

**Петро Дзюба**

**РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРЕМЕНТУ  
ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ  
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ НА ОСНОВІ  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Враховуючи те, що у ВНЗ здійснюється багаторічна підготовка офіцерів-прикордонників, то важливо оцінювати динаміку їхнього професійно-особистісного росту протягом усього періоду навчання. При цьому важливо перебороти недолік традиційного підходу, що розглядає людину з набором константних функцій і психологічних якостей. Не викликає сумніву той факт, що всі курсанти, можуть стати компетентними, здатними ефективно виконувати конкретну дію в конкретній обстановці, зробивши свій вибір у найширшому спектрі знань.

Мета статті – викладення результатів експериментального дослідження професійного становленні майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання.

Визначення ефективності особистісно орієнтованого навчання побудовано на порівнянні рівнів розвитку (виразності) у курсантів експериментальної і контрольної груп виділених нами структурних компонентів особистості й у першу чергу – навченості (навчальної успішності), при проведенні серії періодичних вимірів.

Оцінювання здійснювалося групу експертів до якої увійшли співробітники науково-дослідного відділу з питань внутрішньої роботи, відділу професійного добору та психологічного забезпечення, кафедри педагогіки та психології загальною кількістю 12 осіб. У період проведення формувального експерименту дослідження структурних компонентів особистості курсантів здійснювалося в період атестації, що передуює екзаменаційної сесії. З метою підвищення об'єктивності педагогічного оцінювання, навчальна успішність визначалася, як середньоарифметична екзаменаційної оцінки по навчальному предметі та оцінок за комплексні практичні заняття.

Дослідження показали, що курсанти експериментальної групи мають різні рівні розвитку структурних компонентів: з них у середньому 28,3 % мають низький рівень, 47,5 % – середній рівень, 24,2 % – високий рівень.

Використання в нашому дослідженні методів математичної статистики пов'язано з тим, що вони дозволяють систематизувати, класифікувати різні об'єкти за певними критеріями й принципам з метою їх ієрархічного упорядкування (послідовності, черговості розташування в певній структурі). У цьому випадку диференціювати курсантів навчальної групи по величині сумарної скоректованої оцінки, що складає з тестових й

експертних оцінок структурних компонентів, що розраховується в такий спосіб: де тестові оцінки, отримані курсантом до по кожному з занять дають можливість створити відповідні структурні групи для проведення занять.

Сутність різнорівневого навчання полягає в тому, щоб курсанти свідомо опановували необхідними знаннями, навичками й уміннями на актуальному в даній педагогічній ситуації рівні своїх потенційних можливостей. Досвід досліджень проблеми формування професійної підготовленості й, у першу чергу, результати практичної її оцінки свідчать про можливість і необхідність виділення різних її рівнів [1, 25]. Відповідно до положень Б.М. Теплова [3], у кожному підгрупі передбачається досягнення курсантами; певного рівня професійної підготовленості:

у підгрупі А – креативний рівень професійної підготовленості, що відповідає вимогам максимальної ефективності й надійності професійної діяльності стосовно до всього діапазону її можливих варіантів й умов виконання; володіння властивістю прогностичного рішення, що попереджає, що проявляється тоді, коли проблема тільки ще повинна бути визначена або розкрита й коли не існує заздалегідь запропонованого, сталого шляху рішення;

у підгрупі Б – евристичний рівень професійної підготовленості, що забезпечує ефективне виконання нетипових завдань (коли шаблони рішення завдань не створені) із застосуванням відомих алгоритмів у нестандартних умовах;

у підгрупі В – алгоритмічний рівень професійної підготовленості, що забезпечує ефективне рішення типових штатних завдань діяльності із застосуванням відомих алгоритмів, способів і методів у стандартних ситуаціях;

Для реалізації особистісно орієнтованого навчання виникла необхідність визначення припустимої кількості курсантів у групах, що дозволило б реалізувати його переваги в порівнянні із традиційним навчанням. Питання про оптимальний, а точніше – максимально припустимому кількісному складі підгруп дотепер залишається дискусійним. Значення змінюються в межах від 4 до 20 і більше осіб [2].

Враховуючи те, що курсанти під час групових та практичних польових занять виконують обов'язки у складі прикордонного наряду підгрупи у складі навчальної групи призначались від 4 до 6 осіб. У результаті, по виявлених індивідуальних варіаціях виразності діагностуємих структурних компонентів ми виділили в навчальній групі п'ять підгруп курсантів: з високими показниками – 20 % від загальної кількості курсантів навчальної групи (група А); середніми – 60 % (три групи Б, В, Г); з низькими 20 % (група Д).

Результати психолого-педагогічного діагностування й формування підгруп на прикладі навчальної групи представлені в Додатку Б. Навчальна

успішність оцінювалася на початку експерименту за результатами академічної успішності – середньому балу екзаменаційних оцінок, отриманих курсантами по дисциплінах у ході попереднього експерименту екзаменаційної сесії 6-го семестру.

У ході експерименту кількісний склад підгруп не змінювався, що пов'язано з нормативно-орієнтованою інтерпретацією сумарної скоректованої оцінки структурних компонентів особистості кожного курсанта. Це дозволило формувати підгрупи з курсантів, які досягли одного рівня суб'єктного розвитку особистості.

У зв'язку з тим, що в курсантів експериментальної групи відбувалася зміна досліджуваних структурних компонентів, то на початку наступного семестру навчання проводилося перекомплектування підгруп курсантів (повторне впорядкування, таксація).

Динаміка зміни складу підгруп у кожній експериментальній навчальній групі мінявся від 18 до 80 %, тим самим забезпечувався динамічний характер особистісно орієнтованого навчання. Кожній підгрупі курсантів визначалася своя група навчальних завдань, отриманих у результаті подання змісту дисципліни у вигляді структурованої системи навчальних завдань.

На підставі розглянутих підгруп, ми структурували навчальні завдання у вигляді трьох класифікаційних груп відповідно до їхніх когнітивних характеристик.

У першу групу включалися завдання, які відповідають традиційному репродуктивному навчання. Вони в структурі навчальних завдань представлені на першому та другому місцях. До них віднесено завдання: на перерахування видів порушень державного кордону, їх стислих характеристик, відмінних рис, на їх класифікацію по різних ознаках, на визначення різних імовірнісних характеристик порушників кордону.

У другій групі завдання продуктивно-евристичні. Вони припускають узагальнення знань та складні розумові операції. Це завдання: на пояснення характерних рис різних видів порушень державного кордону, на доказ правильності прийнятого рішення в умовах службової діяльності; на пояснення способів затримання правопорушників; на застосування методики розрахунку їх затримання на практиці в обмежений час

До третьої групи віднесено продуктивно-рефлексивні завдання, які забезпечують самоорганізацію способів пізнавальної діяльності в конкретному предметному змісті. Це рефлексивні завдання, що забезпечують перехід до метапізнавальної діяльності, тобто до усвідомленого використання власних прийомів побудови евристик, алгоритмів, способів аналізу складних проблемних ситуацій, що дозволяють курсантам освоїти рефлексивні процедури стосовно дії органів та підрозділів в особливих умовах, впізнання правопорушників по певних ознаках. Кожна група зав-

дань розділена на підгрупи, які нумеруються, формуючи при цьому просторову, топологічну характеристику всієї сукупності завдань, що дозволило вести точний облік повноти розподілу й частоти появи того або іншого типу когнітивної складності завдань у навчальному курсі.

Таким чином, приступаючи до основного етапу дослідно-експериментальної роботи, ми визначили, що особистісно орієнтоване навчання може здійснюватися не тільки на основі поступового переходу від першої групи завдань до наступних у строгій ієрархічній послідовності, але й способом визначення кожній підгруп курсантів своєї, найбільш відповідної йому первісної групи завдань.

Механізм реалізації: особистісно орієнтованого навчання курсантів, полягав у наступному. На перших і другому групових заняттях, з метою побудови в курсантів всієї повноти й різноманіття способів пізнавальної діяльності в заданому предметному змісті, у всіх підгрупах вирішувалися завдання 1–2-й групі. На наступних заняттях навчання курсантів кожного з підгрупи здійснювалося на своєму рівні труднощів (когнітивного навантаження). Таким чином, навчання в кожній підгрупі здійснювалося на певному рівні активізації пізнавальної діяльності курсантів. При цьому, у якості переважних, використали наступні методи навчання: репродуктивний (підгрупа Д), проблемного викладу (підгрупа В), частково-пошуковий (підгрупа Б; Г), дослідницький (підгрупа А).

Відповідно в кожній підгрупі формувался свій рівень предметної підготовленості курсантів:

у підгрупах Б, В: – алгоритмічний, що припускає вміння курсантів самостійно вирішувати типові завдання із застосуванням відомих алгоритмів у стандартних ситуаціях;

у підгрупі А – креативний, що припускає вміння курсантів вирішувати нестандартні завдання в нових умовах, володіння властивістю прогностичного рішення, що проявляється тоді, коли проблема тільки ще повинна бути визначена, або розкрита й коли не існує завчасно запропонованого, сталого шляху рішення.

У заключному періоді проводився аналіз отриманих у ході експерименту результатів, підводили підсумки проробленої дослідно-експериментальної роботи. У процесі професійного становлення спостерігається ріст навчальної успішності курсантів як експериментальних, так і контрольних груп. Однак в експериментальній групі він вище, ніж у контрольній. Динаміка змін структурних компонентів особистості курсантів експериментальної і контрольної груп представлена в табл. 3.2, 3.3.

**Таблиця 3.2**

**Динаміка зміни структурних компонентів особистості курсантів експериментальної і контрольної груп за результатами 1-го зрізу**

№ з/п	Показники	ЕГ	КГ
1	Усвідомлення курсантами значущості майбутньої професійної діяльності	2,17	2,19
2	Намагання оволодіти навчальною програмою з метою стати військовим професіоналом	2,14	2,20
3	Навчальна успішність	2,04	2,09
4	Комунікативна компетентність	1,98	1,95
5	Самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень	1,88	2,0
6	Ставлення до оточуючих, комунікабельність	1,87	1,9

**Таблиця 3.3**

**Динаміка зміни структурних компонентів особистості курсантів експериментальних і контрольних груп за результатами 2-го зрізу (8-й семестр навчання)**

№ з/п	Показники	ЕГ	КГ
1	Усвідомлення курсантами значущості майбутньої професійної діяльності	2,36	2,21
2	Намагання оволодіти навчальною програмою з метою стати військовим професіоналом	2,34	2,23
3	Навчальна успішність	2,30	2,14
4	Комунікативна компетентність	2,22	1,95
5	Самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень	2,05	2,01
6	Ставлення до оточуючих, комунікабельність	1,87	1,92

Дослідження рівнів розвитку структурних компонентів особистості в курсантів експериментальної групи показало, що до кінця експерименту курсантів з низьким рівнем розвитку структурних компонентів особистості стало менше на 9 чол. (зменшення на 9,2 %), при цьому 57,1 % курсантів мають середній рівень, а 42,9 % – високий.

Таким чином, кількісні характеристики свідчать про успішність особистісно орієнтованого навчання курсантів експериментальної групи. Підводячи підсумки дослідно-експериментальної роботи, ми прийшли до таких висновків.

Незважаючи на те, що на першій погляд різниця у результатах експериментального навчання між контрольною та експериментальною групами свідчить на користь особистісно орієнтованого навчання необхідно перевірити вірогідність цих розбіжностей за допомогою апробованих статистичних методів.

Отже експериментальне навчання із застосуванням моделі професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах особистісно орієнтованого навчання та навчальних завдань для різних підгруп курсантів показали більшу його ефективність у порівнянні із традиційним навчанням як по кількості, так і по якості вирішених завдань. Все це вказує на перевагу цілеспрямованого відбору й конструювання навчальної інформації, що дозволяють варіювати когнітивне навантаження, реалізувати особистісно орієнтоване навчання курсантів ВНЗ, підвищити їх активність й успішність в оволодінні професією офіцера-прикордонника.

У цілому, результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили гіпотетичне припущення формульованого експерименту про те, що особистісно орієнтоване навчання курсантів є позитивним чинником їхнього професійного становлення у ВНЗ.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зробити такий висновок: представлена в третьому параграфі першого розділу модель професійного становлення курсантів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання може бути теоретико-методологічною основою для організації, удосконалювання й досягнення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Шляхами подальших розвідок, проблеми що досліджується, є розробка методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності особистісно орієнтованого навчання курсантів-прикордонників

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Виноград О. В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-кінологів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія». – Хмельницький, 2001. – 18 с.
2. Коцераба Д. М. Шляхи та умови удосконалення виховання курсантів Національної академії Прикордонних військ України: дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Коцераба Д. М. – Хмельницький, 2000. – 224 с.
3. О.В. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26 травня 2000 р. / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини / В.Г. Кузь (відп. ред.). – К. : Науковий світ, 2000. – 130 с.