпеки.

Етап розвитку професійної спрямованості на безпекоорієнтовану діяльність передбачає стимулювання позитивної мотивації вчителя до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей учителя. На етапі розвитку когнітивно-дієвої сфери безпеки учасників освітнього процесу роботу націлено на розвиток комплексних знань і вмінь із безпеки життєдіяльності. Етап розвитку здатності до оцінно-рефлексивної діяльності спрямовано на розвиток рефлексивного мислення. Для кожного етапу технології визначено комплекс методів, форм і засобів розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів. Розроблена технологія реалізується на основі індивідуально-диференційованого підходу, який передбачає врахування фахового напрямку професійної діяльності вчителів і наявного в них професійно-особистісного досвіду.

4. Здійснено експериментальну перевірку ефективності технології розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. Результатами контрольного етапу експерименту підтверджено її перевагу порівняно з традиційним підходом. Позитивну динаміку в підвищенні рівня сформованості досліджуваної компетентності за всіма критеріями зафіксовано в учителів ЕГ. Кількість учителів із продуктивним рівнем сформованості професійної компетентності з безпеки життєдіяльності в ЕГ зросла на 19,13%, у КГ цей показник становив лише 3,65%. Зменшилася кількість учителів ЕГ із елементарним рівнем на 27,76%, у той час як у вчителів КГ було зафіксовано зменшення на 5,11%. Результати математичних обчислень за критерієм Пірсона довели статистичну значущість різниці отриманих результатів експерименту з рівнем достовірності 95%, що підтверджує гіпотезу дисертаційної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є проблема формування

компетентності з безпеки життєдіяльності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки та розробка методики розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів із застосуванням дистанційних технологій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова М. С. Методичні рекомендації слухачам спецкурсу «Безпека життєдіяльності» : збірник методичних матеріалів / М. С. Акімова, І. В. Волкова, Д. М. Тістечок ; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. – Х. : ХОНМІБО, 2007. – 36 с.
2. Александрович Н. О. Формування екоетичної позиції майбутнього вчителя у процесі вивчення валеологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Александрович. – Х., 2014. – 250 с.
3. Алмаші С. І. Розвиток особистості педагога в емоційному просторі / С. І. Алмаші // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2013. – № 19. – С. 24–26.
4. Алфімов Д. В. Структурно-змістовний контент поняття технології [Електронний ресурс] / Д. В. Алфімов // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_3\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_2).
5. Аніщенко В. О. Професійна підготовка вчителя безпеки життєдіяльності у контексті системного підходу [Електронний ресурс] / В. О. Аніщенко // Матеріали Publishing house Education and Science s.r.o., 2010. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/18\\_DNI\\_2010/Pedagogica.htm](http://www.rusnauka.com/18_DNI_2010/Pedagogica.htm).
6. Ануфрієва О. Л. Компетентнісний підхід до економічної освіти / О. Л. Ануфрієва // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Донецьк, 11–12 квітня 2007 р.). – Донецьк, 2007. – С. 330–338.
7. Астахова М. Актуальні питання виховної роботи педагогів з питань формування безпечного та здорового способу життя учнів / М. Астахова // День науки-2013 : матеріали наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (Харків, 15 травня 2013 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. – С. 3–4.

8. Астахова М. Аналіз діяльності вчителя з питань реалізації аспектів безпеки життєдіяльності у навчальному закладі / М. Астахова // Джерело педагогічних інновацій. Аналітична діяльність у професійній практиці педагога : наук.-метод. журнал. – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – № 3. – С. 31–40.

9. Астахова М. Визначна роль педагога у формуванні в учнів культури безпеки / М. Астахова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 30. – С. 32–36.

10. Астахова М. Забезпечення якості післядипломної освіти у сфері охорони праці та безпеки життєдіяльності – шлях до безпечного майбутнього / М. Астахова // Джерело педагогічної майстерності. Освіта протягом життя : наук.-метод. журнал. – Х. : ХОНМІБО, 2009. – № 2. – С. 100–103.

11. Астахова М. Культура безпеки життєдіяльності вчителя: освіта протягом життя / М. Астахова // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 3(142). – С. 29–31.

12. Астахова М. Наступність у навчанні – запорука ефективного функціонування системи «безпека життєдіяльності» / М. Астахова // Безпека людини у сучасних умовах : матеріали IV Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 6–7 грудня 2012 р.). – Х. : НТУ «ХП», 2012. – С. 23–24.

13. Астахова М. Організаційно-педагогічні умови здійснення навчання учнів діям у надзвичайних ситуаціях / Ю. Бойчук, М. Астахова // Проблеми цивільного захисту населення : сучасні реалії України : матеріали I Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (Київ, 16 квітня 2015 р.). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С.19–21.

14. Астахова М. Педагогічний експеримент у системі інноваційної освітньої діяльності / М. Астахова // Методологія сучасних наукових досліджень : матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених (Харків, 24–25 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. – С. 8–9.

15. Астахова М. Професійна компетентність з охорони праці та безпеки життєдіяльності керівника – основа функціонування «Безпечного навчального закладу» [Електронний ресурс] / М. Астахова // Формування управлінської компетентності керівних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Харків, 24–25 жовтня 2013 р.). – Режим доступу : [http://conf-hano.at.ua/load/statti/astakhova\\_m\\_s\\_.../3-1-0-166](http://conf-hano.at.ua/load/statti/astakhova_m_s_.../3-1-0-166).

16. Астахова М. Санітарно-гігієнічна компетентність вчителя як основа реалізації здоров'язбережувальної педагогіки / М. Астахова // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць V Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 15 травня 2015 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 144–148.

17. Астахова М. Система роботи класного керівника з формування культури безпеки життєдіяльності учнів [Електронний ресурс] / М. Астахова // Підготовка педагогів до реалізації основних орієнтирів виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Харків, 15 травня 2014 р.). – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – Режим доступу : [http://conf-hano.at.ua/news/elektronnij\\_zbirnik\\_materiv/2014-05-12-348](http://conf-hano.at.ua/news/elektronnij_zbirnik_materiv/2014-05-12-348).

18. Астахова М. Формування культури безпеки життєдіяльності як основа профілактики дитячого травматизму / М. Астахова // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я : матеріали XXIII Міжн. наук.–практ. конф. (Харків, 20–22 травня 2014 р.). – Харків : НТУ «ХПІ», 2014. – Ч. III. – С. 290.

19. Астахова М. Эффективное функционирование системы «безопасность жизнедеятельности» – неотъемлемая составляющая создания здоровьесберегающей образовательной среды в учебном заведении / М. Астахова // Сохранение, укрепление и формирование здоровья обучающихся в современном образовательном процессе: проблемы и перспективы : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (Белгород, 24 апреля 2013 г.). – Белгород : ООО ГиК, 2013. – С. 39–41.



20. Астахова М. С. Акмеологічні аспекти формування професійної компетентності з безпеки життєдіяльності педагогів у системі неперервної освіти / М. С. Астахова // Педагогіка здоров'я : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 7 квітня 2014 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. – С. 28–31.

21. Астахова М. С. Компетентний педагог у формуванні культури безпеки учнів / М. С. Астахова // Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (Харків, 22–23 травня 2014 р.). – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – С. 9–10.

22. Астахова М. С. Методологічні основи розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності вчителів / М. С. Астахова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. – Рівне-Київ : Міленіум, 2015. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 10–19.

23. Астахова М. С. Механізми формування якості освіти в галузі охорони праці та безпеки життєдіяльності / М. С. Астахова, Н. В. Серeda // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 1. – С. 79–85.

24. Астахова М. С. Нормативно-правова компетентність учителя з питань безпеки життєдіяльності [Електронний ресурс] / М. С. Астахова // Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту : матеріали Всеукр. наук.-метод. Інтернет-конф. (Харків, 26 листопада 2015 р.). – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – Режим доступу : [http://conf-hano.at.ua/news/elektronnij\\_zbirnik\\_materiv/2016-01-11-586](http://conf-hano.at.ua/news/elektronnij_zbirnik_materiv/2016-01-11-586).

25. Астахова М. С. Організаційно-педагогічна модель розвитку професійної компетентності безпеки життєдіяльності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти та аналіз результатів її впровадження / М. Астахова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. – Херсон : Гринь Д. С., 2015. – Вип. 1. – Т. 3. – С. 4–7.

26. Астахова М. С. Організація системи «безпека життєдіяльності» та ефективне її впровадження – невід'ємна складова створення здоров'язберігаючого освітнього середовища в навчальному закладі /

М. С. Астахова // Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 12 березня 2013 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. – С. 45–47.

27. Астахова М. С. Програма тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» для педагогічних працівників навчальних закладів / М. С. Астахова – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – 15 с.

28. Астахова М. С. Професіоналізм учителя в контексті сучасних змін / М. С. Астахова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 21. – С. 3–6.

29. Астахова М. С. Розвиток професійної компетентності з безпеки життєдіяльності: технологічний аспект / М. С. Астахова / Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УПА, 2015. – Вип. 48–49. – С. 175–179.

30. Астахова М. С. Формирование культуры безопасности личности как элемент здоровьесберегающей образовательной среды / М. С. Астахова // Личность в изменяющихся социальных условиях : материалы II Междунар. научн.-практ. конф. (Красноярск, 6–8 ноября 2013 г.). – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – С. 211–218.

31. Бабанський Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

32. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

33. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батороев. – Новосибирск : Наука, 1981. – 322 с.

34. Безопасность жизнедеятельности : учебник для вузов / под ред. С. В. Белова. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2006. – 606 с.

35. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / [Березуцький В. В., Васьковець Л. А., Вершиніна Н. П. та ін.] ; за ред. проф. В. В. Березуцького. – Х. : Факт, 2005. – 384 с.
36. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / [Баб'як О. С., Сітенко О. М., Ківва Ф. В. та ін.] ; під ред. І. А. Ширенкова. – Х. : Ранок, 2000. – 304 с.
37. Безпека життєдіяльності та цивільний захист і методика їх вивчення : навч.-метод. посібник / [Атаманчук П. С., Білик Р. М., Мендерецький В. В., Несільська У. І., Панчук О. П., Чорна О. Г.]. – Кам'янець-Подільський : 2013. – 248 с.
38. Безпека життєдіяльності. Нормативні документи для навчальних закладів / упоряд. : М. В. Васильчук, Ю. В. Бадюк. – К. : Основа, 2010. – 1024 с.
39. Безпека життєдіяльності: [навч. посібник] / П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький, О. П. Панчук, О. Г. Чорна. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 276 с.
40. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
41. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
42. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.
43. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Е. Білова // Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
44. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : [монографія] / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.

45. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень : [монографія] / Ю. Д. Бойчук ; за заг. ред. В. І. Лозової. – Х. : Апостроф, 2011. – С. 188–216.

46. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти / Ю. Д. Бойчук // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн. – Чернівці : Черемош, 2013. – Вип. 13. – С. 130–135.

47. Бойчук Ю. Д. Особистісні якості як найважливіший складник еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю. Д. Бойчук // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. ХНУ ім. Г. С. Сковороди, 2010. – Вип. 32. – С. 6–11.

48. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ю. Д. Бойчук ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 244 с.

49. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

50. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С.8–9.

51. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Бородіна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2014. – 203 с.

52. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. П. Васильєва ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 38 с.

53. Васильєва Р. Ю. Застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів «Основ безпеки життєдіяльності» // Професійна педагогічна освіта: Особистісно орієнтований підхід : [монографія]

/ Р. Ю. Васильєва ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 258–270.

54. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51–55.

55. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

56. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

57. Вимоги для учнів під час канікул : лист МОН України від 26.05.2014 р. № 1/9–266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [mon.gov.ua/Освіта/metod.-materiali-dlya-uchniv-pid-chas-kanikul.pdf](http://mon.gov.ua/Освіта/metod.-materiali-dlya-uchniv-pid-chas-kanikul.pdf).

58. Відніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога: посібн. / К. Б. Відніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 175 с.

59. Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Вітюк ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 19 с.

60. Водолазська Т. В. Моделювання як засіб організації продуктивної діяльності молодших школярів / Т. В. Водолазська // Моделювання в теорії та практиці управління навчально-виховним процесом. Освіта Полтавщини: Часопис / [ред. С. В. Королюк]. – Полтава : ПОППО, 2008. – № 17. – С. 30–53.

61. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.

62. Воробієнко П. П. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / Воробієнко П. П., Захарченко М. В., Орел Л. В. – Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова. – 2013. – с. 76.

63. Галузева концепція розвитку неперервної освіти в Україні : наказ МОН України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електроний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higer](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higer).

64. Гераськіна М. Г. Развитие профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении личностной безопасности учащихся : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / М. Г. Гераськіна. – Рязань, 2007. – 155 с.

65. Герман Н. В. Безпека життєдіяльності людини в педагогічній спадщині українських просвітителів (кінця ХІХ – початку ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Герман ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 20 с.

66. Гоголева И. В. Развитие положительной мотивации учебной деятельности у студентов экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Гоголева. – Якутск, 2005. – 247 с.

67. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

68. Горкавий В. К. Математична статистика : навч. посібник / В. К. Горкавий, В. В. Ярова. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 384 с.

69. Горлинський В. В. Феномен безпеки як об'єкт аксіологічної рефлексії / В. В. Горлинський // Мультиверсум: Філософський альманах : збірн. наук. праць / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К. : Український Центр духовної культури, 2004. – Вип. 40. – С. 157–168.

70. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 45. – С. 68–69.

71. Гришанова Н. О новой парадигме развития профессионального образования / Н. О. Гришанова // Вестник высшей школы. – 2007. – № 4. – С. 8–12.

72. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : [учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

73. Гуцу С. Ф. Правові основи інформаційної діяльності : навч. посібник / С. Ф. Гуцу. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т «Харк. авіац. ін-т», 2009. – 48 с.

74. Давыдов В. В. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей / В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, С. Д. Неверкович // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / под ред. Л. В. Винокурова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 356–357.

75. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. пед. наук : 13.00.01 / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Новосибирский гос. пед. ун-т, 2010. – 44 с.

76. Девисиллов В. А. Системное нокологическое образование как фактор обеспечения безопасности в обществе риска / В. А. Девисиллов // Безопасность труда в промышленности. – 2010. – № 5. – С. 55–61.

77. Дивак В. В. Здійснення поетапного навчання методистів на курсах у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників / В. В. Дивак // Наукові записки : зб. наук. пр. : Ювілейний випуск / уклад. : П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – Київ, 2000. – С. 49–57.

78. Діневич Г. І. Використання додаткових інформаційних джерел поповнення банку даних при функціональному навчанні слухачів курсів удосконалення керівних кадрів з питань цивільного захисту / Г. І. Діневич // Бюлетень Науково-методичного центру навчальних закладів ДСНС України. – 2014. – № 2. – С. 20.

79. Доклад о человеческом развитии 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: лучшее будущее для всех [пер. с англ.] ; ПРООН. – М. : Весь Мир, 2011. – 188 с.

80. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема / І. Драч // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 1. – С. 19–21.

81. Дробот Л. С. Особливості формування санітарно-гігієнічної культури в учнів з обмеженими розумовими можливостями / Л. С. Дробот // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 2. – С.41–43.
82. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – С. 9–20.
83. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / [ред. Р. Дяків]. – К. : Міжнародна економічна фундація, 2000. – 431 с.
84. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
85. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою : електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 4. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua>.
86. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К. : «Лат і К.», 2003. – С. 668.
87. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : підручник / Є. П. Желібо, В. В. Зацарний. – К. : Каравела, 2008. – 280 с.
88. Життєва компетентність особистості : [наук.-метод, посібник] / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдан, 2003. – 520 с.
89. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – К. : «Освіта України», 2006. – 528 с.
90. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
91. Закон України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/4004-12>.
92. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.



93. Зверева В. И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В. И. Зверева. – М. : УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.
94. Зеркалов Д. В. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / Д. В. Зеркалов. – К. : Основа, 2011. – 526 с.
95. Зеркалов Д. В. Соціальні проблеми сталого розвитку : монографія / Д. В. Зеркалов, О. Ю. Арламов. – К. : Основа, 2013. – 562 с.
96. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 98 с.
97. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.– С. 34–42.
98. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
99. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
100. Зуева О. А. Формирование мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Зуева. – Волгоград, 2004. – 192 с.
101. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 323–333.
102. Зязюн І. А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 14.
103. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
104. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин ; гл. ред. Е. Строганова. – СПб : Питер, 2002. – 288 с.

105. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д, 2003, – 427 с.

106. Інформаційно-методичні матеріали з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності / [В. П. Гаркавець, В. В. Ігнат'єв, С. К. Бондаренко, О. В. Старченко, М. С. Астахова]. – Х. : ХОНМІБО, 2009. – Вип. № 2. – 200 с.

107. Капуловський А. В. Визначення пріоритетів безпеки особистості і державної безпеки при прийнятті управлінських рішень / А. В. Капуловський // Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. – 2014. – № 4. – С. 37–43.

108. Карплюк С. О. Роль мотиваційного компонента професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів / С. О. Карплюк // Вісн. Житомирського держ. ун-ту. – 2010. – Вип. 54. – С. 54–57.

109. Карпова Л. Г. Підвиди професійної компетентності вчителя / Л. Г. Карпова // Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості. Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. – Х. : Принт Дизайн, 2003. – С. 82–87.

110. Картава Ю. К. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів [Електронний ресурс] / Ю. К. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 190–198. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk\\_2013\\_4\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk_2013_4_25.pdf).

111. Катаева М. Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Л. Катаева ; Пермский гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 26 с.

112. Кисляков П. А. Социальная безопасность личности: функциональные компоненты и направления формирования [Электронный ресурс] /

П. А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 5(13). – Режим доступа : [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru).

113. Кларин В. М. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / В. М. Кларин. – М : «Знание», 1989. – 75 с.

114. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія : наук.-теор. та ін форм. журнал. – К. : Педагогічна думка, 2007. – № 4. – С.53–61.

115. Кобилянська І. М. Формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх спеціалістів фінансово-економічних спеціальностей у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Кобилянська. – Вінниця, 2015. – 250 с.

116. Кобилянський О. В. Застосування системного підходу до формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах / О. В. Кобилянський // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2013. – Вип. 13.– С. 242–247.

117. Ковальчук І. М. Формування змісту розвитку професійно значущих якостей вчителя технології у післядипломній освіті / І. М. Ковальчук // ScienceRise. – 2014. – № 3(1). – С. 49–54.

118. Ковальчук І. М. Методи й форми розвитку професійних якостей учителя технологій у післядипломній педагогічній освіті / І. М. Ковальчук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 42. – С. 152–160.

119. Кодекс цивільного захисту України від 02.10.2012, № 5403-VI. – Х. : Вид-во «Індустрія», 2013. – 148 с.

120. Козлова О. Г. Оновлення освітнього простору в системі постдипломної підготовки педагога / О. Г. Козлова // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 25–28.

121. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2008. – 392 с.

122. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

123. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара : Профи, 2001. – С. 43.

124. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как функция управления школой / Ю. А. Конаржевский. // Основы внутришкольного управления. – Педагогика, 1987. – С. 35–48.

125. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.

126. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» / [В. О. Кузнецов, В. В. Мухін, О. Ю. Буров та ін.] // Інформаційний вісник «Вища освіта». – К. : Вид-во наук.-метод. центру вищої освіти МОНУ, 2001. – № 6. – С. 6–17.

127. Коротков Э. М. Концепция менеджмента / Э. М. Коротков. – М. : ИКК «ДеКА», 1997. – 304 с.

128. Косигіна О. В. Післядипломна освіта в світлі андрагогічного підходу [Електронний ресурс] / О. В. Косигіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 67–71. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VZhDU\\_2014\\_4\\_15.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VZhDU_2014_4_15.pdf).

129. Кошогорцев А. Т. Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования / А. Т. Кошогорцев // Дополнительное образование. – 2003. – № 7. – С. 12–13.

130. Кравченко Л. М. Організаційно-методичні основи підготовки менеджера освіти : навч.-метод. посіб. / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2007. – 496 с.
131. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб.] / В. В. Краевский, Е. В. Бережно ва. – 2-е изд., стер. – М. : «Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
132. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
133. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в общегосударственных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3–10.
134. Кузьменко Б. В. Захист інформації : навч. посіб. / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. – К. : Видавничий відділ КНУКіМ, 2009. – Ч. 2. – 69 с.
135. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятеля и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
136. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
137. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
138. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
139. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 41 с.
140. Курчій Б. О. Енциклопедія безпеки життєдіяльності. – Ірпінь : Видавничий центр ВП НУБіП України «ІЕК», 2014. – 158 с.

141. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
142. Латинско-русский словарь / [ред. И. Х. Дворецкий]. – М. : Дрофа, 2009. – С. 217.
143. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Книга по Требованию, 2012. – С. 112–115.
144. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
145. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника: XX век, 2004. – С. 47–65.
146. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : «Прометей», 1996. – 464 с.
147. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев ; Самар. ин-т упр. ; Рос. акад. образования ; Поволжский фил. Ин-та развития личности. – Самара : Самар. ин-т упр., 1997. – 84 с.
148. Лобанова Н. М. Проблеми освіти : наук.-метод. збірник / Н. М. Лобанова // Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога. – К. : 1999. – С. 232–236.
149. Логінов А. В. Адміністративно-правове забезпечення інформаційної безпеки органів виконавчої влади : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.07 – теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право / А. В. Логінов ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2005. – 280 с.
150. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів. – Х. : ОВС, 2002. – С. 3–8.
151. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функції, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

152. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 108 с.

153. Лук'янова Л. Освіта дорослих як соціокультурний інститут / Л. Б. Лук'янова // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia – Професійна освіта : педагогіка і психологія : [пол.-укр., укр.-пол. щорічник] / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова ; Київ, 2010. – Вип. XII. – С. 207–214.

154. Лук'янова Ю. С. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. С. Лук'янова. – Х., 2011. – 235 с.

155. Лукашов Д. В. Безпека життєдіяльності : курс лекцій для студентів біологічних факультетів / Д. В. Лукашов. – К., 2004. – 180 с.

156. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління : теорія та практика. – 2013. – № 1 (13). – С. 155–162.

157. Ляхоцький В. Модернізація післядипломної освіти в глобалізованому суспільстві / В. Ляхоцький, Ю. Осокіна // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 7–10.

158. Мякушева М. В. Подготовка педагогов к воспитанию личности ребенка безопасного типа поведения [Електронний ресурс] / М. В. Мякушева // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых. – 2014. – № 1 (38). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-...riya#ixzz3eibapfoS>.

159. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решения / С. Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

160. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.

161. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 191 с.
162. Маркозова О. О. Дисциплінованість як соціальна якість особи: (соціологічний аспект) : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.01 / О. О. Маркозова. – Х., 1994. – 143 с.
163. Масич С. Ю. Методологічні підходи як підґрунтя становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу / С. Ю. Масич // Педагогіка та психологія. – Х., 2014. – Вип. № 46. – С. 92.
164. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 236 с.
165. Мендерецький В. В. Значення навчання з безпеки життєдіяльності в освітній системі України / В. В. Мендерецький, У. І. Недільська, О. Г. Чорна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – 2012. – № 18. – С. 215–216.
166. Металева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Металева. – М. : Наука, 2006. – 310 с.
167. Мирошник О. Г. Професійно-педагогічна рефлексія у вимірах основних сфер професійної активності вчителя / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2015. – № 1. – С. 162–175.
168. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие / Л. М. Митина. – М. : «Академия», 2004. – 320 с.
169. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Изд-во Красанд, 2010. – 224 с.
170. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов // Педагогика. – 1990. – № 8. – 42–47.
171. Мягченко О. П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства : навч. посібник / О. П. Мягченко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 384 с.



172. Набока Л. Становлення змісту післядипломної освіти методичних працівників / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 90–93.

173. Навчальна програма інтегрованого курсу «Безпека існування людини в навколишньому середовищі» / Ю. Д. Бойчук, В. П. Коц, О. Ю. Мухіна. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 12 с.

174. Образование: сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – С. 105.

175. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

176. Олексенко О. О. Зміст підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації / О. О. Олексенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка, 2015. – Вип. 124. – С. 189–191.

177. Освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во «А.С.К», 2001. – 255 с.

178. Освітній менеджмент : навч. посібник / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – С. 7–10.

179. Островерхова Н. Технології контрольно-аналітичної діяльності завуча. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.

180. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь в майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Остряньська. – К., 2002. – 259 с.

181. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 128 с.

182. Педагогіка : большая современная энциклопедия [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.

183. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика : довідник / за ред. П. І. Матвієнка, С. Ф. Клепка, Н. І. Білик. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Полтава : ПОППО, 2007. – 220 с.

184. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

185. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 2006. – 216 с.

186. Підвищення ефективності професійного самовдосконалення педагогічних працівників у міжкурсний (міжтестастійний) період [Електронний ресурс] : наук.-метод. проект. – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – Режим доступу : <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?...&id=2277>.

187. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу : наук.-метод. посібник / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – С. 21–30.

188. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посібник / [Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К. : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. – 318 с.

189. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна. – Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. – 180 с.

190. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін : навч.-метод. посібник / [Л. П. Пуховська, М. В. Артюшина, В. Г. Базелюк, П. В. Лушин та ін.]; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 15.

191. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.

192. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: / К. К. Платонов. – [2-изд., перераб. и доп.]. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
193. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
194. Поведа Т. Проблеми вивчення курсу безпеки життєдіяльності на педагогічних спеціальностях університету [Електронний ресурс] / Т. Поведа // Сучасні тенденції навчання фізики у загальноосвітній та вищій школі : матеріали II Міжнар. конф. (Кіровоград, 06 жовтня 2015 р.). – Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54>.
195. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студентов вузов / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
196. Подоляк Л. Психологія вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Подоляк, В. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
197. Покроєва Л. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Покроєва // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 17–20.
198. Покроєва Л. Д. Інститути післядипломної педагогічної освіти – модератори реформ в освіті / Л. Д. Покроєва // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 9 (108). – С. 3–6.
199. Покроєва Л. Д. Як розвивається освіта : збірник наукових і науково-методичних статей. – Х., 2009. – 408 с.
200. Положення про організацію дистанційного навчання в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» [Електронний ресурс]. – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – Режим доступу : [http://portal.edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&view](http://portal.edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view).
201. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.

202. Попович Н. М. Зміст і структура професійно-особистісного досвіду / Н. М. Попович // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 12. – С. 130–134.

203. Присяжнюк Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителя-гуманітарія на засадах андрагогіки / Ю. С. Присяжнюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – № 32. – С. 387–392.

204. Приятельчук А. О. Соціальна безпека в контексті управління розвитком суспільних відносин / А. О. Приятельчук, О. М. Іщенко // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2010. – № 19. – С. 135–140.

205. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672>.

206. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

207. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : постанова Кабінету Міністрів України № 778 від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-п>.

208. Про затвердження Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти : наказ МОН України № 434 від 06.09.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>.

209. Протасенко О. Ф. Безпека життєдіяльності : конспект лекцій / О. Ф. Протасенко, Ю. В. Буц. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. – 148 с.

210. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – С. 12.

211. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
212. Психологічний словник / [авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко]. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.
213. Пугачева А. С. Безопасность личности как интегративная категория / А. С. Пугачева, С. А. Андреева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 49–50.
214. Пуляк О. В. Виховання культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів / О. В. Пуляк // Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 7. – Ч. 1 – С. 137–140.
215. Пуляк О. В. Дидактичні засади професійної підготовки вчителів природничих дисциплін з безпеки життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Пуляк. – Кіровоград, 2006. – 264 с.
216. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 256 с.
217. Разуменко Д. О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. О. Разуменко. – Х., 2007. – 19 с.
218. Ребко Э. М. Методические условия обеспечения качества профессиональной компетентности будущего специалиста безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Э. М. Ребко. – СПб., 2007. – 183 с.
219. Редчіц М. А. Гігієнічне обґрунтування комплексної оптимізації навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку у школі-ліцеї : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.02.01 / М. А. Редчіц ; Ін-т гігієни та мед. екол. ім. О. М. Марзєєва АМН України. – К., 2003. – 20 с.
220. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

221. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 2001.
222. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.
223. Савчин М. Духовно-особистісний досвід педагога як чинник ефективності його професійної діяльності / М. Савчин // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 304–308.
224. Самойлова Н. В. Розвиток валеологічної компетентності студентів у процесі навчання безпеки життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Самойлова. – Х., 2010. – 204 с.
225. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Саюк. – К., 2007. – 22 с.
226. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
227. Сергієнко Н. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. Сергієнко // Теорія і практика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу: <http://www.tme.uio.edu.ua/docs/3/10sereet.pdf>.
228. Серіков Я. О. Безпека життєдіяльності – секюритологія : підруч. для студ. вищих навч. закл. / Я. О. Серіков, Л. Ф. Коженевські ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 381 с.
229. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти пророслих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
230. Система роботи з безпеки життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Збірник нормативних і методичних матеріалів / уклад.: І. В. Волкова, Н. О. Холодова. – Х. : ХОНМІБО. – 2005. – 44 с.

231. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки і психології / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянський, Л. О. Скрипченко. – К. : Вид-во Нац. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 216 с.

232. Слостенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

233. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – С. 217.

234. Словарь иностранных слов / под. ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1994. – 853 с.

235. Словник філософських термінів [Електронний ресурс] / Матюхіна О. А., Слостенко Є. Ф., Ягодзінський С. М. – Режим доступу : <http://sophia.nau.edu.ua/library/textbook/slovarik.html>.

236. Смирнова М. Є. Підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів на засадах андрагогіки в післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Є. Смирнова ; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 275 с.

237. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

238. Сотніченко І. І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. І. Сотніченко ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2009. – 267 с.

239. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском, чешском / ред.-координатор И. В. Осипов. – М. : Изд. группа Инфра ; М-норма. – М., 1998. – 488 с.

240. Соціальна безпека: теорія та українська практика : монографія / І. Ф. Гнибіденко, А. М. Колот, О. Ф. Новікова та ін. ; за ред. І. Ф. Гнибіденка, А. М. Колота, В. В. Рогового. – К. : КНЕУ, 2006. – 292 с.

241. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
242. Спіцина Л. В. Соціально-психологічні ресурси вищого навчального закладу в забезпеченні якості вищої освіти / Л. В. Спіцина // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 2. – С. 100–106.
243. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості / І. В. Стародубцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. – Вип. 9, – Кн. 1. – С. 30–39.
244. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.
245. Стельмашу Ж. Г. Дисциплінованість особистості школяра: до проблеми термінології / Ж. Г. Стельмашук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти форм. – 2014. – Вип. 8. – С. 81–84.
246. Таймасов Ю. С. Розвиток професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. С. Таймасов. – Х., 2015. – 248 с.
247. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 324 с.
248. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
249. Тезаурус методичного працівника / укл. Демченко В. В. – Рівне : РОІППО, 2012. – 72 с.
250. Телешак О. А. Компетентнісний підхід як засіб підвищення рівня підготовки студентів з безпеки життєдіяльності / О. А. Телешак // Наук. пр. Донецьк. нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія / за заг. ред. проф. О. Мінаєва. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 6. – С. 96–100.



251. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.] ; за ред. Г.В. Єльнікової. – Київ-Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 460 с.

252. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : кол. моногр. / Є. Р. Чернишова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 296 с.

253. Терских Н. В. Проблема формирования инициативности как качества личности будущего учителя в учебном процессе [Электронный ресурс] / Н. В. Терских // Преподавание в высшей школе. – С. 307–311. – Режим доступа : <http://old.kspu.ru/annual/an3/p5-9.doc>.

254. Технологія проведення моніторингових досліджень (Із досвіду роботи) [Електронний ресурс]. – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2013. – 85 с. – Режим доступу: <http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua>.

255. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів (для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр»), лист МОНМолодьспортУ, ІТЗО від 12.04.2011 р. № 1.4/18–1007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/l/MUS15649.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/l/MUS15649.html).

256. Титаренко В. Поліфункціональність професійної діяльності вчителя технологічної освіти / В. Титаренко // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – № 15. – С. 295–300.

257. Ткачук К. Н. Охорона праці та безпека життєдіяльності в концепції розвитку людини / К. Н. Ткачук, Д. В. Зеркалов // Проблеми охорони праці в Україні. – 2013. – Вип. 26. – С. 32–44.

258. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Трошкін. – Луганськ, 2004. – 224 с.

259. Трощій Н. П. Обґрунтування актуальності вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах / Н. П. Трощій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – Вип. № 8 (61). – С. 463–468.

260. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки : словник / Н. М. Авшенюк, Ю. З. Прокур. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 512 с.

261. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

262. Філософія політики : корот. енцикл. словн. / [авт.-упоряд. В. П. Андрущенко]. – К. : Знання України, 2002. – 670 с.

263. Фібула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер.– К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

264. Холмовой Ю. П. Безпека життєдіяльності / Ю. П. Холмовой, С. А. Гончарова, О. М. Бакланов. – Краматорськ : ДДМА, 2008. – 100 с.

265. Холодова Н. О. Допоможи собі сам / Н. О. Холодова, Т. С. Прокопенко. – Х. : ХОНМІБО, 2003. – 48 с.

266. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / А. П. Хом'як ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 262 с.

267. Хрипунова А. Л. Формування екологічної компетентності майбутнього інженера – фахівця цивільного захисту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Л. Хрипунова. – Х., 2009. – 224 с.

268. Хутмахер В. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе / В. Хутмахер. – М. : Просвещение, 2000. – С. 142.

269. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

270. Центр образования взрослых / под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.

271. Цибуляк Н. Особливості психодіагностичного дослідження спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Н. Цибуляк // Молодий вчений : наук. журн. – Херсон : Гельветика. – 2014. – № 1. – С. 127–133.

272. Черепаха В. М. Щоб канікули приносили радість : навч.-метод. посібник / В. М. Черепаха. – Х., 2010. – 112 с.

273. Чернишов О. І. Моделювання інноваційної системи післядипломної освіти / О. І. Чернишов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк : Витоки, 2010. – № 1(6). – С. 88–91.

274. Чернишова Є. Післядипломна педагогічна освіта в консорціумі закладів післядипломної педагогічної освіти, перспективи розвитку / Є. Чернишова // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 4.

275. Чернікова Л. Г. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних процесів / Л. Г. Чернікова // Матер. всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 квітня 2007 р. – Донецьк, 2007. – 388 с.

276. Чернышов А. П. Концептуально-методологические основы последипломного образования / А. П. Чернышов, В. А. Юрисов // Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции : сб. науч. трудов. – М. : НИИВО, 1992. – 211 с.

277. Чорна О. Г. Науково-методологічні підходи щодо професійної підготовки майбутніх вчителів з безпеки життєдіяльності / О. Г. Чорна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. – 2013. – Вип. 19. – С. 337–339.

278. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–27.

279. Швед М. Антропологічний підхід до професійної підготовки педагога / М. Швед // Вісник Львів. ун-ту. – 2005. – Вип. 19. – С. 65–73.

280. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен. – Екатеринбург : Изд-во ЕН, 1996. – 228 с.

281. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – С. 243.

282. Щербаков А. И. Психологические основы формирования учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : «Просвещение», Ленинградское отделение, 1967. – 268 с.

283. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 272 с.

284. Яремко З. М. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / З. М. Яремко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 301 с.

285. Яськова Л. А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей / Л. А. Яськова // Вопр. психол. – 1990. – № 5. – С. 72–81.

286. Astakhova M. S. Competence in health and safety as an inseparable part of a teacher's professional competence / M. S. Astakhova // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – Вип. 44. – С. 5–17.

287. Child safety : a neglected priority AB (Sebastian) van As, Dan J Stein. World J Pediatr, 2010. – Vol. 6 No 4. – P.293–298.

288. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford : Oxford University Press; Moscow: Prosveshcheniye Publishers, 1984. – 769 p.

289. Life-Safety Inspections. The Rules in Plain English [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.azdes.gov/.../pdf/LCR-1036AHBPNA.pdf>.

290. Peden M., Oyegbite K. European report on child injury prevention: UNICEF. [Electronic resource]. – 2008. – Mode of access : [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0003/83757/E92049.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/83757/E92049.pdf).

291. People's right to safety introduction : safety as a human [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.hhrjournal.org/wp-content/10-Mohan.pdf>.

292. Sash: school action for safety and health [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access : <http://www.dir.ca.gov/SASH/index.htm>.

293. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Таблиця А.1

**Дитячий травматизм у побутовій сфері  
(Харківський регіон, смертельні наслідки, 2011–2015 рр.)**

Характер травмування	2011	2012	2013	2014	2015
Дорожньо-транспортні пригоди	8	8	12	7	8
Пожежі	2	2	0	2	0
Вибухонебезпечні предмети	0	0	1	0	1
Ураження електрострумом	3	0	0	4	2
Отруєння	2	0	0	0	1
Потоплення	9	3	6	7	5
Убивство	1	1	1	0	0
Самогубство	3	3	3	6	4
Падіння	2	0	0	1	0
Асфіксія, чадіння	2	0	1	0	1
Інші побутові травми	11	2	3	7	11
Усього:	43	19	27	34	33

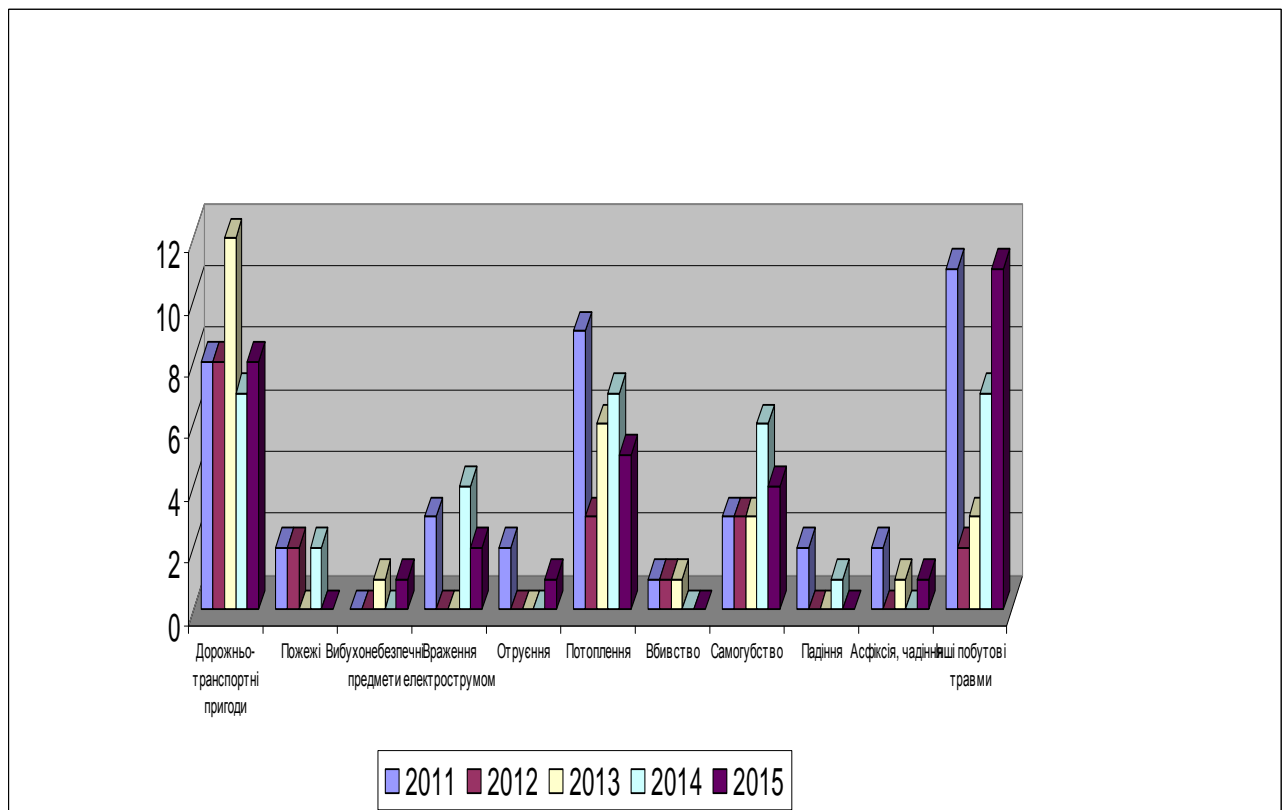


Рис. А.1. Дитячий травматизм зі смертельними наслідками в Харківському регіоні (2011–2015 рр., побутова сфера)

Таблиця А.2

**Дитячий травматизм у побутовій сфері  
(Харківський регіон, травмування, 2011–2015 рр.)**

	2011	2012	2013	2014	2015
Дорожньо-транспортні пригоди	86	73	64	63	71
Пожежі	4	5	5	1	0
Вибухонебезпечні предмети	4	5	1	0	2
Ураження електрострумом	3	1	1	0	2
Отруєння	11	12	15	4	4
Потоплення	0	0	0	0	1
Убивство	0	0	0	0	0
Самогубство	4	3	3	1	1
Падіння	0	0	0	165	112
Асфіксія, чадіння	0	0	0	1	0
Інші побутові травми	980	906	792	602	632
Усього:	1092	1005	881	837	825

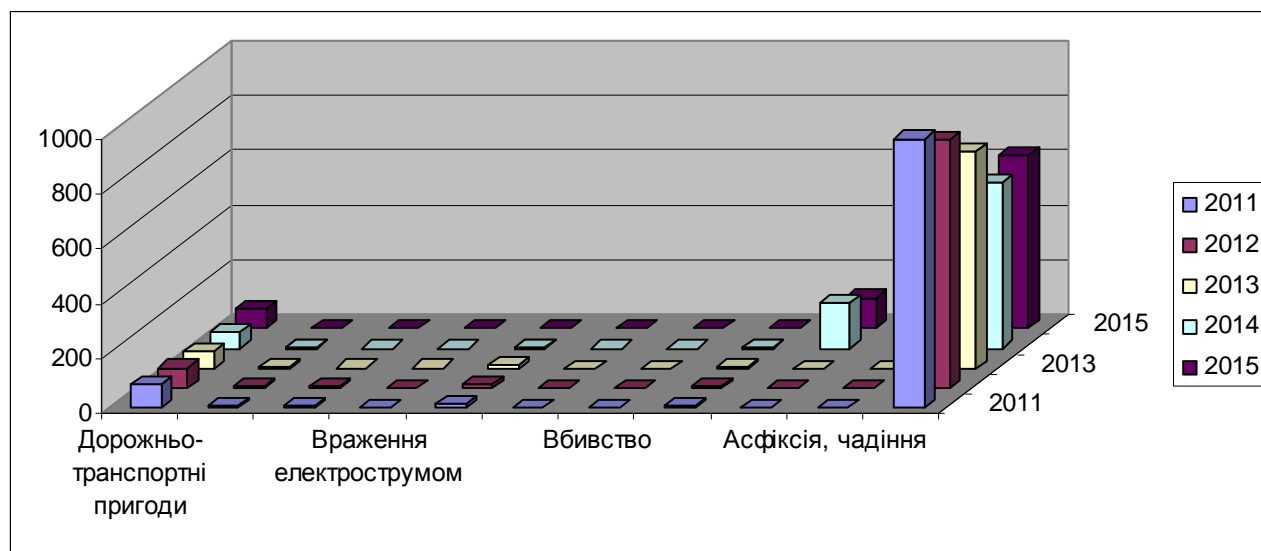


Рис. А.2. Дитячий травматизм у Харківському регіоні, травмування  
(2011–2015 рр., побутова сфера)

**Нещасні випадки з учнями  
загальноосвітніх навчальних закладів, які сталися  
під час навчально-виховного процесу за 2011–2015 рр.**

Навчально-виховний процес	2011	2012	2013	2014	2015
Навчальні заняття	139	133	91	21	8
Спортивні заходи	58	21	26	11	11
Уроки трудового навчання	1	1	2	1	1
Літні табори	7	9	3	1	2
Експерсії, походи	29	28	22	21	10
Заняття з фізичної культури				48	60
Перерви				109	114
Інші види	275	168	140	42	50
Усього:	509	360	284	254	256

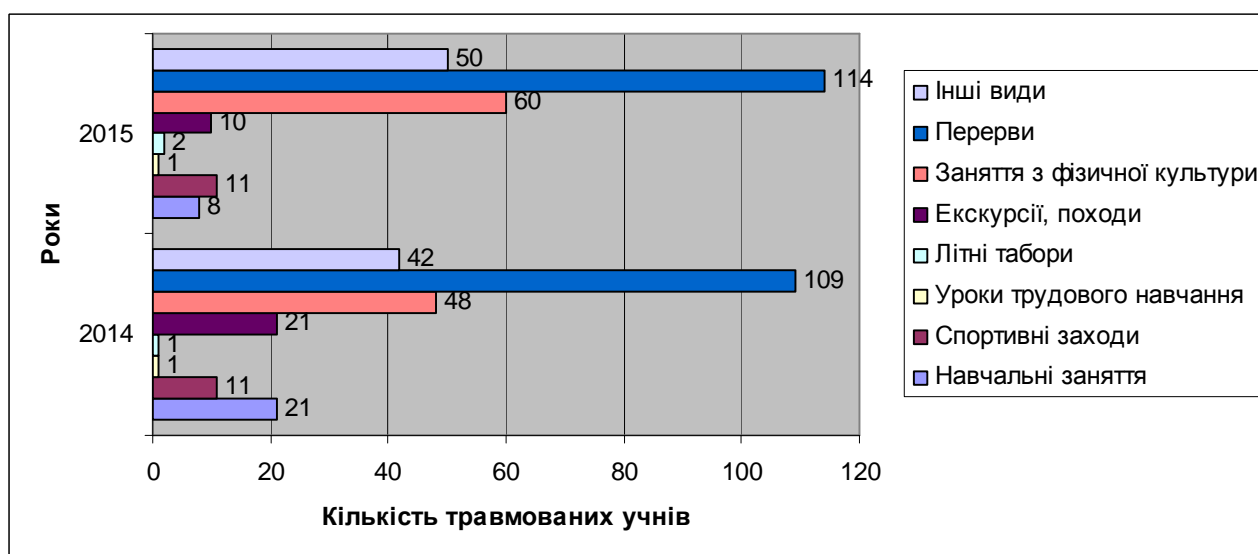
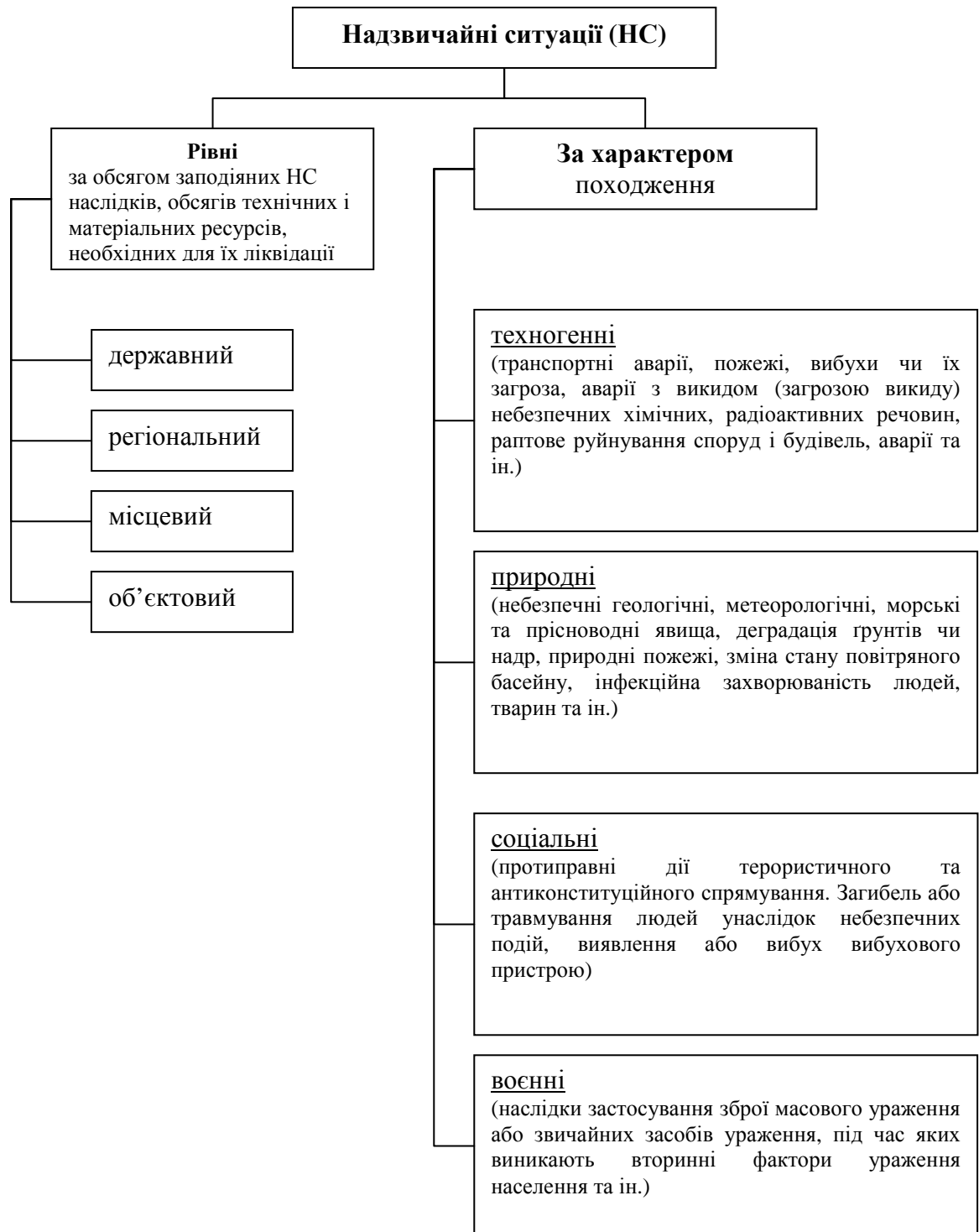


Рис. А.3. Стан травмування учнів під час навчально-виховного процесу в ЗНЗ Харківського регіону, 2014–2015 рр.



## Додаток Б

**Класифікація надзвичайних ситуацій**

## Додаток В

## Таблиця В

## Структура безпеки життєдіяльності

<b>Напрямок</b>	<b>Нормативний документ</b>	<b>Відповідальний орган</b>
<b>Пожежна безпека</b>	Кодекс цивільного захисту України, Правила пожежної безпеки для закладів, установ і організацій системи освіти України	Державна служба України з надзвичайних ситуацій
<b>Електробезпека</b>	Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів, Правила технічної експлуатації електроустановок споживачів	Державна служба України з питань праці
<b>Охорона здоров'я</b>	Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я»	Міністерство охорони здоров'я України, Державна служба України з питань протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу та інших соціально небезпечних захворювань
<b>Охорона навколишнього середовища</b>	Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища»	Міністерство екології та природних ресурсів України
<b>Профілактика травматизму</b>	Розпорядження Кабінету Міністрів України від 8 листопада 2007 р. № 980-р «Про затвердження плану першочергових заходів з профілактики травматизму невиробничого характеру	Державна служба України з питань праці, Міністерство освіти і науки України
<b>Санітарія та гігієна праці та навчання</b>	Закон України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення»	Державна санітарно-епідеміологічна служба України
<b>Цивільний захист, вибухонебезпека, дії у надзвичайних ситуаціях, безпека на воді</b>	Кодекс цивільного захисту України	Державна служба України з надзвичайних ситуацій
<b>Дорожній рух</b>	Закон України «Про дорожній рух»	Управління безпеки дорожнього руху
<b>Надання першої (долікарської) допомоги</b>	Наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження порядків надання домедичної допомоги особам при невідкладних станах» 16.06.2014 р. № 398	Міністерство охорони здоров'я України

## Додаток Д

**Загальнокультурні та професійні компетенції, які повинні мати студенти в результаті вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності»**

*Загальнокультурні* компетенції охоплюють:

– культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення, при якому питання безпеки, захисту та збереження навколишнього середовища розглядаються як найважливіші пріоритети в житті й діяльності;

– знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності та вміння визначити коло своїх обов'язків із питань виконання завдань професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання;

– уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій та обґрунтувати головні підходи й засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах загрози й виникнення небезпечних і надзвичайних ситуацій;

– здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень.

*Професійні компетенції* за видом діяльності охоплюють:

*виробничо-технологічна діяльність:*

– здатність орієнтуватися в основних методах і системах забезпечення техногенної безпеки, обґрунтовано вибирати відомі пристрої, системи й методи захисту людини та природного середовища від небезпек;

– уміння оцінити сталість функціонування об'єкта господарювання в умовах надзвичайних ситуацій і обґрунтувати заходи щодо її підвищення;

– уміння обґрунтувати та забезпечити виконання комплексу робіт на об'єкті з попередження виникнення надзвичайних ситуацій, локалізації та ліквідації їхніх наслідків;

*організаційно-управлінська діяльність:*

– здатність орієнтуватися в основних нормативно-правових актах у сфері забезпечення безпеки;

– знання організаційно-правових заходів забезпечення безпечної життєдіяльності та вміння обґрунтувати й забезпечити виконання в повному обсязі заходів із колективної та особистої безпеки;

– уміння забезпечити координацію зусиль виробничого колективу в попередженні виникнення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків;

*проектно-конструкторська діяльність:*

– уміння ідентифікувати небезпечні чинники природного та техногенного середовищ і віднайти шляхи відвернення їхньої уражальної дії використовуючи імовірнісні структурно-логічні моделі;

– уміння оцінити безпеку технологічних процесів і обладнання та обґрунтувати заходи щодо її підвищення;

– уміння обґрунтувати нормативно-організаційні заходи забезпечення безпечної експлуатації технологічного обладнання та попередження виникнення надзвичайних ситуацій;

*педагогічно-консультативна діяльність:*

– обґрунтування та методичне забезпечення проведення навчання серед працівників і населення з питань безпеки життєдіяльності;

– уміння надати допомогу та консультації працівникам і населенню з практичних питань безпеки життєдіяльності та захисту в надзвичайних ситуаціях;

*контрольно-консультативна діяльність:*

– оцінювати стан готовності підрозділу до роботи в умовах загрози та виникнення надзвичайної ситуації;

– здатність аналізувати механізми впливу небезпек на людину, визначати характер взаємодії організму людини з небезпеками середовища існування з урахуванням специфіки механізму токсичної дії небезпечних речовин, енергетичного впливу та комбінованої дії уражальних факторів.

## Додаток Е

## Таблиця Е

## Підходи до визначення поняття «рефлексія»

Визначення	Джерело, науковець
<b>Філософський рівень</b>	
Принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту та методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини.	Філософський енциклопедичний словник [261]
<b>Психологічний рівень</b>	
Психічний процес, що обслуговує гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний і проектувальний компоненти діяльності вчителя.	Н. Кузьміна [135]
Професійно-значуща властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей учителя.	Л. Мітіна [168]
Властивість, що забезпечує вихід із «повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього».	С. Рубінштейн [193]
<b>Педагогічний рівень</b>	
Зверненість свідомості вчителя на самого себе, взяття до уваги вчителем уявлень учня про свою діяльність, про те, як учитель розуміє діяльність школяра.	А. Маркова [161]
Форма мислення, що відбувається після усвідомлення суб'єктом своїх професійних труднощів і охоплює аналіз власної діяльності.	В. Метаєва [166]

## Додаток Ж

Програма тематичного спецкурсу  
за темою «**Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього  
навчального закладу**»  
для педагогічних працівників навчальних закладів

### ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**Актуальність.** Найвищі цінності суспільства – це людина, її життя й здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека. Проте з кожним роком зростає кількість факторів (фізичних, соціальних, інформаційних), які негативно впливають на безпеку людини в процесі її життєдіяльності. Дані освітянської статистики свідчать про те, що зневага безпекою може призвести до серйозних негативних наслідків і навіть трагедій, тому досягнення належного рівня безпеки життєдіяльності можливе тільки за умови високої культури та обізнаності учасників освітньо-виховного процесу.

У зв'язку з означеним вище освіта покликана взяти на себе роль національного ресурсу оновлення суспільного життя, роль механізму управління безпекою через навчання, через розвиток компетентності педагогічних працівників із питань безпеки життєдіяльності.

Основні пріоритети, мотивація, світогляд, установки на певний спосіб життя формуються в дитячі та юнацькі роки, тому саме на навчальні заклади покладається завдання сформувати в молодого покоління навички дбайливого ставлення до власного здоров'я, навчити правил безпечної поведінки, яка сприяла б його збереженню та зміцненню.

Програма тематичного спецкурсу «Безпека життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу» розроблена з урахуванням Законів України «Про освіту», «Про дорожній рух», «Про забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя населення», Кодексу цивільного захисту

України, Положень «Про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності у навчальному закладі» (наказ МОН України № 563 від 01.08.2001 р., зі змінами) та «Про порядок проведення навчання і перевірки знань із питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України» (наказ МОН України № 304 від 18.06.2006 р., зі змінами) та ін.

Форма навчання очна. Навчально-тематичний план розрахований на 12 аудиторних годин (табл. Ж).

Таблиця Ж

### Навчально-тематичний план

№ з/п	Зміст	Лекції	Семинари	Практичні	Усього аудиторних годин
1.	Настановне заняття. Вхідне діагностування			1	1
2.	Особиста безпека учасників освітнього процесу	2			2
3.	Основи соціальної безпеки	1		1	2
4.	Основи інформаційної безпеки	1		1	2
5.	Надзвичайні ситуації різного походження	2			2
6.	Перша долікарська допомога в невідкладних станах і загальні принципи її надання			2	2
7.	Конференція з обміну досвідом. Вихідне діагностування			1	1
	<b>Разом:</b>	<b>6</b>		<b>6</b>	<b>12</b>

## **Анотація навчальних модулів**

### **Тема 1. Настановне заняття. Вхідне діагностування**

Ознайомлення з організацією, змістом і умовами проведення спецкурсу. Актуальність спецкурсу. Актуалізація знань із безпеки життєдіяльності слухачів. Проведення вхідного діагностування рівня компетентності педагогічних працівників із безпеки життєдіяльності та фахових потреб педагогів у цій сфері, виявлення змісту професійно-особистісного досвіду вчителів як важливого джерела навчання.

### **Тема 2. Особиста безпека учасників освітнього процесу**

Дотримання фізіологічно оптимального режиму праці та відпочинку, правил психогігієни, ергономіки робочого та навчального місця. Безпека при виконанні професійних обов'язків (безпека устаткування й технологій, система навчання безпеки тощо). Виконання вимог санітарно-гігієнічних правил і норм під час навчально-виховного процесу, гігієнічне навчання учнів та основи самообслуговування.

Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу (кабінети з підвищенням небезпекою, безпека на перервах, під час спортивно-масових заходів). Система навчання учасників навчально-виховного процесу з безпеки життєдіяльності. Проведення інструктажів із безпеки життєдіяльності з учнями. Система профілактики дитячого травматизму в навчальному закладі. Заходи, спрямовані на зниження дитячого травматизму.

Аналіз небезпечних факторів, які виникають у навчальному закладі та в побуті, аналіз нещасних випадків з учнями.

### **Література:**

1. Астахова М. Культура безпеки життєдіяльності вчителя: освіта протягом життя / М. Астахова // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освіт.-попул. часопис / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, Полтав. обл. ін-т



післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : АСМІ. – С. 29–31.

2. Астахова М. Санітарно-гігієнічна компетентність вчителя як основа реалізації здоров'язбережувальної педагогіки. Педагогіка здоров'я: зб. наукових праць V Всеукр. науково-практ. конференції / За заг. ред. Прокопенка І.Ф. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 12–17.

3. Безпека життєдіяльності. Нормативні документи / під ред. М. В. Васильчика. – К. : Основа, 2010. – 895 с.

4. Безпека життєдіяльності / під ред. Піскунової Л. Е., Прилипко В. А., Зубок Т. О. – К. : «Академія», 2012. – 220 с.

5. Безпека людини як комплексний підхід до питань охорони праці, БЖД, цивільного захисту та пожежної безпеки // Безпека життєдіяльності. – 2013. – № 6. – С. 15–20.

6. Інструкції з безпеки життєдіяльності учнів ЗНЗ I ступеня // Початкове навчання та виховання. – 2014. – № 16–18.

7. Копач С. Управління та нагляд за безпекою життєдіяльності : Накази / С. Копач. – К. : Редакції газет з управління освітою, 2013. – 128 с.

8. Мунтян Т. Локальні документи щодо безпечних умов навчання та праці / Т. Мунтян. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.

### **Тема 3. Основи соціальної безпеки**

Сучасні соціальні протиріччя та розлади (терористичні акти, соціально-економічні кризи, прояви екстремізму та расизму, сектантство, масові заворушення, кримінальні небезпеки, суїциди, соціально-побутові конфлікти, наркоманія і алкоголізм, проституція, дитяча бездоглядність, соціальні хвороби). Чинники, що підвищують соціальні ризики. Вміння і навички самозахисту та запобігання соціальним небезпекам, безпека соціальної взаємодії, стресостійкість, засоби й методи в побудові соціально-безпечного освітнього середовища. Роль учителя в забезпеченні соціальної безпеки учасників освітнього процесу. Громадянсько-правова безпека.

### Література:

1. Зеркалов Д. В., Арламов О. Ю. Соціальні проблеми сталого розвитку : монографія / Д. В. Зеркалов, О. Ю. Арламов. – К. : Основа, 2013. – 562 с.
2. Приятельчук А. О. Соціальна безпека в контексті управління розвитком суспільних відносин / А. О. Приятельчук, О. М. Іщенко // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2010. – № 19. – С. 135–140.
3. Скуратівський В. Соціальна безпека українського суспільства та шляхи її забезпечення / В. Скуратівський, О. Линдюк // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України : наук. журнал. – 2011. – № 3. – 292 с.
4. Соціальна безпека: теорія та українська практика : монографія / І. Ф. Гнибіденко, А. М. Колот, О. Ф. Новікова та ін. ; за ред. І. Ф. Гнибіденка, А. М. Колота, В. В. Рогового. – К. : КНЕУ, 2006. – 292 с.

### Тема 4. Основи інформаційної безпеки

Актуальність проблеми інформаційної безпеки. Інформаційна безпека та неконтрольований інформаційний простір, негативні наслідки функціонування інформаційних технологій, несанкціоноване поширення інформації. Основні загрози інформаційної безпеки: загрози впливу неякісної інформації на особистість, суспільство, державу; загрози несанкціонованого й неправомірного впливу сторонніх осіб на інформацію й інформаційні ресурси; загрози інформаційним правам і свободам особистості. Вплив інформації, забороненої для дітей, залежність від комп'ютерних ігор.

Комплекс заходів (організаційних, програмно-апаратних, виховних) із забезпечення онлайн безпеки учнів. Просвіта батьків із питань інформаційної безпеки.

### Література:

1. Гуцу С. Ф. Правові основи інформаційної діяльності [Електронний ресурс] / С. Ф. Гуцу. – Режим доступу : <http://studrada.com.ua>.
2. Кузьменко Б. В. Захист інформації : навч. посіб. / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. – К. : Видавничий відділ КНУКіМ, 2009. – Ч. 2. – 69 с.
3. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці в віртуальному світі / І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, С. І. Болтівець та ін. – К. : Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. – 48 с.
4. Онландія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.onlandia.org.ua>.

### Тема 5. Надзвичайні ситуації різного походження

Правила поводження з вибухонебезпечними предметами (ВНП), невизначеними предметами та речовинами. Запобігання дитячому травматизму від вибухонебезпечних пристроїв побутового призначення: піротехнічні засоби, горючі та легкозаймисті речовини.

Правила безпечного користування побутовими газовими приладами: котел, пічка, запальничка тощо. Дії населення при виявленні запаху газу.

Правила поводження на воді. Аналіз і основні причини загибелі людей на воді. Правила безпеки на воді (перевірка стану місця плавання, перевірка дна водойми, оцінка метеорологічних умов). Правила дотримання гігієни на воді. Перегрів і переохолодження. Загальні правила поведінки на льоду.

Прийоми рятування потерпілого на воді. Допомога утопаючому. Рятувальні прийоми та засоби надання першої долікарської допомоги потерпілому. Надання допомоги потерпілому на воді взимку. Дія води на організм людини.

Поширення отруєння грибами, рослинами та їх насінням. Профілактика харчових отруєнь. Запобігання отруєнням хімічними речовинами.

### Література:

1. Методичні рекомендації з питань проведення уроків з предметів «Основи здоров'я», «Захист Вітчизни» та виховних заходів з протимінної безпеки населення та дітей у навчальних закладах м. Харкова та Харківської області [Електронний ресурс] / О. В. Колісник, О. О. Берзіня, О. І. Пожиленко, В. В. Носенко, Т. Б. Гніда. – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – Режим доступу: [http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com\\_remository&](http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com_remository&) .

2. Методичні рекомендації для проведення бесід з учнями загальноосвітніх навчальних закладів з питань уникнення враження мінами і вибухонебезпечними предметами та поведінки у надзвичайній ситуації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/2670>.

3. Бесіди з безпеки життєдіяльності у школі. 5–11 класи : посібник для класних керівників 5–11 класів та учителів основ здоров'я. Харків : Основа, 2011. – 192 с.

### **Тема 6. Перша долікарська допомога та загальні принципи її надання**

Поняття першої невідкладної долікарської допомоги. Основні принципи надання першої допомоги: правильність, доцільність дій, швидкість, рішучість, спокій.

Перша допомога при кровотечі. Класифікація кровотечі. Основні види кровотечі, їх ознаки. Перша допомога при артеріальній та венозній кровотечі. Засоби зупинки кровотечі. Зупинка кровотечі притискуванням пошкодженої судини до підлеглої кістки, максимальним згинанням кінцівки. Зупинка кровотечі за допомогою джгута чи джгута-закрутки. Способи реанімації, підготовки потерпілого до реанімації. Штучне дихання способом «з рота в рот» чи «з рота в ніс». Непрямий (закритий) масаж серця.

Види електротравм. Безпечні методи звільнення потерпілого від дії електричного струму. Термічна, електрична та біологічна дія електричного

струму на організм людини. Правила надання першої допомоги потерпілим від ураження електричним струмом. Перша допомога при отруєнні. Симптоми отруєнь. Вплив різних речовин на організм людини та його наслідки. Перша допомога при пораненнях, переломах.

Опіки, їх класифікація. Перша допомога при хімічних і термічних опіках, при опіку очей. Перша допомога при тепловому та сонячному ударах. Перша допомога при обмороженнях.

Запобіжні заходи щодо попередження інфікування СНІДом, гепатитом С та іншими хворобами під час надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках.

### **Література:**

1. Екстрена реанімаційна допомога потерпілим // Безпека життєдіяльності. – 2015. – № 4. – С. 21–25.

2. Бубнов В. Г., Бубнова Н. В. Оказание экстренной помощи до прибытия врача : практ. пособ. / В. Г. Бубнов, Н. В. Бубнова. – М. : НЦ ЭНАС, 2000. – 64 с.

3. Методичні рекомендації з питань проведення уроків з предмета «Основи здоров'я» та бесід (занять) з вивчення правил поведінки на воді, надання першої долікарської допомоги потерпілим у загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області [Електронний ресурс] / І. В. Волкова, О. О. Берзіня, А. С. Помогайбо – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – Режим доступу: [http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id](http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id).

### **Тема 7. Конференція з обміну досвідом. Вихідне діагностування**

Обмін досвідом. Вихідне діагностування рівня компетентності педагогічних працівників із безпеки життєдіяльності.

## Додаток З

*Алгоритм розробки кваліметричної моделі*

1. Визначення компонентів діяльності: нормативно-правовий, психолого-педагогічний, навчання учнів основ безпеки життєдіяльності, створення безпечного навчально-виховного середовища та контроль-аналітичний.
2. Формування груп за кількістю напрямів.
3. Завдання для кожної групи: «мозковим штурмом» визначити показники, за якими можна проводити оцінку за одним із напрямів.
4. Послідовно обмінюючись аркушами із зазначеними показниками, доповнити їх перелік.
5. Узагальнити по кожній групі показники (складові діяльності) за певним напрямом (приблизно 5-6 показників).
6. Визначити вагомості напрямів діяльності.

Кожний експерт (член групи) заносить до відповідного стовпчика (номер стовпчика відповідає уявному номеру експерта) кількість балів, що відповідають вагомості напрямку: при цьому найбільш вагомому напрямку виставляється найбільша кількість балів, максимальна кількість яких відповідає кількості напрямів, а найменш вагомому – 1 бал. Бали за іншими напрямками виставляються в бік зменшення в порядку зменшення їх вагомості. Так, якщо напрямів 5, максимальна кількість балів (5) присвоюється найбільш вагомому напрямку. Слід пам'ятати, що не можна двом різним напрямкам виставляти однакову кількість балів. Нижче подано приклади виставлення балів, а також обчислення коефіцієнтів вагомості.

Обчислення коефіцієнтів вагомості відбувається таким чином:

- підбивається сума кожного рядка;
- обчислюється загальна сума (сума стовпця  $\Sigma$ );
- вагомість обраховується як відношення суми рядка до загальної суми;
- коефіцієнти вагомості округлюються до сотих і коригуються таким чином, щоб у сумі вони склали одиницю.

Оцінювання за кваліметричною моделлю здійснюється наступним чином.

До стовпчика «Ступінь проявлення складових» за кожним показником виставляється оцінка:

1 – якщо діяльність здійснюється на високому рівні;

0,75 – якщо діяльність здійснюється на достатньому рівні;

0,5 – якщо діяльність здійснюється на середньому рівні;

0,25 – якщо діяльність здійснюється на низькому рівні;

0 – якщо діяльність за цим показником не здійснювалася.

Приклад оцінювання подано нижче.

Обчислення оцінки за кожним напрямом відбувається автоматично за допомогою формул у MS Excel:

- обчислюється добуток *вагомість складового* × *ступінь проявлення складових*;
- знаходиться сума добутоків у межах кожного напрямку ( $\sum(\text{вагомість складового} \times \text{ступінь проявлення})$ );
- знаходиться добуток суми по кожному напрямку та вагомості напрямку ( $\text{вагомість напрямку} \times \sum(\text{вагомість складового} \times \text{ступінь проявлення складових})$ ).

## Додаток И

Таблиця И

**Базова модель оцінки професійної діяльності вчителів  
із безпеки життєдіяльності**

№ з/п	Компонент	Вагомість компонента	Складові компонента	Вагомість складових	Ступінь проявлення	Сума
1	2	3	4	5	6	7
I	Нормативно-правовий	0,11	1. Володіння сучасною нормативною базою	0,27	0,25	0,07
			2. Уміння використовувати нормативно-правову базу на практиці	0,73	0,25	0,18
	<b>Усього</b>	<b>0,03</b>		1,00		0,25
II	Психолого-педагогічний	0,20	1. Мотивація професійної діяльності	0,11	0,25	0,03
			2. Урахування вікових особливостей учнів	0,16	0,5	0,08
			3. Організація нестандартних профілактичних заходів, ігрових, проблемних ситуацій	0,21	0,5	0,11
			4. Організація просвітницької роботи з батьками	0,10	0,25	0,03
			5. Використання наочності (оформлення куточків безпеки, змінність інформації відповідно до сезону, відеоматеріали тощо)	0,25	0,75	0,19
			6. Співпраця з профільними установами та фахівцями (ДСНС України та ін.)	0,17	0,25	0,04
	<b>Усього</b>	<b>0,09</b>		1,00	1	0,47
III	Навчання дітей основам безпеки життєдіяльності	0,25	1. Правила дорожнього руху	0,16	0,75	0,12
			2. Правила протипожежної, електробезпеки безпеки	0,05	0,25	0,01
			3. Інформаційна безпека	0,04	0,75	0,03
			4. Профілактика соціальних хвороб	0,15	0,25	0,03
			5. Правила безпеки з вибухонебезпечними предметами	0,17	0,75	0,13
			6. Правила безпеки на воді	0,13	1	0,13
			7. Надання першої долікарської допомоги	0,18	0,25	0,02
			8. Гігієнічне навчання та виховання дітей	0,05	0,25	0,05
			9. Використання профілактичного компонента навчального предмета, який викладає вчитель	0,07	0,25	0,01
	<b>Усього</b>	<b>0,14</b>		1,00		0,57



Продовж. табл. И

1	2	3	4	5	6	7
IV	Створення безпечного освітнього середовища	0,30	1. Наявність аптечки першої допомоги	0,05	0	0,00
			2. Використання безпечного електрообладнання	0,18	0,5	0,09
			3. Безпека та вікова відповідність меблів	0,08	0,25	0,02
			4. Дотримання норм оптимального температурного режиму в класі	0,10	0,5	0,05
			5. Рациональне використання природного та штучного освітлення навчального кабінету	0,11	0,75	0,08
			6. Наявність безпечних кімнатних рослин	0,05	1	0,05
			7. Ергономічність кольорового забарвлення навчального приміщення	0,04	1	0,04
			8. Дотримання працівником режиму праці та відпочинку при роботі з комп'ютером	0,18	0,25	0,05
			9. Дотримання учнями режиму праці та відпочинку при роботі з комп'ютером	0,21	1	0,21
			<b>Усього</b>	<b>0,18</b>		1,00
V	Контрольно-аналітичний	0,14	1. Участь в адміністративно-громадському контролі за станом охорони праці	0,19	0	0,00
			2. Контроль за безпекою обладнань, пристроїв тощо	0,21	1	0,21
			3. Контроль за засвоєнням учнями правил безпеки	0,11	0,25	0,03
			4. Аналіз стану дитячого травматизму в побутовій сфері	0,18	0,25	0,05
			5. Аналіз стану дитячого травматизму	0,21	1	0,21
			6. Аналіз актуальних проблем безпеки сьогодення та врахування їх у профілактичній роботі	0,10	0,5	0,05
			<b>Усього</b>	<b>0,08</b>		1,00

**Примітка.** Ступінь проявлення складових відповідає рівню здійснення діяльності: 0,25 – низький; 0,5 – середній; 0,75 – достатній; 1,00 – високий.

## Додаток К

Таблиця К.1

**Базова кваліметрична модель оцінки якості профілактичної роботи  
в загальноосвітньому навчальному закладі**

**I півріччя**

№ з/п	Напрями діяльності	Вагомість напрямків	Складові діяльності	Вагомість складових	Ступінь проявлення складових	Сума
<b>I</b>	Організація профілактичної роботи	0,30	1. Планування профілактичної роботи	0,35	0,75	0,26
			2. Нормативно-правова база	0,28	1	0,28
			3. Структура профілактичної роботи	0,18	0,5	0,09
			5. Матеріально-технічне забезпечення	0,19	0,5	0,10
	Усього	<b>0,22</b>		1,00		0,73
<b>II</b>	Здійснення профілактичної роботи	0,32	1. Використання інноваційних технологій, наочності тощо	0,25	0,5	0,13
			2. Система проведення виховних заходів	0,23	0,75	0,17
			3. Створення психологічного мікроклімату в учнівському та педагогічному колективах	0,33	0,75	0,25
			4. Співпраця з профільними установами та фахівцями (поліція, ДСНС України та ін.), з громадськими організаціями, з батьками	0,19	0,25	0,05
	Усього	<b>0,19</b>		1,00		0,59
<b>III</b>	Результативність виховної профілактичної роботи	0,38	1. Досягнення мети, завдань виховного процесу	0,30	0,75	0,23
			2. Якість проведення виховних заходів	0,20	0,5	0,10
			3. Побутовий травматизм з учнями	0,25	0,25	0,06
			4. Травматизм під час НВП з учнями	0,25	0,5	0,13
	Усього	<b>0,19</b>		1,00		0,51

Аналогічно заповнюється базова кваліметрична модель у II півріччі навчального року. Порівняння відповідних напрямів представлено в табл. К.2.

Таблиця К.2

### Порівняння напрямів профілактичної діяльності

Напрями	Часткова оцінка напрямів	
	I півріччя	II півріччя
1. Організація профілактичної роботи	0,22	0,19
2. Здійснення профілактичної роботи	0,19	0,27
3. Результативність виховної профілактичної роботи	0,19	0,27
<b>Загальна оцінка в частках одиниці</b>	<b>0,60</b>	<b>0,72</b>

Порівняння профілактичної роботи за півріччями та напрямками діяльності наочно представлено на рис. К.1 та К.2 відповідно. Як бачимо, здійснення та результативність виховної профілактичної роботи в навчальному закладі в II півріччі навчального року більш ефективна, ніж у I півріччі.

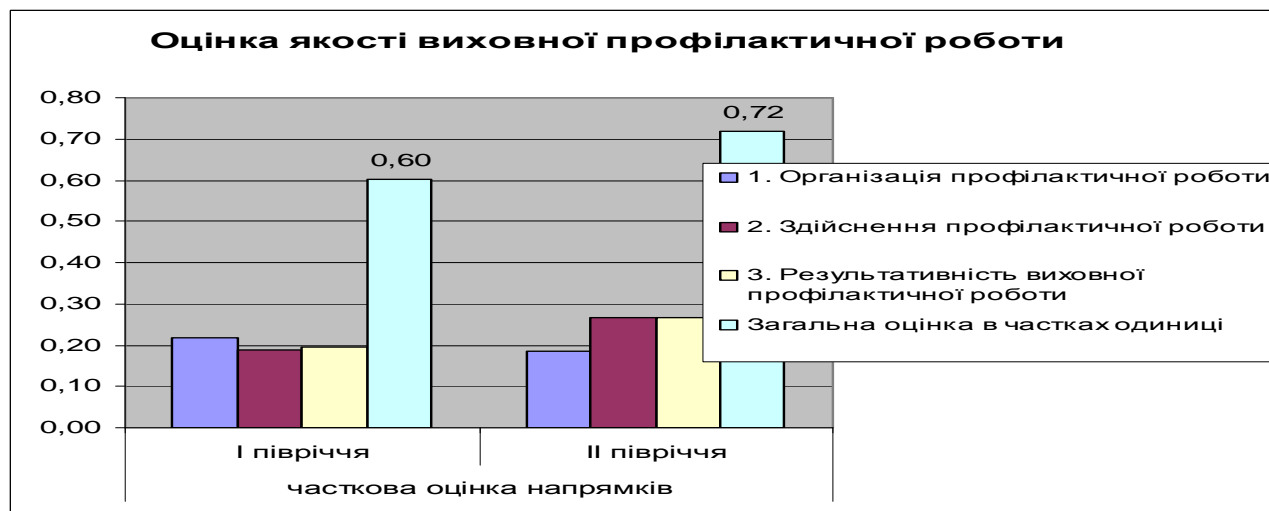


Рис. К.1. Оцінка якості виховної профілактичної роботи (за півріччями)

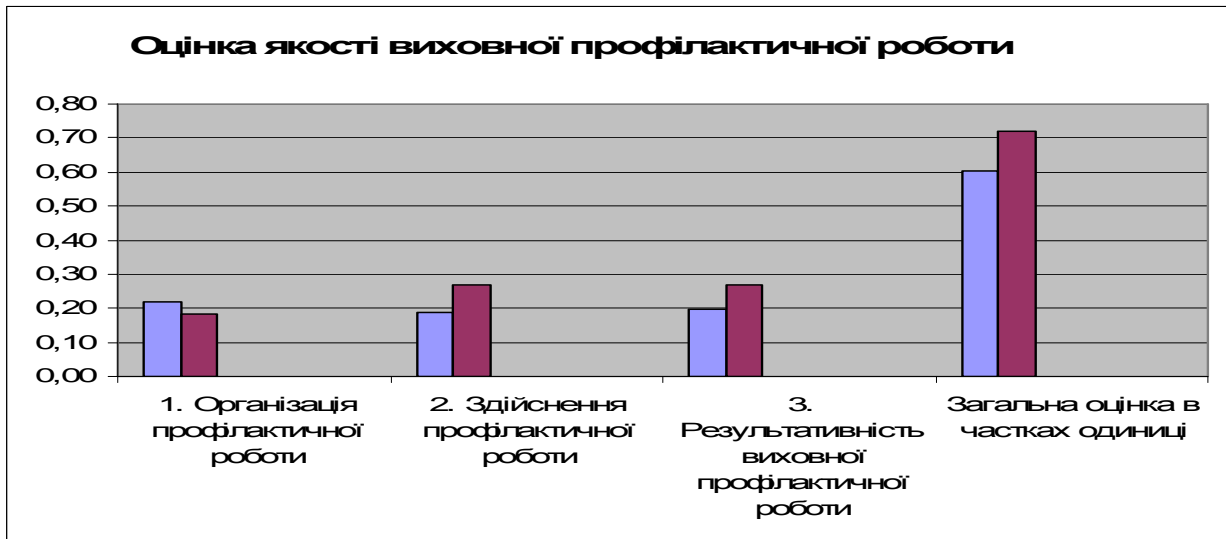


Рис. К.2. Оцінка якості виховної профілактичної роботи (за напрямами)

**Аналіз можна здійснювати за таким алгоритмом:**

1. Порівняння даних окремих періодів оцінювання.
2. Визначення динаміки рівня профілактичної діяльності за кожним напрямом.
3. Виявлення особливостей динаміки компонентів або напрямів профілактичної роботи.
4. Формулювання висновків за результатами аналізу.
5. Рекомендації та пропозиції щодо підвищення діяльності за окремими показниками, де динаміка була найнижчою або негативною.

**Аналіз виховної профілактичної роботи:**

1. Кінець навчального року характеризується проведенням більш якісної профілактичної роботи.
2. Здійснення та результативність профілактичної роботи у II півріччі виявилася вищою, ніж у I, однак дещо нижчим зазначається блок організаційної роботи (за рахунок планування на початок навчального року).
3. II півріччя характеризується використанням інноваційних технологій, наочності, активним залученням профільних фахівців і зниженням загальних статистичних відомостей дитячого травматизму під час освітнього процесу та в побутовій сфері.

4. Залежно від результатів дослідження можна рекомендувати керівникам і педагогам (особливо при негативній динаміці):

- проводити більш якісно періодичне інструктування, навчання та перевірку знань педагогічних працівників із питань охорони праці та безпеки життєдіяльності (1 раз на 3 роки);

- забезпечувати педагогічні колективи правилами, стандартами, нормами, положеннями, інструкціями та іншими нормативними документами з безпеки;

- здійснювати моніторинг стану травматизму, його причин і наслідків;

- обговорювати на засіданнях педагогічних рад питання забезпечення безпеки життєдіяльності та збереження життя і здоров'я учасників навчально-виховного процесу;

- урахувати сезонні зміни та особливості сьогодення у просвітницькій профілактичній роботі (наприклад, дії персоналу й учнів при виявленні вибухонебезпечних предметів і речовин);

- проводити батьківські збори із залученням представників санітарної служби, Національної поліції, охорони правопорядку щодо запобігання нещасним випадкам серед дітей та інше.

Проведений аналіз дозволяє виявити проблеми, за якими адміністрації необхідно проводити відповідну корекційну роботу, ті напрями та резерви, де вчитель може вдосконалювати свою педагогічну майстерність; відстежувати проблемні питання в динаміці, розробити технологічну карту роботи з учителем щодо подолання виявлених проблем.

## Додаток Л

## Елементи дистанційного навчання

Дистанційна освіта

ДО ХАНО > Аграр

7

### 7. Забезпечення системи роботи учасників навчально-виховного процесу з формування культури безпеки життєдіяльності учнів

Матеріали поглиблюють знання з нормативно-правових та організаційних аспектів безпеки життєдіяльності учнів під час навчальної та позаурочної діяльності; розкривають механізм дії при виникненні нещасного випадку; ознайомлюють з системою роботи класних керівників з попередження дитячого травматизму.

**Автор:** Астахова М.С., ст. викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти Харківської академії неперервної освіти.

- Пояснювальна записка
- Матеріал теми
- Література

АстакховаВЗН - Microsoft Word

Файл Правка Вид Вставка Формат Сервіс Таблиця Окно Справка

Введіть запит

14%

14

Форма журналу реєстрації інструктажів

Розпочато: \_\_\_\_\_ 200\_р.

Закінчено: \_\_\_\_\_ 200\_р.

ЖУРНАЛ

реєстрації первинного, позапланового,  
цільового інструктажів з безпеки  
життєдіяльності учнів, студентів,  
курсантів, слухачів

(кабінет, лабораторія, цех, майстерня, спортзал тощо)

№ з/п	ПІБ особи, яку інструктують	Дата проведення інструктажу	Клас, група	Назва інструктажу, назва інструкції	ПІБ особи, яка інструктує	Підпис	
						особи, яка інструктує	особи, яку інструктують

Резюме

Стр. 4 Разд 1 4/14 На Ст Кол ЗАП ИСПР ВДЛ ЗАМ українский

## Додаток М

## Таблиця М

**Орієнтовний план заходів із попередження дитячого травматизму  
під час освітнього процесу**

<b>№ з/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Терміни</b>	<b>Відповідальний</b>
1.	Проводити бесіди (заняття) для учнів 1–11 класів з попередження дитячого травматизму	на заняттях, класних годинах	учителі основ здоров'я, класні керівники
2.	Ознайомити учасників навчально-виховного процесу із законом України «Про дорожній рух» та іншими нормативними документами	початок навчального року, 1 раз на місяць	класні керівники
3.	Проводити інструктажі з безпеки життєдіяльності під час уроків, при проведенні лабораторних, практичних робіт, навчальних екскурсій тощо	на уроках	учителі- предметники
4.	Проводити профілактичну роботу серед учнів 1–11 класів щодо попередження дитячого травматизму: 1) місячник з ПДР; 2) місячник протипожежної безпеки; 3) конкурс на знання правил дорожнього руху; 4) конкурси малюнків і газет із актуальної тематики; 5) рольові ігри (театральні вистави); 6) виступи агітбригад, свята	протягом року	заступник директора, класні керівники, вчителі- предметники
5.	Проводити тематичні батьківські збори щодо попередження дитячого травматизму	2 рази на семестр	класні керівники
6.	Оформити виставку методичних матеріалів із даної проблеми та накопичувати матеріали учнівських повідомлень і творчих робіт відповідної тематики в методичному кабінеті школи	протягом року	заступник директора, бібліотекар
7.	Розглянути питання дитячого травматизму на засіданнях методичних об'єднань учителів початкових класів, класних керівників і вчителів-предметників	2 рази на семестр	заступник директора, учителі
8.	Розглянути питання щодо попередження дитячого травматизму в навчальному закладі на нараді при директоріві, педагогічній раді	грудень, травень	директор

## Додаток Н

**Анкета**

*«Інформаційна безпека у професійному та життєвому просторі»*

*Шановні вчителі! Будь-ласка, дайте відповіді на запитання:*

1. Окресліть загрози та небезпеки, які, на Вашу думку, викликані розвитком інформаційно-комунікаційних технологій  

---

---
2. Чи пов'язуєте Ви інформаційну безпеку тільки з комп'ютером і відповідним програмовим забезпеченням: так; ні.  
Ваше бачення \_\_\_\_\_
3. Хто повинен піклуватися про інформаційну безпеку дітей (дайте аргументовану відповідь):  
учителі; батьки; учні; Ваш варіант \_\_\_\_\_  
Ваші аргументи \_\_\_\_\_  

---
4. Я стикаюся із постійним збільшенням кількості часу перебування в Інтернеті: так; ні.
5. Знаходячись у Інтернет-просторі, я не можу зупинитися:  
так; ні.
6. У мене нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту:  
так; ні.
7. При скороченні користування Інтернетом Я стикаюся з появою таких симптомів: нервовий стан, повторний потяг, виникнення та посилення бажання постійно спілкуватися в мережі: так; ні.



8. Чи стикалися Ви з шахрайством, викликаним бурхливим розвитком інформаційних технологій: так; ні.

Якщо Ваша відповідь «Так», конкретизуйте \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Яке програмне забезпечення підвищення рівня інформаційної безпеки Вам відоме? \_\_\_\_\_

Яким Ви особисто користуєтесь? \_\_\_\_\_

10. Я цікавлюся проблемами інформаційної безпеки, хочу отримати більше інформації: так; ні      У навчанні можу поділитися таким досвідом

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Дякую за співпрацю!*

## Додаток П

**ПЛАН**  
 проведення педагогічної практики  
 для слухачів курсів підвищення кваліфікації

**Тема** Дії педагогічних працівників у разі виникнення надзвичайної ситуації.

**Аудиторна робота:** 6 годин.

**Мета:** розробка й опрацювання алгоритму дій учителя в разі виникнення надзвичайної ситуації.

**Орієнтовна програма проведення педагогічної практики**

<b>№ з/п</b>	<b>Зміст роботи</b>	<b>Форма роботи</b>	<b>Час проведення</b>
<b>I.</b>	1. Класифікація надзвичайних ситуацій.  2. Перегляд відеофрагмента «Дії персоналу в разі виникнення надзвичайних ситуацій». 3. Ознайомлення з рекомендаціями фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій щодо дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій.	Фрагмент науково-практичного семінару  Коментований відеоперегляд  Науково-інформаційне повідомлення	9.00-10.30
<b>II.</b>	– <u>Група 1:</u> розробка поетапного алгоритму дій учителя в разі виникнення пожежі у навчальному закладі. – <u>Група 2:</u> розробка алгоритму дій під час організації екскурсії, подорожі з учнями. – <u>Група 3:</u> розробка алгоритму дій учителя в разі скоєння нещасного випадку з учнем на уроці. – <u>Група 4:</u> розробка алгоритму дій у разі здійснення терористичного акту.	Робота в групах	10.40-12.10
<b>III.</b>	1. Презентація групових завдань учасниками. 2. Підсумок роботи. Рефлексія.	Круглий стіл  Відкритий мікрофон	12.55-14.25

## Додаток Р

### Програма

#### консультаційно-методичного семінару в режимі Інтернет-конференції (чату)

**Тема** Системний підхід щодо безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області.

**Мета:** упровадження системного підходу з питань безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

#### **Завдання:**

- актуалізувати сучасні підходи до вдосконалення системи роботи на уроках і в позаурочний час щодо безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу;

- обґрунтувати шляхи створення здоров'язберезувального освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі;

- надати науково-методичну допомогу щодо впровадження системного підходу з питань безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

### *План проведення*

#### **I. Організаційний блок**

Реєстрація учасників семінару

#### ***II. Інформаційно-методичний блок***

##### Повідомлення з обговоренням:

1. Безпека життєдіяльності дитини – це не просто сукупність знань, це – стиль життя.

2. Система роботи з безпеки життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

3. Обов'язки керівників і посадових осіб щодо забезпечення здорових і безпечних умов навчально-виховного процесу.

4. Сучасні підходи проведення комплексу бесід (занять) з попередження дитячого травматизму в загальноосвітніх навчальних закладах.

### **Додаткові матеріали до чату**

Пропонуємо розглянути такі проблеми:

1. Безпека життєдіяльності дитини – це не просто сукупність знань, це – стиль життя.

2. Поясніть актуальність обраної теми.

3. Проаналізуйте діаграму та назвіть ефективні напрями роботи з питань попередження дитячого травматизму.

4. Система роботи з безпеки життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Питання:

1. Назвіть основні складові діяльності навчального закладу з безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу.

2. Хто, на Ваш погляд, відповідає за безпеку життєдіяльності учасників освітнього процесу в закладі освіти?

3. Яка роль учителя (вихователя, класного керівника) з питань безпеки життєдіяльності учня (вихованця)?

4. Які, на Ваш погляд, є головні ознаки здоров'язберезувального освітнього середовища як елемента безпеки життєдіяльності в навчальному закладі?

5. Визначте сучасні підходи проведення комплексу бесід (занять) з попередження дитячого травматизму.

6. У процесі навчання з учнями проводяться інструктажі з безпеки життєдіяльності (табл. Р).

## Інструктажі, які проводять вчителі з учнями

№ з/п	Назва інструктажу	Коли проводиться	Хто проводить	Примітка
1.	<b>Вступний</b>	- Перед початком навчальних занять 1 раз на рік; - при зарахуванні до навчального закладу.	- Служба охорони праці. - Учителі, вихователі, класоводи	Запис робиться на окремій сторінці журналу обліку навчальних занять.
2.	<b>Первинний</b>	- На початку навчального року перед початком навчальних занять у кожному кабінеті, майстерні, спортзалі тощо; - перед початком зимових і літніх канікул; - за межами закладу, при використанні небезпечних для здоров'я факторів; - з батьками, які беруть участь у позанавчальних заходах.	Учителі, вихователі, класоводи, майстри, керівники гуртків та ін.	Запис робиться в окремому журналі реєстрації інструктажів із безпеки життєдіяльності, який зберігається в кожному кабінеті, лабораторії тощо (учні розписуються, починаючи з 9-го класу (14 років)).
		- Перед виконанням кожного завдання, пов'язаного з використанням різних матеріалів тощо, на початку уроку, лабораторної тощо.	Учителі, вихователі, класоводи, майстри, керівники гуртків та ін.	Запис робиться в журналі обліку навчальних занять на сторінці предмета в розділі про зміст уроку.
3.	<b>Позаплановий</b>	- При порушеннях нормативно-правових актів з охорони праці; - при зміні умов виконання навчальних занять; - у разі нещасних випадків за межами навчального закладу.	Учителі, вихователі, класоводи, майстри, керівники гуртків та ін.	Запис робиться в окремому журналі реєстрації інструктажів із безпеки життєдіяльності.
4.	<b>Цільовий</b>	- При організації позанавчальних заходів (олімпіад, екскурсій тощо); - під час проведення громадських, позанавчальних робіт (прибирання територій, науково-дослідна робота на ділянці тощо).	Учителі, вихователі, класоводи, майстри, керівники гуртків та ін.	Запис робиться в окремому журналі реєстрації інструктажів із безпеки життєдіяльності.

## Додаток С

## План

## проведення превентивного семінару-тренінгу

**Тема** Реалізація превентивної профілактичної діяльності в практиці діяльності навчальних закладів.

**Мета:** розкрити зміст і шляхи впровадження превентивної профілактичної діяльності.

**Завдання:**

- 1) окреслити нормативні, наукові та освітні аспекти організації превентивного навчання й виховання в загальноосвітньому навчальному закладі;
- 2) ознайомити зі змістом, формами та часом реалізації Всеукраїнського превентивного проекту «Зміцнення потенціалу Всеукраїнської спілки вчителів і тренерів для поліпшення доступу до якісних послуг з профілактики ВІЛ/СНІДу» у діяльності навчальних закладів;
- 3) надати практичну та методичну допомогу в упровадженні тренінгу з профілактики ВІЛ/СНІДу;

Орієнтовна програма проведення семінару-тренінгу представлена в табл. С.

Таблиця С

## Орієнтовна програма проведення

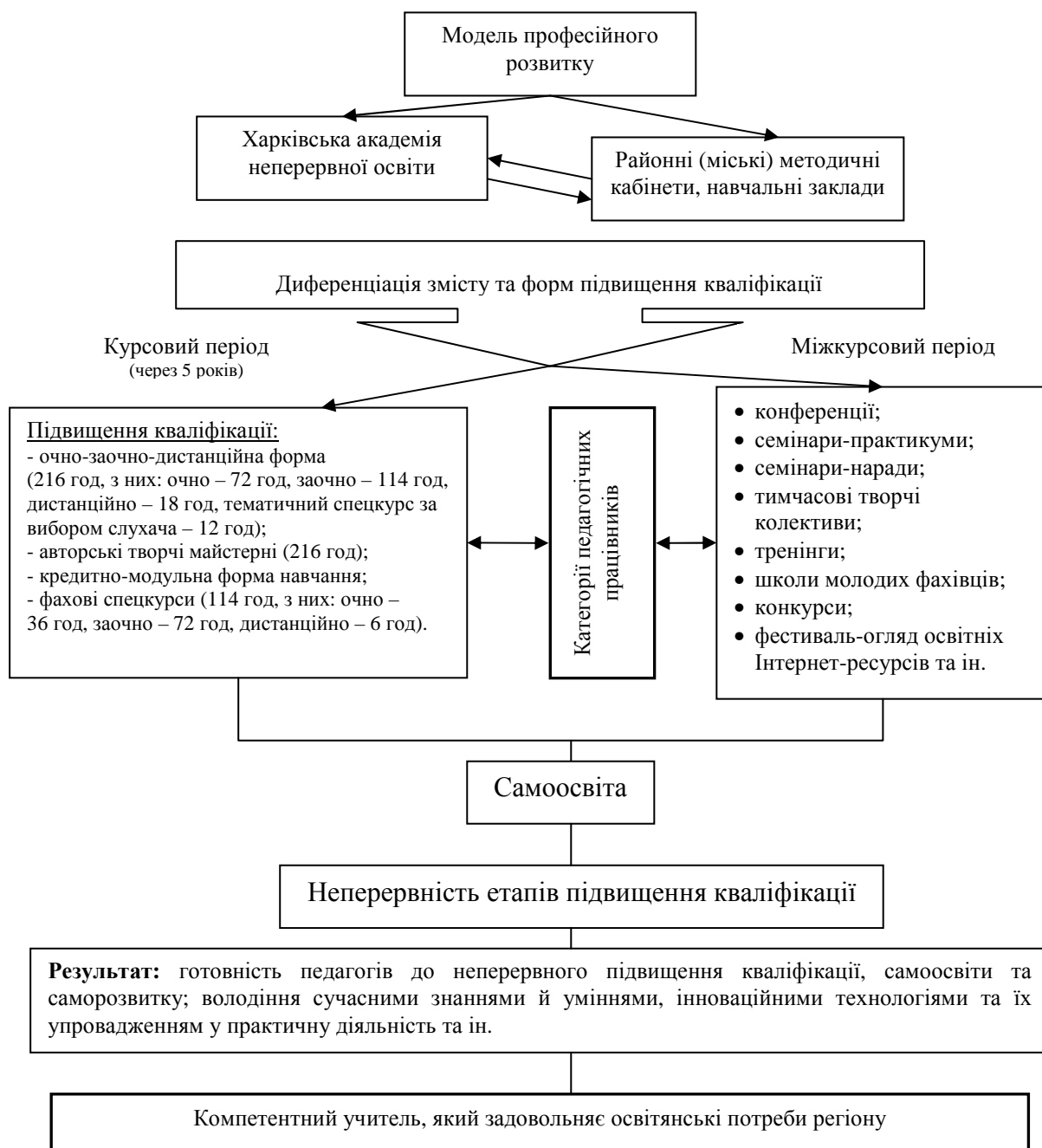
Зміст	Завдання	Перелік активностей
1	2	3
Відкриття, знайомство, індивідуальний досвід, очікування, оцінювання початкового рівня знань	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ознайомлення учасників із метою, завданнями та процедурами роботи на тренінгу;</li> <li>• створення сприятливої психологічної атмосфери;</li> <li>• проведення оцінювання початкового рівня знань учасників семінару.</li> </ul>	Відкриття тренінгу, привітання. Пояснення організаційних моментів. Презентація мети й очікуваних результатів тренінгу. Знайомство учасників. Самооцінка тренерських навичок. З'ясування очікувань. Анкетування: з'ясування знань і ставлень учасників із питань здорового способу життя та профілактики ВІЛ/Сніду.
Актуальність проблеми	Ознайомлення учасників з актуальністю проблеми ВІЛ/СНІД.	Комп'ютерна презентація 1: «Епідемія ВІЛ/СНІД в Україні та світі». Вправа «Відкритий мікрофон».
Зміст і методологічні засади організації превентивної освіти в ЗНЗ	Обґрунтування необхідності організації превентивного виховання.	Комп'ютерна презентація 2: «Превентивна освіта: актуальність, мета, завдання». Терміни та дефініції превентивної освіти: превенція, превентивність, превентивне навчання, превентивне виховання. Складові, рівні та методи здійснення превентивної діяльності. Робота в групах: «Розробка моделі превентивної освіти».

Продовж. табл. С

1	2	3
Валеологічна пауза	Проведення руханки «Молекули»	
Зміст і методологічні засади тренінгового курсу з профілактики ВІЛ/ СНІДу	Ознайомлення з методологічними засадами курсу, блоку № 1.	Робота над методами блоку № 1 «Шляхи передачі ВІЛ». Презентація, фактичні знання, практика, зворотний зв'язок.
Тренінг – ефективна форма групової роботи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знайомство учасників із структурою тренінгу.</li> <li>2. Організація та ресурсне забезпечення тренінгу.</li> <li>3. Відпрацювання тренінгових активностей.</li> <li>4. Обговорення правил групової взаємодії.</li> </ol>	Комп'ютерна презентація 6: «Тренінг як сучасна форма навчання та виховання школярів». Міні-лекція. Знайомство. Стартове завдання. Гра «Піраміда». Правила групи.
Опрацювання блоку № 2 темою «Твоє життя – твій вибір»	Ознайомлення з методологічними засадами блоку.	Робота над методами блоку «Твоє життя – твій вибір». Стенди та візуальні матеріали, фактичні знання, практика, зворотний зв'язок .
Надання учасникам можливості усвідомити набутий досвід, відкрито висловити свої думки та почуття. Процедури завершення тренінгу.	Експрес-опитування: «Сьогоднішній тренінг мені дав ... ». Відкритий мікрофон.. Завершення тренінгу, прощання	Підсумок, рефлексія, завершення тренінгу.

## Додаток Т

## Модель професійного розвитку педагогічних працівників Харківського регіону





## Додаток У

**Анкета «Ваше ставлення до безпеки життєдіяльності»**

*Шановні вчителі! Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Підкресліть той варіант із запропонованих відповідей, який, на Вашу думку, є більш правильним. Дані щодо анкетування будуть використовуватися лише в наукових цілях. Анкетування є анонімним. Дякуємо за співпрацю!*

1. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням про те, що здоров'я та безпека людини є найвищою суспільною й особистісною цінністю?

- Так, повністю.

- Так, частково.

- Ні.

2. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням про те, що пріоритетним завданням діяльності навчального закладу має бути створення безпечних умов для навчання та виховання учнів?

- Так, повністю.

- Так, частково.

- Ні.

3. Чи вважаєте Ви необхідною цілеспрямовану роботу вчителя зі створення безпечних умов навчально-виховного процесу?

- Так, повністю.

- Так, частково.

- Ні.

4. Чи погоджуєтеся Ви з твердженням про те, що особистість учителя, його життєві та професійні установки, його ставлення до безпеки життєдіяльності впливає на формування культури безпеки життєдіяльності учнів?

- Так, повністю.

- Так, частково.

- Ні.

5. Чи відчуваєте Ви потребу в реалізації навчально-виховного процесу на засадах безпеки?

- Так, повністю.
- Так, частково.
- Ні.

5. Хто, на Вашу думку, повинен навчати дітей основам безпечного поводження, дій у надзвичайних ситуаціях тощо?

- Батьки.
- Вчителі.
- Працівники профільних установ (ДСНС, Національна поліція України тощо).
- Адміністрація навчального закладу.

6. Які напрями реалізації системи безпеки життєдіяльності Ви вважаєте найбільш важливими?

- Методи діагностики здоров'я учнів.
- Створення безпечних умов навчально-виховного процесу.
- Розвиток життєвих навичок безпеки в учнів.
- Створення безпечних умов життєдіяльності в сім'ї.

7. Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності сьогодення та ролі вчителя у їх вирішенні. Відповідь обґрунтуйте.

---

---

---

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Ф

## Таблиця Ф

**Самооцінка вчителем власної діяльності із питань безпеки  
життєдіяльності**

№ з/п	Напрямок діяльності	Рівень володіння		
		Володію (дотримуюсь)	Володію частково (дотримуюсь частково)	Не володію (не дотримуюсь)
1.	Забезпечення безпечного проведення освітнього процесу			
2.	Участь у системі контролю за безпекою навчального кабінету та обладнання			
3.	Дотримання власної безпеки на робочому місці			
4.	Дотримання власної безпеки в побуті			
5.	Наявність комплексу знань із безпеки життєдіяльності			
6.	Інструктування учнів (знання змісту інструктажів, які проводяться з учнями (вступний, первинний та ін.)			
7.	Алгоритм дій при виникненні нещасного випадку з учнем, надзвичайної ситуації			
8.	Дії в разі виникненні небезпечних факторів під час НВП			
9.	Уміння надавати першу долікарську допомогу			
10.	Уміння прогнозувати результати своєї діяльності з позицій безпеки			
11.	Володіння технологією прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях			
12.	Прагнення до самовиховання та самоосвіти з БЖД			
13.	Володіння емоційним станом в умовах ризику та загрози небезпек			

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток X

**Анкета «Ваше ставлення до проблем безпеки життєдіяльності сьогодні  
та ролі вчителя в їх вирішенні»**

*Шановні вчителі! Визначте, наскільки для Вас є близькими наведені нижче ствердження.*

*Відповіді: «ні» – 1 бал, «іноді» – 2 бали, «так» – 3 бали (таблиця X).*

Таблиця X

№ з/п	Зміст	Бали		
		1	2	3
1	2	3	4	5
1.	Я вважаю, що загальноосвітній навчальний заклад посідає головне місце в системі установ, що формують культуру безпеки життєдіяльності в учнів			
2.	Я вважаю, що кожен учитель повинен володіти знаннями й навичками з безпеки життєдіяльності, уміти адекватно реагувати та знаходити ефективні шляхи розв'язання небезпечної ситуації.			
3.	Я не вважаю, що питаннями безпеки повинні опікуватися тільки адміністрація навчальних закладів або відповідальний за охорону праці та безпеку життєдіяльності.			
4.	Я розумію та погоджуюся з твердженням про те, «що відповідальність за життя та здоров'я учнів покладається на вчителя».			
5.	Мій моральний обов'язок – запобігати травмуванню учнів не тільки під час навчально-виховного процесу, а й у побуті.			
6.	Беру активну участь у заходах із безпеки життєдіяльності, які проводяться в моєму навчальному закладі.			

Продовж. табл. X

1	2	3	4	5
7.	Цікавлюся сучасними загрозами та небезпеками, шляхами їх попередження або подолання, станом травматизму, його тенденцією; аналізую нещасні випадки, вивчаю сучасні механізми, що захищають життя та здоров'я людини.			
8.	Відчуваю бажання збагачувати свої знання й уміння з питань безпеки життєдіяльності.			
9.	Новітніми дослідженнями в галузі безпеки життєдіяльності ознайомлюю дітей та їхніх батьків, бо маю потребу в досягненні соціального благополуччя суспільства.			
10.	Проявляю ініціативу щодо впровадження й розвитку безпеки життєдіяльності в навчальному закладі, опікуюся безпекою освітнього процесу, бо отримую від цього особисте задоволення, уникаю формального ставлення до профілактичної діяльності.			

*Результат:* 23–30 балів – позитивне ставлення до комплексу безпеки життєдіяльності, стійка мотивація; 15–22 бали – ситуативна мотивація; менше 15 балів – індиферентне ставлення.

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Ц

**Анкета «Ваше ставлення до розвитку професійної компетентності  
з безпеки життєдіяльності»**

*Шановні колеги! Висловіть, будь-ласка, Ваші погляди на питання безпеки життєдіяльності за позиціями, представленими в анкеті, і оцініть їх за трибальною шкалою: 3 бали – найбільший ступінь, 1 бал – найнижчий (таблиця Ц).*

Таблиця Ц

№ з/п	Зміст	Бали		
		1	2	3
1.	Знання й уміння з безпеки життєдіяльності мені необхідні.			
2.	Навчальний матеріал на спецкурсі «Безпека життєдіяльності в умовах навчального закладу» є практикоорієнтованим і для мене корисним.			
3.	Оволодіння новими знаннями стимулює мене до нової пошукової діяльності.			
4.	Цікавлюся новими виданнями в галузі безпеки життєдіяльності, досліджую тематичні журнали, Internet-ресурси.			
5.	Беру участь в аналізі та розв'язанні педагогічних завдань, пов'язаних із безпекою життєдіяльності.			
6.	Удосконалюю власну викладацьку діяльність, шукаю нові форми й методи для підвищення ефективності просвітницької діяльності з учнями та батьками.			
7.	Обмінююся набутим досвідом роботи в галузі безпеки життєдіяльності з колегами.			
8.	У разі необхідності звертаюся за допомогою та консультацією до спеціалістів більш широкого профілю.			
9.	Установлюю контакт зі спеціалістами профільних установ, які опікуються питаннями безпеки життєдіяльності.			
10.	Перевірку знань і умінь з безпеки життєдіяльності та складання відповідного екзамену розглядаю як можливість підвищити свій фаховий рівень із даних питань.			

*Результат: 23–30 балів – інтерес до розвитку професійної компетентності з безпеки життєдіяльності має стійкий характер, 15–22 балів – ситуативний, менше 15 балів – відсутній інтерес.*

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Ш

*Шановні вчителі! Просимо Вас оцінити сформованість своїх особистісно та професійно значущих якостей за 5-ти бальною шкалою: оцінка 5 свідчить про високий рівень їх сформованості, оцінка 1 – низький (табл. Ш).*

Таблиця Ш

№ з/п	Базові особистісно та професійно значущі якості вчителя . з позиції безпеки життєдіяльності	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	<i>Відповідальність.</i> Я відповідально ставлюся до власних дій і вчинків, усвідомлюю їх наслідки та вплив на оточуючих; я здатен формулювати свої обов'язки, виконувати їх та здійснювати самоконтроль; я добросовісно виконую обов'язки, покладені на мене суспільством, щодо профілактики дитячого травматизму та здійснення безпечного навчально-виховного процесу; я дотримуюся вимог безпеки щодо збереження здоров'я та готовий (-а) відповідати за свої вчинки, за діяльність (або бездіяльність) у навколишньому середовищі.	1	2	3	4	5
2.	<i>Дисциплінованість.</i> Я усвідомлюю та приймаю соціальні норми поведінки, які передбачають дотримання встановленого порядку щодо організації безпеки життєдіяльності в навчальному закладі, організованість, витриманість; я маю внутрішню дисципліну, однак не нехтую і виконання планових заходів із безпеки життєдіяльності.	1	2	3	4	5
3.	<i>Спостережливість.</i> Я можу тримати в полі зору багатьох учнів, умію помічати всі зміни в їхній поведінці, що можуть призвести до травматизму, контролювати їхні дії, слідкувати та безпекою навчально-виховного процесу.	1	2	3	4	5

Продовж. табл. III

1	2	3	4	5	6	7
4.	<i>Стресостійкість.</i> Я володію своїми почуттями та емоціями в разі необхідності евакуації учнів при замінуванні школи або виникнення пожежі, володію собою під час надання першої невідкладної долікарської допомоги; я можу знайти рішення в складних умовах, не втрачаю самоконтроль у нестандартних, іноді надзвичайних ситуаціях.	1	2	3	4	5

*Результат:* кількість набраних балів від 0 до 25 свідчить про *низький рівень* сформованості особистісно та професійно значущих якостей учителя, від 25 до 50 балів – про *середній рівень*, від 51 до 75 балів – про *високий рівень*.

*Дякуємо за співпрацю!!!*



## Додаток Щ

## Таблиця Щ

**Приклади тестових завдань на визначення повноти  
знань із безпеки життєдіяльності**

1. У дисципліні «Безпека життєдіяльності» найважливішими поняттями є:	а) середовище проживання; б) ризик; в) діяльність; г) небезпека і безпека.
2. Яке визначення понять «безпека життєдіяльності» найбільш повно його розкриває:	а) наука, яка вивчає загальні підходи до розробки й реалізації відповідних заходів зі створення і підтримки здорових і безпечних умов життя й діяльності людини; б) наука, яка вивчає фактори безпеки з метою запобігання небезпеці; в) наука, яка вивчає шкідливі та нешкідливі фактори, що впливають на створення здорового способу життя; г) наука, яка вивчає й забезпечує безпечне життя людини; д) система базових знань із питань забезпечення безпечних умов існування людини.
3. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» визначає:	а) науку, яка вивчає і забезпечує безпечне життя людини; б) курс освіти з безпеки життя і діяльності людини; в) стратегію сталого людського розвитку на ХХІ століття; г) нормативно-правове забезпечення безпеки життєдіяльності.
4. Основоположним методологічним принципом теорії безпеки життєдіяльності є принцип:	а) системності; б) індукції і дедукції; в) синтезу; г) аналізу результату.
5. До соціально обумовлених захворювань відносять:	а) грип, ангіна, пневмонія, сифіліс; б) венеричні захворювання, ВІЛ-інфекція, туберкульоз; в) кишкові інфекції, простудні захворювання, туберкульоз; г) венеричні захворювання, кишкові захворювання.
6. Який вид інструктажів не проводиться з учнями, студентами, вихованцями?	а) вступний; б) первинний; в) повторний; г) позаплановий; д) цільовий.
7. Коли нещасний випадок, що стався з учнем, оформляється актом форми Н-Н?	а) нещасний випадок, який стався під час навчально-виховного процесу незалежно від місця його проведення; б) нещасний випадок, який стався з учнем під час проходження практики на підприємстві під керівництвом персоналу підприємства; в) нещасний випадок, який стався з учнем під час проходження практики на підприємстві під керівництвом майстра виробничого навчання, учителя навчального закладу.

## Продовж. табл. Ш

8. Дайте визначення «пожежі»:	а) контрольоване горіння поза спеціальним вогнищем; б) активне окислення органічних та синтетичних сполук; в) неконтрольоване горіння поза спеціальним вогнищем, що розповсюджується в просторі та часі; г) стан об'єкта, за якого з регламентованою ймовірністю є можливість загорання.
9. Якими вогнегасниками можна гасити пожежі в електроустановках напругою до 1000 В?	а) водяними; б) пінними; в) вуглекислотними та порошковими.
10. При виявленні запаху газу в приміщенні неприпустимо:	а) попередити людей, які знаходяться в приміщенні, про неприпустимість користування відкритим вогнем; б) включення та виключення освітлення; в) відкрити вікна (квартирки, фрамуги) і провітрити приміщення.
11. При раптовій повені до прибуття допомоги слід ...	а) зайняти найближчу височину, й залишатися до сходу води, при цьому подавати сигнали, що дозволяють Вас виявити; б) залишатися на місці та чекати вказівок по телебаченню (радіо); в) по можливості покинути приміщення й чекати на вулиці, подаючи світлові та звукові знаки про допомогу; г) по можливості покинути приміщення та чекати допомоги на вулиці.
12. При загрозі повені та отриманні інформації про початок евакуації населення необхідно швидко зібратися й узяти із собою:	а) паспорт, водійські права, пропуск із місця роботи, ощадну книжку, квитанції; б) одноденний запас продуктів харчування, паспорт або свідоцтво про народження; комплект нижньої одягу, засоби індивідуального захисту органів дихання та шкіри; в) пакет із документами та гроші, медичну аптечку, триденний запас продуктів, туалетні приналежності, комплект верхнього одягу та взуття. г) паспорт, гроші, коштовності, як можна більше продуктів харчування та речей.
13. При артеріальній кровотечі на кінцівках джгут накладають:	а) вище місця кровотечі; б) нижче місця кровотечі; в) безпосередньо на рану, що кровоточить; г) джгут при артеріальній кровотечі не використовують.
14. При накладанні шини фіксують:	а) лише уражений суглоб; б) суглоб нижче місця перелому; в) суглоб вище місця перелому; г) вище і нижче місця перелому.
14. Імобілізація при травмах – це:	а) утримання кінцівки руками з метою мінімізації руху в суглобах; б) введення беззаспокійливих препаратів; в) знерухомлення при переломах кісток шляхом накладання пов'язок і шин; г) накладання пов'язок на рану.

15. Потерпілий поранив руку, з рани повільно витікає неперервним струменем кров темно-червоного кольору. Укажіть вид кровотечі:	а) капілярна; б) артеріальна; в) паренхіматозна; г) венозна.								
16. Найбільш небезпечна – артеріальна кровотеча, яку розрізняють за характером струменя крові, що витікає:	а) пульсуючий, темно-червоного кольору; б) непульсуючий, яскраво-червоного кольору; в) пульсуючий, яскраво-червоного кольору; г) непульсуючий, темно-червоного кольору.								
17. Ознаки порушення прохідності дихальних шляхів:	а) кашель, постраждалий не може говорити; б) синіє обличчя; постраждалий намагається втягнути в себе повітря; в) постраждалий не може говорити, очі вирячені; г) усе перераховане.								
18. З рани пульсуючим струменем витікає кров яскраво-червоного кольору. Допишіть вид кровотечі:	а) паренхіматозна; б) венозна; в) _____; г) капілярна.								
<p>19. Проходячи через організм людини, електричний струм справляє на нього термічну, електролітичну, механічну та біологічну дію. З'єднайте лінією співвідношення.</p> <table border="1" data-bbox="225 1037 1406 1525"> <tr> <td data-bbox="225 1037 683 1106">Термічна дія</td> <td data-bbox="778 1037 1399 1155">ушкодження (розриви, розшарування тощо) різноманітних тканин організму внаслідок електродинамічного ефекту</td> </tr> <tr> <td data-bbox="225 1155 683 1225">Біологічна дія</td> <td data-bbox="778 1155 1399 1274">небезпечне збудження клітин і тканин організму, що супроводжується мимовільним судомним скороченням м'язів</td> </tr> <tr> <td data-bbox="225 1274 683 1344">Механічна дія</td> <td data-bbox="778 1274 1399 1393">розклад крові та інших органічних рідин, що викликає суттєві порушення їх фізико-хімічного складу</td> </tr> <tr> <td data-bbox="225 1393 683 1462">Електролітична дія</td> <td data-bbox="778 1393 1399 1512">опіки окремих ділянок тіла, нагрівання кровоносних судин, серця, мозку та інших органів, через які проходить струм</td> </tr> </table>		Термічна дія	ушкодження (розриви, розшарування тощо) різноманітних тканин організму внаслідок електродинамічного ефекту	Біологічна дія	небезпечне збудження клітин і тканин організму, що супроводжується мимовільним судомним скороченням м'язів	Механічна дія	розклад крові та інших органічних рідин, що викликає суттєві порушення їх фізико-хімічного складу	Електролітична дія	опіки окремих ділянок тіла, нагрівання кровоносних судин, серця, мозку та інших органів, через які проходить струм
Термічна дія	ушкодження (розриви, розшарування тощо) різноманітних тканин організму внаслідок електродинамічного ефекту								
Біологічна дія	небезпечне збудження клітин і тканин організму, що супроводжується мимовільним судомним скороченням м'язів								
Механічна дія	розклад крові та інших органічних рідин, що викликає суттєві порушення їх фізико-хімічного складу								
Електролітична дія	опіки окремих ділянок тіла, нагрівання кровоносних судин, серця, мозку та інших органів, через які проходить струм								
<p>20. Відповідно до ДСанПіН «Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах» доповніть максимальну тривалість безперервної роботи з екраном персонального комп'ютера:</p> <p>2.1.- Для учнів X - XI класів на 1-й годині занять до ____ хвилин, на 2-й годині занять – ____ хвилин; - для учнів VIII - IX класів – ____ – ____ хвилин; - для учнів VI - VII класів – до ____ хвилин; - для учнів II - V класів – ____ хвилин.</p> <p>2.2. Для навчання дітей 6 років роботи з комп'ютером безперервні заняття в індивідуальному ритмі не повинні бути більше ____ хвилин.</p> <p>2.3. Після безперервної роботи за монітором повинні проводити протягом 1,5–2 хвилини вправи для _____; через 45 хвилин роботи з використанням комп'ютерів – _____.</p>									

## Додаток Ю

**Приклади завдань щодо визначення вмінь учителів із безпеки життєдіяльності****1. Що можна робити при наданні першої долікарської допомоги? Позначте всі можливі відповіді:**

- а) витягувати холодну зброю з тіла потерпілого;
- б) на опік наносити олію або крем;
- в) при переохолодженні поїти людину горілкою;
- г) розтирати потерпілого при обмороженні;
- д) накладати джгут при венозній кровотечі;
- е) самостійно вправляти вивихнуті кінцівки;
- ж) накладати джгут при артеріальній кровотечі вище місця поранення;
- з) промивати холодною проточною водою хімічний опік;
- і) промивати холодною проточною водою термічний опік.

**2. Послідовність надання допомоги:**

- а) з'ясувати причину нещасного випадку, з'ясувати стан потерпілого, надати допомогу, викликати швидку допомогу;
- б) з'ясувати причину нещасного випадку, з'ясувати стан потерпілого, з'ясувати, які є підручні засоби для надання допомоги, надати допомогу, викликати швидку допомогу;
- в) викликати швидку допомогу, з'ясувати стан потерпілого;
- г) надати допомогу й чекати швидку допомогу.

**3. Який порядок допомоги потерпілому при відкритому переломі?**

- а) звільнити від впливу фактора, що діє на потерпілого; обробити рану антисептиком; зупинити кровотечу; прикрити рану чистою серветкою; накласти шину;
- б) звільнити від впливу фактора, що діє на потерпілого; зупинити кровотечу; обробити рану антисептиком; прикрити рану чистою серветкою; накласти шину;

в) зупинити кровотечу; прикрити рану чистою серветкою; обробити рану антисептиком; накласти шину; звільнити від впливу фактора, що діє на потерпілого;

г) звільнити від впливу фактора, що діє на потерпілого; накласти шину; зупинити кровотечу; обробити рану антисептиком.

#### **4. Що треба зробити, якщо на вас загорівся одяг (самодопомога):**

а) збити полум'я руками;

б) збити полум'я, швидко бігаючи;

в) збити полум'я, качаючись по підлозі (землі);

г) накинути на себе нещільну тканину, що пропускає повітря, укутатися нею з головою.

#### **5. Які дії під час стихійного лиха робити не можна:**

1) зберігати спокій, уникати паніки, якщо потрібно, надати допомогу постраждалим;

2) відкрити вікна та кликати на допомогу;

3) вимикати електро- та газопостачання;

4) збирати документи, одяг і найбільш необхідні та цінні речі, продукти харчування на декілька днів, питну воду, медикаменти, ліхтарик, приймач на батарейках;

5) ховайтесь у внутрішніх приміщеннях – коридорі, ванній кімнаті, коморі або підвалі;

6) переходити в іншу будівлю;

7) на ліфті швидко покинути будівлю;

8) умикати світло для визначення місць перебування людей;

9) якщо ви на відкритій місцевості, притисніться до землі на дні будь-якого заглиблення (яру, канави, кювету), захищаючи голову одягом чи гілками дерев;

10) зупиніться, якщо ви їдете автомобілем, сховайтеся в ньому;

11) не ховайтеся у автомобілі, а виходьте та швидко ховайтеся в міцній будівлі або на дні будь-якого заглиблення.

12) сховатися під мостом.

### 6. Визначте Ваші дії при отруєнні (з'єднайте лінією):

**ПРИ ОТРУЄННІ АМІАКОМ**

винесіть потерпілого із зони заражен, при зупинці дихання зробіть потерпілому штучне дихання

**ПРИ ОТРУЄННІ ХЛОРОМ**

винесіть потерпілого із зони зараження, розстебніть комірць одягу, при необхідності зробіть штучне дихання

**ПРИ ОТРУЄННІ МЕТАНОМ**

винесіть потерпілого із зони зараження. При зупинці дихання зробіть штучне дихання, шкіряні покрови, рот, ніс вимийте 2 % розчином питної соди або водою.

**ПРИ ОТРУЄННІ ЧАДНИМ  
ГАЗОМ**

винесіть потерпілого з зони зараження, шкіряні покрови, очі, ніс, рот вимийте водою, в очі закачайте дві-три краплі 30% розчину альбуциду

7. Під час гри у футбол один із гравців отримав удар м'ячем у живіт. Він скаржиться на біль по всьому животі. При огляді – шкіра бліда, покрита холодним потом, живіт напружений. Визначте порядок і обсяг невідкладної допомоги.

8. Унаслідок необережного поводження з кип'ятком, людина отримала опіки живота та передньої частини стегон. Уражені місця мають яскраво червоний колір та пухирі різного кольору. Оцінити ступінь опіку та надати невідкладну допомогу.

9. Здійснюючи ранкову прогулянку вздовж річки, Ви побачили, що людина тоне. Ваші дії?

10. Опишіть (поетапно) Ваші дії, якщо Ви побачили людину, яка провалилася під лід.

## Додаток Я

**Діагностична карта «Рефлексивна діяльність учителя»**

*Шановні колеги! Висловіть, будь-ласка, Ваші погляди на твердження, представлені в анкеті, і оцініть їх за трибальною шкалою: 3 бали – найбільш близький для Вас зміст, 1 бал – найменш близький.*

№ з/п	Зміст	Бали		
		1	2	3
1.	Я спостерігаю за своїми вчинками, діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом і переживаннями, коли це стосується власної безпеки та безпеки дітей.			
2.	Я постійно аналізую власну безпечну поведінку та поведінку інших людей, замислююсь над мотивами їхньої діяльності.			
3.	Я прогножую поведінку в різних ситуаціях, бачу різні варіанти розв'язання завдань із безпеки життєдіяльності, обираю з них найбільш правильний.			
4.	Я вмюю планувати та здійснювати діяльність із питань безпеки.			
5.	Я критично ставлюся до самого себе, своїх можливостей, якостей і здібностей, коли це стосується проблем безпеки.			
6.	Я постійно зіставляю себе з іншими людьми.			
7.	Інформація про випадки дитячого травматизму, шахрайства в інформаційному просторі, недотримання вимог безпеки на робочому місці, що трапилися з іншими колегами, спонукає мене до аналізу механізму власних дій у таких ситуаціях.			
8.	Виникнення проблем безпеки життєдіяльності, у вирішенні яких я маю труднощі, стимулює мене до саморозвитку.			
9.	Будь-який вчинок людини має бути осмислений нею, проаналізований, алгоритм дій скорегований на майбутнє.			
10.	При виникненні ускладнень я зупиняюся та роблю аналіз попередньої діяльності. Перейшовши в позицію нової діяльності, намагаюся знайти засоби створення смислів, які надають мені змогу зрозуміти й описати попередню активність.			

*Результат: 23–30 балів – здійснення рефлексивної діяльності; 15–22 – часткове здійснення; менше 15 – відсутня рефлексивна діяльність (або на низькому рівні).*

*Дякуємо за співпрацю!*