

Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Національного університету оборони України

№ 1 (35)

Видання університету – 2017

УДК 355(477) (066)
ББК 68.4(4 УКР) я 43
В 42

В 42 Збірник наукових праць “Військова освіта“ Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – 2017. – № 1 (35). – 220 с.

Збірник призначений для керівного складу, науково-педагогічних (наукових) працівників, докторантів та ад’юнктів (аспірантів) вищих навчальних закладів і наукових установ системи військової освіти.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет вченою радою Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (протокол № 5 від 21 квітня 2017 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Осьодло В.І., д-р псих. наук, проф. (голова редакційної колегії)

Приходько Ю.І., канд. пед. наук, доц. (заступник голови ред. колегії, відповідальний секретар)

Альохін І.О., д-р пед. наук, проф.

Вітченко А.О., д-р пед. наук, проф.

Діденко О.В., д-р пед. наук, проф.

Зіньковський Ю.Ф., д-р техн. наук, проф., акад. НАПН України

Іващенко Л.Я., д-р пед. наук, проф.

Корольчук М.С., д-р псих. наук, проф.

Лігоцький А.О., д-р пед. наук, проф.

Маслов В.С., д-р пед. наук, проф.

Семон Б.Й., д-р техн. наук, проф.

Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., акад. НАПН України

Стасюк В.В., д-р псих. наук, проф.

Телелим В. М., д-р військ. наук, проф.

Тимошенко Р.І., д-р військ. наук, с.н.с.

Толок І.В., канд. пед. наук

Чорний В.С., д-р філософ. наук, проф.

Ягунов В.В., д-р пед. наук, проф.

Усі права застережені.

У разі передруку матеріалів посилання на збірник обов’язкове.

Адреса редакції: Україна, 03049, м. Київ-49, пр. Повітрофлотський, 28,
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, тел.: (044) 271-09-76.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 21.02.2013 р., серія КВ, № 20600-10400 ПР.

Загальнодержавне видання.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогіки (Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 лютого 2014р. № 153).

© Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського, 2017

В. Артемов, доктор педагогічних наук, доцент
Національна академія Служби безпеки України
В. Серіков, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

У статті здійснено спробу дослідити проблеми розвитку педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу зі специфічними умовами навчання. Проблема розвитку педагогічної майстерності викладача ВНЗ зі специфічними умовами навчання полягає у детальному вивченні структури його педагогічної компетентності і відповідно у створенні, розробці й подальшому впровадженню в систему військової освіти механізмів підготовки викладача-майстра – акмепрофесіонала, якому властива самоорганізація і саморозвиток під впливом певних акмеологічних та деонтологічних факторів, умов і ресурсів.

Ключові слова: педагогічна майстерність; професійної готовності; професійна компетентність; метакомпетентність; предметна компетентність; компетентнісно-орієнтований підхід; кластерний аналіз.

Постановка проблеми. В наш буремний час відбувається переосмисленням соціальної і професійної місії викладачів вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання, яке викликано змінами у військово-політичному та соціально-економічному стані України. Вищі навчальні заклади із специфічними умовами навчання (вищі військові навчальні заклади), відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. [3] здійснюють на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту.

Специфіка цього виду вищих навчальних закладів у сучасних військово-політичних та суспільно-економічних умовах України вимагає пошуку поновлених шляхів удосконалення педагогічної майстерності викладачів цієї ланки, специфіка якої у нових умовах, нажаль, не отримала належного висвітлення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі розвитку педагогічної майстерності викладачів вищого навчального закладу, в тому числі і військового, (І.А. Зязюн [7], В.В. Ягупов [8], С.А. Калашникова, Т.В. Мухлаєва [2], П.І Матвієнко, О.О. Новак [1], Метешкін К.О. [5], Маркова А.К. [6], Сидоренко В.В. [4] та ін.) і досі відсутнє фундаментальне теоретико-методологічне дослідження у якому б ґрунтовно було дослідження

розвитку педагогічної майстерності викладачів ВНЗ зі специфічними умовами навчання.

Мета статті полягає у дослідженні проблем розвитку педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу (ВНЗ зі специфічними умовами навчання).

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійної готовності майбутнього військовослужбовця, співробітника спеціальних органів і служб України становить багатовимірний циклічний процес якісних змін з урахуванням парадигмальних позицій педагогічної науки, на основі використання новітніх підходів, моделей і форм підвищення кваліфікації, що ґрунтуються на принципах неперервності, гнучкості, відкритості, диференційованості, трансформації у сферу освітніх послуг. Новим концептуальним орієнтиром модернізації системи педагогічної освіти у вищому військовому навчальному закладі зі спеціальними умовами навчання є компетентнісно-орієнтований підхід, що забезпечує цілісність, неперервність зростання викладача-військовослужбовця [8] за науково-дослідницькою, професіографічною та освітньо-персонологічною (особистісною) складовими [1], здетермінує вдосконалення загальнокультурного, фахово-кваліфікаційного і функціонального компонентів професійної компетентності [2].

Упровадження розглядуваного методологічного підходу в систему військової освіти означає переорієнтацію викладача, з процесу на результат у діяльнісному вимірі, підсилення практичної спрямованості курсової підготовки, акцентування уваги на новій якості професійно-педагогічної дії. Отже, компетентнісно-орієнтований підхід є необхідною умовою для створення диференційованого акмеологічного професійного простору, який вимагає розробки диференційованих програм розвитку педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу (ВНЗ зі специфічними умовами навчання) [3], формування його самобутньої професійної позиції.

Дієвий шлях підвищення ефективності професійної компетентності викладача – це, безумовно, розвиток його педагогічної майстерності. Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності, оскільки спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що само організується) [4].

Співвідносячи поняття «компетентність», «готовність до діяльності», «професіоналізм» і «майстерність» можемо визначити рівневу інтеграцію, причому професійна компетентність викладача-військовослужбовця інтерпретується базовим рівнем, на основі якого формується готовність фахівця до професійної діяльності, його професіоналізм і педагогічна майстерність.

Професійну компетентність викладача ВНЗ зі специфічними умовами навчання визначаємо як інтегральну характеристику особистості, що включає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, професійно-

педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних та деонтологічних інваріантів, зокрема спеціальних педагогічних здібностей (оперативних, комунікативних, моральних, психологічних, емоційно-творчих, артистичних, етичних тощо), властивостей, характерологічних ознак, особистісних якостей (темпераменту, інтелекту, нахилів, переконань, потреб, установок) тощо, акмеологічної професійної позиції, які забезпечують розвиток педагогічної майстерності викладача протягом всього життя, готовність здійснювати високопродуктивну професійно-педагогічну діяльність у сучасних умовах.

Професійна компетентність викладача ВНЗ зі специфічними умовами навчання виступає складовою професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, тобто інтегрованим показником діяльній та індивідуально-особистісної сутності викладача, для якого важливо в умовах військової освіти не стільки оволодіти системою професійно-особистісних знань, умінь і навичок, скільки вміти майстерно мобілізувати їх у певній ситуації для творчо-продуктивного розв'язання завдань на професійному рівні.

Професійно-педагогічна компетентність викладача-військовослужбовця визначається обсягом компетенцій, є результатом їх набуття на всіх етапах навчання. Під **компетенціями** розуміємо коло повноважень викладача у професійно-педагогічній, індивідуально-особистісній і мотиваційній сферах діяльності, що визначається завданнями такої специфічної освітньої галузі, якою є військова освіта, її нормативно-правовою базою, та спрямовують викладача на вироблення нової якості професійно-педагогічної дії, індивідуально-творчого стилю роботи, продуктивного способу досягнення мети.

Грунтовне вивчення професійно-педагогічної компетентності викладача видається можливим за використання **кластерного аналізу професійно значущих компетентностей і компетенцій** у їх ієрархічному взаємозв'язку і взаємозумовленості. Багатозначною лексемою «кластер» (від *англ.* – *скупчення*) послуговуємося на позначення групи тісно пов'язаних один з одним об'єктів із спільними ознаками, об'єднання окремих елементів в одне ціле для виконання певної функції чи реалізації мети. Використовуємий метод кластерного аналізу дозволяє згрупувати компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця в ієрархічні рівні (метапредметні компетентності, предметні компетентності, компетенції) за певною сферою, зокрема 1) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічної діяльності, 2) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічного спілкування та 3) компетентності і/або компетенції в реалізації особистості викладача-майстра [4].

Відомий акмеолог А.А. Маркова [5] зазначає, що професіоналізм (інтегральна психологічна характеристика людини праці, за якої трудова діяльність здійснюється на рівні високих зразків) і професійна компетентність включають професійну діяльність, професійне спілкування та особистість професіонала.

Своєрідний базис, основу професійно-педагогічної компетентності викладача військового ВНЗ становлять **метакомпетентності** або

метапредметні компетентності, що є її ключовими, надпредметними, поліфункціональними, інваріантними структурними компонентами, які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметного кола проблем, забезпечують професійний розвиток фахівця, дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і сприяють особистому успіхові. До основоположних характеристик метакомпетентностей зараховуємо такі: наявність особистісних смислів, мотивації, спроможність і готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності, ціннісну зорієнтованість, ставлення; процесуальність, результативність, системність [6]. **Метапредметні компетентності інтегрують предметні компетентності**, що охоплюють вузькоспеціалізовані знання предметів спецдисциплін, професійно значущі предметні навички та характеризують його професійно-педагогічну діяльність.

Для створення диференційованого акмеологічного професійного простору в системі військової освіти, визначення ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності викладача військового ВНЗ детальніше розглянемо традиційні та інноваційні складові професійно-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця, ураховуючи та виважено описуючи на кожному ієрархічному рівні структури три обов'язкові сфери, зокрема професійно-педагогічної діяльності, професійного спілкування та особистості викладача-професіонала.

Як уже зазначалось, **вищий рівень** структури професійно-педагогічної компетентності викладача військового ВНЗ складають **метапредметні компетентності**. У сфері **професійно-педагогічної діяльності** – викладача-військовослужбовця компонентами розглядуваних ключових компетентностей виступають такі: уміння вчитися, функціональна й інформаційно-комунікаційна. *Уміння вчитися* являє собою акмеологічну потребу викладача військового ВНЗ в неперервному розвитку педагогічної майстерності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, уміння самостійно або з допомогою здобувати важливі для життєдіяльності і життєтворчості знання, навички, продуктивні способи виконання професійно-педагогічних завдань, тобто організовувати цілісний неперервний багатофункціональний процес навчання протягом усього життя. *Функціональна метакомпетентність* передбачає здатність фахівця комплексно використовувати у практичній площині набуті під час вузівського і післядипломного навчання знання та вміння. *Інформаційно-комунікаційна метакомпетентність* забезпечує медіа-грамотність викладача-військовослужбовця, розвиток його технічних і технологічних знань, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, здатність орієнтуватися у швидкозмінних інформаційних потоках техногенного суспільства, застосовуючи при цьому раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання професійно значущої інформації та створення нової, логічно-узагальненої для оптимізації навчально-виховного процесу тощо.

Метакомпетентностями у сфері **професійно-педагогічного спілкування** є соціальна і корпоративна компетентності. *Соціальна компетентність* передбачає усвідомлення викладача військового ВНЗ соціальних проблем і способів взаємодії із суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; конкретизацію у свідомості індивіда своїх дій та вчинків. *Корпоративна компетентність*, включає здатність викладача-військовослужбовця продуктивно організовувати освітню взаємодію в ході викладання професійно-орієнтованих (спеціальних) та загальних дисциплін в контексті нестандартно-творчого вирішення тих питань, які виходять за межі індивідуального компетентнісного досвіду і є завданнями, зорієнтованими на спільну співпрацю.

Метакомпетентностями в реалізації особистості викладача-професіонала є психологічна, мотиваційна, загальнокультурна. За сформованості *психологічної компетентності* він здатен адекватно усвідомлювати власний рівень спеціальних педагогічних здібностей, потенційних ресурсів, бачити перспективи і недоліки у своїй роботі та володіти знаннями про дієві засоби вдосконалення педагогічної майстерності в системі військової освіти. *Загальнокультурна компетентність* передбачає досягнення викладачем-військовослужбовцем високого рівня розвитку в суспільній, виробничій і духовній сферах життєдіяльності. *Мотиваційна компетентність* включає здатність фахівця до неперервного самовдосконалення, планування шляхів розвитку педагогічної майстерності за індивідуальною освітньою траєкторією.

Нижній рівень ієрархічної структури професійно-педагогічної компетентності викладача-військовослужбовця становлять **предметні компетентності**. Вони є частковими щодо окреслених вище метакомпетентностей, оскільки необхідні для кваліфікованого викладання навчальних дисциплін (в тому числі спеціальних), допомагають фахівцю успішно зреалізувати завдання військової освітньої галузі, виконувати функціональні обов'язки і ролі відповідно до суспільних викликів та оновленої виховної парадигми.

Предметними компетентностями у професійно-педагогічній діяльності викладача-військовослужбовця виступають: спеціальна компетентність у військовій сфері, методична (загальнометодична і функціональнометодична), методологічна, інформаційно-технологічна, компаративна, полікультурна, інтелектуально-педагогічна, креативна, операціональна.

Спеціальна компетентність у військовій сфері є гармонізацією науково-предметних, методичних, дидактичних й педагогічних знань викладача-військовослужбовця для забезпечення якості освіти. Проте **знання** педагога, за слушним спостереженням І.А. Зязюна, – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно усвідомлена система, де є місце власним оцінкам,

критичним поглядам, і майстерність полягає в «олюднюванні», натхненності знання [7].

Стратегічна мета професійно-педагогічної діяльності викладача-військовослужбовця полягає в цілісності впровадження компонентів дидактичних систем навчання на засадах інноваційних освітніх підходів і технологій, процесуально-змістовому забезпеченні навчального процесу на принципах галузевості і пробільності від навчально-виховної мети до високого результату. *Методична компетентність* викладача військового ВНЗ в галузі засобів формування знань, умінь і установок включає засвоєння викладачем-військовослужбовцем нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних та ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання. Крім загальнометодичної компетентності, викладач-майстер має оперувати частковими, конкретними методиками зі спеціальних дисциплін.

З інноваційними ролями дослідника й експериментатора безпосередньо корелює *методологічна компетентність* викладача-військовослужбовця. Високий рівень його методологічної культури уможливує здійснення в умовах сучасного військового ВНЗ науково-дослідної і пошуково-експериментальної діяльності, передбачає науковий пошук, розробку, експериментальну перевірку ефективності, життєспроможності нових зразків перспективного педагогічного досвіду у формі способів, прийомів, моделей, положень, авторської методики, системи діяльності. Кінцевим продуктом науково-дослідної роботи викладача-військовослужбовця може стати творчий проект, наукова розробка, методичні рекомендації, науковий звіт про результати дослідження, комп'ютерна презентація про реалізацію положень власної концепції, авторська програма, навчальний посібник тощо.

Інтелектуально-педагогічна компетентність – це професійно значуща якість викладача, що виявляється в умінні застосовувати власний інтелектуальний потенціал для налагодження педагогічно цілеспрямованих взаємовідносин, набуття знань і вироблення способів інноваційної діяльності.

Із інтелектуально-педагогічною безпосередньо корелює *полікультурна компетентність* викладача-військовослужбовця, що охоплює сукупність знань, пов'язаних із національними і світовими культурно-мистецькими надбаннями, менталітетом, етичними й естетичними цінностями, а також уміння співіснувати і співдіяти в діалозі культур.

Операціональна компетентність як професійно значуща якість фахівця, що визначається набором певних навичок, необхідних для здійснення високорезультативної професійно-педагогічної діяльності.

Творче виконання викладачем професійних обов'язків, спроможність генерувати незвичні інноваційні ідеї, відходити від традиційних схем і поведінкових та змістових шаблонів, діяти оригінально, застосовуючи елементи педагогічної імпровізації, новизни, уможливує формування *креативної компетентності*. Загальновідомо, що людина «творчого» типу

характеризується перетворювальним ставленням до предмета. Тому викладач-військовослужбовець, який володіє високим рівнем креативної компетентності, вирізняється внутрішньою установкою на креативну самореалізацію, прагне до вдосконалення відомих і розробки нових методів, прийомів і форм співробітництва.

Підвидами предметної професійної компетентності у професійно-педагогічному спілкуванні є психолого-педагогічна й управлінська.

Психолого-педагогічна компетентність у сфері професійно-педагогічного спілкування проявляється в умінні викладача військового ВНЗ проектувати й зреалізовувати на основі діагностики індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини, моделювати засвоєння змісту з урахуванням сенситивних періодів вивчення навчального предмета, індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей курсантів й слухачів ВНЗ зі специфічними умовами навчання (задатки, вікові та індивідуальні здібності, інтереси, суб'єктний досвід тощо).

Досягнення професійного і життєвого успіху можливе завдяки гармонійним гуманним стосункам і високому рівню взаємовідносин з усіма суб'єктами навчального процесу. *Управлінська компетентність* передбачає володіння фахівцем методами, прийомами організації власної професійно-педагогічної діяльності та ефективної навчальної діяльності учнів; управління навчальним процесом на принципах гуманізму та співпраці.

Серед **предметних компетентностей**, що забезпечують реалізацію **особистості** викладача-військовослужбовця, виділяємо прогностувально-рефлексивну, деонтологічну і ціннісно-світоглядну.

Прогностувально-рефлексивна компетентність включає вміння моделювати індивідуальну освітню траєкторію всебічного розвитку кожного курсанта, якостей, почуттів, поведінки, можливих відхилень на цьому шляху; технологічно грамотно прогнозувати, конструювати, планувати перебіг освітнього процесу; здійснювати контроль-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе й того хто навчається – суб'єкта співпраці; проводити моніторингово-рефлексивні процедури, створюючи на основі отриманих результатів програмно-тематичні комплекси (моделі) планування вивчення всього курсу або теми, або ж окремої лекції, семінарського чи практичного заняття.

Ціннісно-світоглядна компетентність спрямовує викладача-військовослужбовця на предметному рівні застосовувати знання з педагогічної аксіології, що з одного боку, формують його професійну і світоглядну позицію, стиль професійно-педагогічної взаємодії, а з іншого – ціннісно-світоглядну позицію вихованців.

Моніторингова компетенція зумовлює володіння викладачем арсеналом засобів відстеження якості і результативності навчально-виховного процесу, рівня особистісного зростання кожного курсанта або слухача.

У нових соціокультурних умовах викладач також має оволодіти системою знань у галузі педагогічної акмеології й деонтології, тобто закономірностями і механізмами морально-особистісного й професійно-

фахового зростання, методами і прийомами розвитку педагогічної майстерності шляхом самонавчання, самопізнання, самоосвіти, самоконтролю тощо.

Деонтологічна компетентність передбачає властивість особистості викладача-військовослужбовця, що дає йому змогу продуктивно взаємодіяти із внутрішнім (фаховим) та зовнішнім (соціальним) середовищем завдяки наявності деонтологічних ЗУН, професійно важливих деонтологічних якостей, спрямована на успішну особистісно-фахову діяльність. Вона характеризується наявністю у фахівця системи знань, що відображають змістову сутність інтелектуальних, світоглядних та моральних цінностей; спроможність прогнозувати та конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки і в площині взаємодії з колегами та відображається в змісті норм професійної етики, моральними імперативами та професійно-моральними ідеалами й цінностями професійної діяльності. Структура деонтологічної компетентності базується на морально-етичних установках, орієнтирах соціально-професійного середовища та включає мотиваційний, креативний, когнітивний та рефлексивний компоненти.

Висновки. Отже, проблема розвитку педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу (ВНЗ зі специфічними умовами навчання) полягає у детальному вивченні структури його педагогічної компетентності і відповідно у створенні, розробці й подальшому впровадженню в систему військової освіти механізмів підготовки викладача-майстра – акмепрофесіонала, якому властива самоорганізація і саморозвиток під впливом певних акмеологічних та деонтологічних факторів, умов і ресурсів. Відповідно до перерахованих характеристик компетентним викладачем військового ВНЗ можна вважати того, хто завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням, спеціальним професійним здібностям, особистісним якостям спроможний успішно здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність в сучасних соціокультурних умовах. Тобто викладач військового ВНЗ - майстер – це компетентний педагог, знаючий, обізнаний, здатний в умовах військової педагогічної освіти до розвитку педагогічної майстерності за індивідуальною освітньою траєкторією.

Лише за реалізації цих завдань можна говорити про сформованість *акмеологічної й деонтологічної компетентностей*, готовності і здатності педагога протягом життя бути провідником і моральним взірцем для своїх вихованців – майбутніх захисників України в сучасних складних військово-політичних, морально-етичних та суспільно-економічних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-зорієнтованої освіти : модульний посібник / Автори-упорядники: П.І Матвієнко, Н.І Білик, О.О. Новак. – Полтава: ПОППО, 2006. – 292 с.

2. *Мухлаева Т.В.* Освоение методологических основ интеграции содержания образования как условие профессионального роста учителя: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Всеволодовна Мухлаева; [РАО ИОВ]. – СПб., 1996. – 221 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серпня. – № 146. – С. 7–18.
4. Сидоренко В.В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дисс. ...док. пед. наук : 13.00.04/ Вікторія Вікторівна Сидоренко; [РАО ИОВ]. К., 2012. – 421 с.
5. Маркова А.К. Акме в профессиональном развитии человека / Аэлига Капитоновна Маркова / Акмеология : учебник. Изд. 2-е, перераб. / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – С. 294-305.
6. Метешкін К.О. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний ресурс] / Костянтин Олександрович Метешкін, Капіталіна Дмитрівна Гурова. – Режим доступу: [www. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em11/content/09mkotei.htm](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em11/content/09mkotei.htm).
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Ягунов В. В. Теорія і методика військового навчання / В. В. Ягунов; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. - К. : Тандем, 2009. - 380 с.

В. Артемов, доктор педагогических наук, доцент
Национальная академия Службы безопасности Украины
В. Сериков, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

В статье предпринята попытка исследовать проблемы развития педагогического мастерства преподавателя высшего военного учебного заведения со специфическими условиями обучения. Проблема развития педагогического мастерства преподавателя ВУЗА со специфическими условиями обучения заключается в детальном изучении структуры его педагогической компетентности и соответственно в создании, разработке и дальнейшему внедрению в систему военного образования механизмов подготовки преподавателя-мастера – акмепрофессионала, которому свойственна самоорганизация и саморазвитие под влиянием определенных акмеологических и деонтологических факторов, условий и ресурсов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; профессиональная готовность; профессиональная компетентность; метакомпетентность; предметная компетентность; компетентностно-ориентированный подход; кластерный анализ

V. Artemov, Doctor of Pedagogic Sciences, associate professor
National Academy of Security Service of Ukraine
V. Serikov, Candidate of Pedagogic Sciences,
senior research worker

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC CONDITIONS OF LEARNING

The article attempts to explore the problems of development of pedagogical skill of the teacher of the higher military educational institutions with specific conditions of learning. The problem of development of pedagogical skill of the teacher of higher education institution with specific conditions of the learning lies in the detailed study of the structure of pedagogical competence and, accordingly, in the creation, development and further implementation in the military education system of mechanisms of preparation of the teacher-master, which is characterized by self-organization and self-development under the influence of certain acme logical and deontological factors, conditions and resources.

Key words: teaching skills; professional readiness; professional competence; subject competence; competence-oriented approach; cluster analysis

А. В. Балендр, підполковник,
кандидат педагогічних наук, доцент
НА ДПС ім. Богдана Хмельницького

СТРУКТУРА ГАЛУЗЕВОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розкрито структуру галузевої рамки кваліфікацій (ГРК) у системі підготовки прикордонників країн ЄС, проаналізовано використання цього досвіду з метою його впровадження в систему професійної підготовки персоналу прикордонного відомства України. ГРК у сфері підготовки прикордонників ЄС, розроблена за ініціативою Агенції FRONTEX складається з декількох окремих документів, а саме: ГРК за професійними та освітніми (академічними) ознаками, профілі компетентностей, таблиці відповідностей, а також довідник з інтеграції фундаментальних прав у підготовку прикордонників, які повинні сприяти впровадженню ГРК державами-членами на національному рівні і зорієнтувати їх в питаннях розробки програм підготовки на основі даних кваліфікацій.

Ключові слова: галузева рамка кваліфікацій; компетентність; країни Європейського Союзу; підготовка прикордонників.

Постановка проблеми. Сьогодні українським прикордонникам доводиться долати виклики сучасності пов'язані з глобальними міграційними процесами, подіями на сході країни, реформою самого відомства, що спричиняє постійне зростання вимог до їх професійних якостей і компетентності, і зумовлює необхідність пошуку нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері охорони кордону. Аналіз та узагальнення досвіду професійної підготовки прикордонників Європейського Союзу (ЄС) можуть допомогти вирішенню проблем сучасної професійної підготовки українських прикордонників, допомогти престижу офіцерської служби в українському суспільстві і, як наслідок, забезпечити успішні реформи прикордонного відомства відповідно до Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2020 року.

Прикордонні відомства та агенції ЄС знаходяться у постійному пошуку нових, прогресивних ідей та шляхів підвищення ефективності роботи своїх співробітників. Одним з головних напрямків розвитку професійної підготовки європейських прикордонників є розробка та впровадження галузевої рамки кваліфікацій (ГРК) для підготовки прикордонників. Отже, відсутність даного механізму в системі підготовки українських прикордонників спонукала нас до розгляду даної теми.

Метою статті є висвітлення структури галузевої рамки кваліфікацій у системі підготовки прикордонників країн ЄС та вивчення питання впровадження цього досвіду в ДПСУ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато відомих вітчизняних учених і фахівців зробили вагомий внесок в організацію наукових досліджень і впровадження в педагогічну практику кращих практик з питань підготовки прикордонників. Окремі аспекти підвищення рівня професійної підготовки офіцерів-прикордонників досліджували В. Мірошніченко, Л. Романишина, В. Полюк та ін. Дослідженнями професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн займалися І. Блощинський [1],

Н. Ринденко [2]. Питання розробки та впровадження національних та галузевих рамок кваліфікацій вивчали й закордонні дослідники: В. Афанасьєва, В. Годин, Е. Митрофанова, М. Коулз, Л. Філіпова. Проте, сьогодні майже цілком відсутні наукові дослідження, пов'язані з детальним висвітленням структури галузевих рамок кваліфікацій у системі підготовки прикордонників країн ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення сучасних досліджень з питань розробки та впровадження ГРК доводить необхідність її побудови як за освітніми так і за професійними ознаками. Так, В. Годин стверджує, що «У сучасних умовах рамка кваліфікації повинна бути вибудована за освітнім (академічним) та професійним рівнями кваліфікації. Освітній рівень кваліфікації відображає результати навчання, професійний рівень кваліфікації – якість результатів професійної діяльності працівника, його рівень майстерності. Тому при визначенні рамки кваліфікації необхідно враховувати траєкторію безперервного розвитку працівника з урахуванням освітніх рівнів та професійних здобутків. Кваліфікаційні рівні повинні бути освітньо-професійними, окреслювати дистанцію між навчанням і професійним зростанням» [3].

ГРК у сфері підготовки прикордонників ЄС, розроблена за ініціативою Агенції FRONTEX (Європейська агенція прикордонної та берегової охорони), яка займається охороною зовнішніх кордонів ЄС, складається з декількох окремих документів, які повинні сприяти впровадженню ГРК державами-членами на національному рівні і зорієнтувати їх в питаннях розробки програм підготовки на основі даних кваліфікацій. Розроблений продукт включає: ГРК, представлену в двох різних форматах (ГРК за професійними ознаками; ГРК за освітніми (академічними) ознаками); профілі компетентностей; таблиці відповідностей; довідник з інтеграції фундаментальних прав у підготовку прикордонників [4].

ГРК є рамковим документом, з результатами навчання високого рівня, які відображають увесь процес навчання необхідний для оволодіння усіма видами прикордонної діяльності в країнах-членах ЄС. Вона також охоплює усі кваліфікаційні рівні, яких прикордонник може досягти під час професійної підготовки або отримання академічної освіти в галузі охорони кордонів. Структурно ГРК відповідає вимогам Болонського і Копенгагенського процесів та узгоджена з рівнями 4, 5, 6 і 7 Європейської Рамки кваліфікацій для навчання протягом усього життя (ЄРК) затвердженої Європейським Парламентом 23 квітня 2008 року [5]. ГРК стосується виключно професійної прикордонної сфери і повинна співвідноситись з кваліфікаційними системами і рамками різних країн навколо єдиної європейської системи. ГРК не має диктувати вимоги до навчання чи підготовки ні окремим особам, ні країнам, ані організаціям з прикордонними сферами відповідальності, але вона повинна всебічно відображати весь обсяг навчання в прикордонній сфері для всіх країн-членів ЄС.

Чотири згадані рівні кваліфікації стосуються і відображають усі розроблені Агенцією FRONTEX програми підготовки прикордонників: рівні 4 і 5: загальна та спеціалізована професійна підготовка (базовий рівень), відображені на рівні Уніфікованої програми підготовки прикордонників

країн ЄС (УПП) [6]; рівень 6: Бакалавр, на основі єдиних освітніх стандартів для прикордонників середньої ланки; рівень 7: Магістр; є основою для європейських спільних магістерських програм зі стратегічного прикордонного менеджменту для офіцерів-прикордонників середнього і високого рівня.

Фахівець у сфері охорони кордону: стосується усіх спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації у різних сферах охорони кордону, включає всі рівні (4-7). Спеціалізовані курси, як правило, не є частиною загальної прикордонної освіти на національному рівні, але входять до програм курсів спеціалізації і підвищення кваліфікації. ГРК відображає прогрес навчання від 4 до 7 рівня, і може використовуватись з метою визначення результатів навчання окремо для кожної сфери охорони кордонів. Результати навчання носять дуже загальний характер, для того, щоб охопити всі аспекти оперативно-службової діяльності прикордонників.

Отже, в першому варіанті (за професійним рівнем) показаний прогрес підготовки від 4 рівня до 7, із зазначенням визначених видів оперативно-службової діяльності прикордонників. Ця рамка використовується для визначення результатів навчання кожної сфери діяльності прикордонної служби. Результати навчання носять дуже загальний характер, для того, щоб охопити всі аспекти оперативно-службової діяльності прикордонників.

Другий варіант ГРК (академічний) відображає результати навчання у вигляді отриманих знань, навичок і компетентностей відповідно до кожного рівня ЄРК. Цей формат використовується для допомоги в процесі узгодження з Національними рамками кваліфікацій або іншими ГРК.

Профілі компетентностей містять професійні компетентності прикордонної сфери. Ці профілі використовуються для визначення професійних компетентностей на основі результатів навчання. Вони більш деталізовані ніж результати навчання і сформульовані «прикордонною мовою». Ці профілі також використовуються для удосконалення професійних стандартів.

В таблицях перехресних посилань зіставлені результати навчання ГРК і професійні компетентності в профілях компетентностей. Ці таблиці використовуються для того, щоб визначити який саме вид підготовки необхідний для досягнення відповідної компетентності. Розробка даних таблиць також виступає в ролі засобу верифікації самої ГРК.

Керівництво з інтеграції фундаментальних прав людини в програми підготовки прикордонників містить структурно організовані конкретні результати навчання, узгоджені з ГРК, для забезпечення інтеграції тематики дотримання фундаментальних прав людини в систему підготовки фахівців з охорони кордонів.

Отже, ГРК для підготовки прикордонників ЄС за професійними ознаками складається з 5 циклів підготовки, які в свою чергу, містять відповідні складники.

Цикл підготовки «Загальна прикордонна підготовка» містить такі розділи: фундаментальні права; етика, різноманітність та професійні стандарти; право, основні принципи, правила і процедури; співробітництво з національними, європейськими та міжнародними партнерами; комунікація;

управління інформацією і даними; прикордонний контекст; формування уміння вчитися тощо.

У циклі підготовки «Прикордонний контроль» розглянуто: сприяння руху через кордон; охорона кордону; перевірки на кордоні; технічні засоби прикордонного контролю; управління охороною кордону та перевірки на кордоні; управління ризиками; управління кризовими ситуаціями; безпека кордону. Зразок ГРК цього циклу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

ГАЛУЗЕВА РАМКА КВАЛІФІКАЦІЙ				
Результати навчання				
Освітня діяльність (опис діяльності високого рівня)	4 рівень	5 рівень	6 рівень	7 рівень
ПРИКОРДОННИЙ КОНТРОЛЬ				
Сприяння руху через кордон	Застосовувати процедури підвищення якості оперативно-службової діяльності з питань прикордонного контролю з метою сприяння законному руху через кордон	Визначити складові якісної оперативно-службової діяльності і вибірково застосувати їх для прикордонного контролю з метою сприяння законному руху через кордон	Сприяти транскордонному руху, узгоджуючи право на вільне пересування з відповідальністю за попередження і виявлення транскордонних порушень/ невідповідностей	Сприяти транскордонному руху в рамках людських і технічних ресурсів, із дотриманням національного, європейського і міжнародного законодавства
Охорона кордону	Демонструвати тактику здійснення охорони кордону і способи збору інформації, опередження і виявлення незаконного перетину кордону, транскордонної злочинності та порушень	Вибірково застосовувати тактику спостереження та технічні засоби з метою превентивного вивчення кордону і збору інформації тощо	Вибирати, координувати і критично оцінювати здійснення охорони кордону	
Перевірки на кордоні	Оцінювати придатність допуску та проживання на території ЄС, перетин кордонів та визнання необхідності передавати справи до інших інстанцій	Перевіряти та встановлювати придатність допуску та проживання на території ЄС, та перетин кордонів за звичайних обставин	Керувати процесом здійснення прикордонних процедур та приймати рішення у складних ситуаціях, які стосуються перевірок на кордоні	

Технічні засоби прикордонного контролю	Застосовувати спеціальне обладнання та технічні засоби прикордонного контролю і оцінювати отримані результати за певними критеріями	Ефективно використовувати широкий спектр обладнання і технічних засобів прикордонного контролю та оцінювати результати	Розрізняти системи і технічні засоби прикордонного контролю, порівнювати доцільність їх використання, здійснювати нагляд та оцінювати їх оперативне застосування та результати	Перевіряти та оцінювати застосування технічних засобів і систем в юридичному або бюджетному контексті, беручи до уваги появу нових технічних засобів і систем
Управління охороною кордону та перевірки на кордоні		Планувати та здійснювати нагляд за оперативно-службовою діяльністю підрозділів, які здійснюють прикордонний контроль	Планувати, організовувати та застосовувати ресурси прикордонного контролю і критично оцінювати ефективність роботи та ін.	Розвивати, впроваджувати та критично оцінювати стратегії прикордонного контролю, нові практики службової діяльності
Управління ризиками	Збирати, доповідати і реагувати на інформацію стосовно потенційних ризиків та загроз, використовуючи низку встановлених методів та способів дій	Вибірково встановлювати, поширювати та реагувати на інформацію стосовно потенційних ризиків та загроз, використовуючи широкий спектр встановлених методів і тактичних способів дій	Застосовувати інструменти та прийоми управління ризиками для забезпечення безпеки кордону	Розробляти та критично перевіряти стратегії управління організаційними ризиками та загрозами як складових частин організаційних процесів
Управління кризовими ситуаціями	Демонструвати оперативні процедури на випадок значних і критичних кризових ситуацій, вживаючи необхідних заходів для безпеки осіб і майна	Визначати та оцінювати потенційні великомасштабні надзвичайні ситуації, критичні й виняткові випадки, ініціювати та здійснювати нагляд за діями у відповідь, вживаючи необхідних заходів для безпеки осіб і майна	Координувати проведення ефективних дій щодо великомасштабних надзвичайних ситуацій, критичних і виняткових випадків у співпраці з іншими партнерами та відомствами	Розробляти та перевіряти оперативні стратегії та плани стосовно великомасштабних надзвичайних ситуацій, критичних і виняткових випадків

Безпека кордону	Демонструвати певні уміння необхідні для забезпечення безпеки осіб і майна у відповідності з фундаментальним и правами	Застосовувати певні уміння для забезпечення безпеки осіб і майна у відповідності з фундаментальним и правами	Оцінювати індивідуальні та тактичні дії у відповідь на загрози безпеці осіб і майна у відповідності з фундаментальним и правами та відповідною нормативною базою	Критично оцінювати національні принципи забезпечення безпеки кордону, стратегії та безпекові процедури
------------------------	--	--	--	--

Цикл підготовки «Транскордонні розслідування та розвідка» охоплює: розслідування пов'язані з охороною кордону; збір розвідувальних даних пов'язаних з охороною кордону.

До циклу підготовки «Здійснення нагляду, управління, керівництво» включено: здійснення нагляду та керівництво; стратегія та планування; управління ресурсами тощо.

Цикл підготовки «Спеціалізовані сфери діяльності в галузі охорони кордону (необов'язкові)» містить спеціалізовані та підвищеної складності сфери діяльності.

Висновки. Отже, розглянута нами ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС у даному форматі, за професійними рівнями, є ефективним інструментом для визначення результатів навчання стосовно кожного аспекту діяльності з охорони кордону. Результати навчання сформульовані достатньо широко, з метою охоплення всіх аспектів підготовки прикордонників. Даний формат відображення кваліфікацій демонструє процес навчання від 4 до 7 рівня, а заголовки подано у вигляді основних видів діяльності з охорони кордону. З огляду на це, охарактеризовано структуру ГРК для підготовки прикордонників ЄС за професійними ознаками, яка складається з 5 циклів підготовки: «Загальна прикордонна підготовка», «Прикордонний контроль», «Транскордонні розслідування та розвідка», «Здійснення нагляду, управління, керівництво» та «Спеціалізовані сфери охорони кордону (необов'язкові)».

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду розробки та запровадження ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС побудовану за освітніми (академічними) рівнями кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Блощинський І. Г.* Дистанційні технології навчання фахівців Прикордонної служби Угорщини / І. Г. Блощинський // Роль та місце Державної прикордонної служби України у становленні України як незалежної держави : тези міжвідомч. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 8 черв. 2016 р.). – Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2016. – С. 93–96.

2. *Ринденко Н. М.* Тенденції комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варті Республіки Польща : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Ринденко. – Хмельницький, 2016. – 212 с.

3. *Годин В. В.* Проект рамки квалификации направления подготовки «Информационный менеджмент» / В.В. Годин, Е.А. Митрофанова, Е.В. Васильева // Теоретический и научно-методический журнал № 19, М. : Издательский дом ГУУ, 2014. С. 50-56.

4. Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding (volume 2), FRONTEX, Warsaw, Rondo ONZ 1, 2013. – 173 p.

5. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. [Электронный ресурс] // – Режим доступа: <http://www.uma.es/ees/images/a%20framework%20for%20qualifications%20of%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>.

6. Common Core Curriculum for Border Guard Basic training in the European Union (CCC 2012). Produced by FRONTEX Agency in cooperation with EU Member States and Fundamental rights organisations Warsaw, Rondo ONZ 1, 2012. – 343 p.

А. В. Балендр, подполковник,
кандидат педагогических наук, доцент
НА ДПС имени Богдана Хмельницкого

СТРУКТУРА ОТРАСЛЕВОЙ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПОГРАНИЧНИКОВ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В статье раскрыта структура отраслевой рамки квалификаций (ОРК) в системе подготовки пограничников стран ЕС, был проанализирован опыт построения данной рамки касательно возможности его внедрения в систему профессиональной подготовки персонала пограничного ведомства Украины. ОРК в сфере подготовки пограничников ЕС, разработанная по инициативе Агентства FRONTEX состоит из нескольких отдельных документов, а именно: ОРК, которая построена по профессиональным и образовательным (академическим) признакам, профили компетенций, таблицы соответствий, а также справочник по интеграции фундаментальных прав в подготовку пограничников, которые должны способствовать внедрению ОРК государствами-членами на национальном уровне и сориентировать их в вопросах разработки программ подготовки на основе данных квалификаций.

Ключевые слова: отраслевая рамка квалификаций; компетентность; страны Европейского Союза; подготовка пограничников.

A. V Balendr. Candidate of pedagogical sciences,
associate professor National academy of the State
border guard service of Ukraine named after
Bohdan Khmelnytskyi

STRUCTURE OF THE SECTORAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR BORDER GUARDS TRAINING OF THE EU MEMBER STATES ABSTRACT

The article reveals the structure of the sectoral qualifications framework (SQF) in the training of border guards of the EU member states. The author has studied the experience of EU Member States in order to implement it into the professional training system of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine. The SQF for Border Guards elaborated by the EU border protection agency FRONTEX comprises several documents, namely: SQF built by educational (academic) characteristics, competencies profiles, cross-reference tables, the guide to integrate fundamental rights into the border guard's training, which will facilitate implementation of SQF by the member states on the national level and direct them regarding issues of curriculum development grounding on the qualifications.

Key words: Sectoral Qualifications Framework; competence; European Union countries; training of border guards.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ СЛУХАЧІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті піднімається питання індивідуалізації навчання іноземного лексичного матеріалу на практичних заняттях з англійської мови, визначено прийоми та методи індивідуалізації навчання англійського лексичного матеріалу слухачів ВНЗ. Одним з реальних чинників, які здатні вирішити проблеми у формуванні особистості, є індивідуалізація навчального процесу. Такий метод неодноразово застосовувався при реалізації ідей особистісно-орієнтованої освіти, що значно впливає на процес підвищення ефективності навчання. Підкреслюється важливість використання мультимедійних засобів у процесі навчання і роль індивідуальної та колективної проектної роботи.

Ключові слова: індивідуалізація; проектна робота; лексична одиниця; мовленнєві навички; вміння.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку українського суспільства висуває нові, все більш високі вимоги до підготовки фахівців, в тому числі й військових. Водночас особливої важливості набуває питання про володіння іноземною мовою, а отже зростає і відповідальність вищого військового навчального закладу (ВНЗ) у підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Програма з іноземних мов ВНЗ передбачає у тих, хто навчається, розвиток мовної компетенції, під якої розуміють уміння користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування відповідно до ситуації. Підготовка з іноземної мови викликає потребу оптимізації системи викладання цієї навчальної дисципліни. В той же час на педагогічну діяльність суттєво впливає сучасний соціальний стан в країні який потребує якісно нового, студентоцентричного підходу до навчального процесу. Одним з реальних чинників, що дає змогу вирішити подібні проблеми у розвитку особистості, є індивідуалізація навчального процесу. Такий метод неодноразово застосовувався при реалізації ідей особистісно-орієнтованої освіти, що значно впливає на процес підвищення ефективності навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Завдання науково-педагогічних працівників (НПП) полягає в тому, щоб максимально розкрити талант слухача та підготувати його до майбутньої професійної діяльності. Проблема індивідуалізації навчання на сьогоднішній день є однією з найбільш популярних у сучасній педагогіці [4; 7; 8; 14]. Проте, методи та прийоми індивідуалізації навчання лексичного матеріалу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) у тому числі і Воєнно-дипломатичній академії (ВДА), є недостатньо вивченими [2; 3; 6; 9; 15].

Метою статті є визначення прийомів та методів індивідуалізації навчання англійського лексичного матеріалу слухачів ВДА.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, індивідуалізація навчання є організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається; вона дозволяє створювати оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожної особи. Під індивідуалізацією прийнято розуміти створення таких умов навчання та підготовки слухача, за яких

найбільш повно та глибоко розкриється його особистість [10]. Найкраще особистість слухача може розкритися при виконанні самостійної роботи, пов'язаної з пошуком, систематизацією чи отриманням позитивних емоцій під час виконання завдання [9; 12]. У такий спосіб слухач отримує можливість розкрити свій потенціал, виконуючи завдання у відповідності до своїх умінь та навичок, покращити та поглибити свої знання, підвищити свою самооцінку, залишатися вмотивованим та зберігати інтерес до предмету навчання [10; 15].

На заняттях з англійської мови навчання іншомовного лексичного матеріалу якнайкраще сприяє забезпеченню принципу індивідуалізації. Необхідність засвоєння лексики в межах програми, яка є різноманітною за своєю тематикою та спрямуванням, дає широкі можливості викладачу щодо індивідуального підходу до кожного окремого слухача. Так, на заняттях можлива організація умовно-комунікативних та комунікативних вправ [8], які би враховували індивідуальні особливості кожного слухача у фронтальному, індивідуальному чи груповому режимах. Наразі, можливості викладача розширюються із впровадженням у процес навчання нових комп'ютерних програм та джерел. Поєднання технічних засобів навчання та електронних джерел разом із створенням відповідного навчального середовища на заняттях з англійської мови дає найкращі результати.

В сучасній методиці навчання іноземних мов види індивідуалізації визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності слухача, зважаючи на те, що кожна з них здійснює значний вплив на рівень володіння слухачем іноземною мовою.

Слід зауважити, що для ефективного впровадження індивідуалізації на заняттях з іноземної мови розрізняють чотири підструктури психологічної схеми індивідуальності [11]:

- 1) спрямованості (бажання, інтереси, світогляд, нахили, мотиви, переконання);
- 2) соціального досвіду (навички, вміння, знання, звички);
- 3) форм відображення (психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, що розвиваються і вдосконалюються у різних видах діяльності);
- 4) біологічних властивостей (психологічні особливості особистості, що зумовлюють індивідуальний стан його діяльності: працездатність, темп роботи).

Підструктура спрямованості об'єднує схильності, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання та мотиви. У процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю найбільш вагомим виступає мотиваційний фактор. У слухачів проявляються різні види мотивації, головними з яких виступають «зовнішня» або широка соціальна мотивація і «внутрішня», зумовлена самою навчальною діяльністю.

Найвищий інтерес та успішність при вивченні іноземної мови досягаються при співвідношенні зовнішньої і внутрішньої мотивації як 70% до 30% [5]. Отже, врахування відмінностей у мотиваційній сфері слухачів і може здійснюватись за допомогою «мотивуючої» індивідуалізації.

Підструктура соціального досвіду охоплює знання, вміння, навички, звички. І.К.Платонов називає цю підструктуру індивідуальною культурою або підготовленістю. При навчанні іноземних мов провідним компонентом

виступає рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь, який може бути підвищений за допомогою лише регулювання режимів навчання, у зв'язку з чим відповідний вид індивідуалізації називається «регулюючою» індивідуалізацією. Регулююча індивідуалізація спрямована на врахування викладачем реального рівня володіння слухачем іншомовним мовленням на кожному з етапів навчального процесу. Вона передбачає, з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань за умови одержання необхідного кінцевого «продукту» згідно з вимогами програми, а з другого - розширення та ускладнення програмних вимог для добре підготовлених і зацікавлених іноземною мовою слухачів.

До третьої підструктури входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності. Для якісного і швидкого оволодіння іншомовним мовленням слід мати добре розвинені фонематичний слух і слухову пам'ять, достатній безпосередній обсяг пам'яті, гнучке словесно-логічне мислення і високу емоційну стійкість. В окремих слухачів ці процеси та якості слід розвивати цілеспрямовано на матеріалі іноземної мови. Відповідно цей вид індивідуалізації називається «розвиваючою» індивідуалізацією. Розвиваюча індивідуалізація дозволяє, по-перше, забезпечити в навчальному процесі опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, а по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань на матеріалі іноземної мови.

Четверта підструктура охоплює психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності.

В поняття індивідуальний стиль навчальної діяльності входять: темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок та вмінь. Однак він виробляється і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми та способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягати кращих результатів. Одне із завдань викладача іноземної мови полягає у наданні допомоги слухачу у формуванні індивідуального стилю оволодіння іншомовною діяльністю. Тому цей вид індивідуалізації названо «формуючою» індивідуалізацією. Формуюча індивідуалізація має сприяти формуванню у слухачів індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю з урахуванням і в опорі на індивідуальні особливості нервової системи слухача та стиль діяльності, який уже склався.

Вищеназвані види індивідуалізації слід реалізувати у навчальному процесі в комплексі, оскільки й індивідуальні особливості людини мають формуватися комплексно. Крім того, практична реалізація вищезгаданих видів індивідуалізації пов'язана з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей слухачів.

Практичний досвід показує, що серед впроваджуваних методів і прийомів індивідуалізації навчання найбільш результативним є залучення слухачів до проектної роботи. Проектна робота - це такий вид самостійної діяльності слухача, коли відбувається максимальна активізація умінь та навичок, отриманих ним на заняттях, а кінцевий результат є синтезом пошукової,

аналітичної або узагальнюючої діяльності, а також власної творчості слухача [1; 13]. Така проектна робота може відбуватися як у групах, так і індивідуально.

Одним із експериментальних проектних завдань, яке проводилося на занятті з англійської мови, було завдання зі створення слухачами презентації на задану тему. Так, слухаючи мали вибрати одну із тем презентації «Збройні сили країн, мова яких вивчається», «Історія країн, мова яких вивчається», «Операції НАТО з підтримання миру» тощо й в одній із таких програм як Power Point або Windows Live Movie Maker створити відео, яке б ілюструвало цей матеріал, та озвучити його. Практичними цілями такого завдання, які ставилися перед слухачами, були розвиток навичок підготовленого монологічного мовлення й удосконалення дій слухачів із засвоюваними лексичними одиницями, а саме їх ситуативне вживання. Освітньою метою було розширення та поглиблення знань слухачів про специфіку підготовки збройних сил та спеціальних підрозділів країн, мова яких вивчається, оперативного обладнання території, історія та звичаї населення країн, мова яких вивчається. Розвиваючих цілей також було кілька. Особлива увага приділялася розвитку здатності мовного самоконтролю. У зв'язку з тим, що кожен слухач мав записати свій голос, а саме завдання мало бути представлене на занятті перед іншими слухачами, передбачалося, що кожен слухач більш ретельно і сумлінно підійде до виконання завдання та намагатиметься уникати помилок або виправляти їх, прослухавши себе.

Ті ж слухачі, що підготувалися, проявили себе як креативні й цікаві особистості. Вони підібрали ілюстрації до обраної тематики в Інтернеті, а деякі помістили і власні розробки на слайдах. Також, варто відмітити, що необхідність запису власного голосу на цифровий носій потребувала від тих, хто навчається, записувати та перезаписувати власний текст по кілька разів, аби зменшити кількість помилок і неточностей. У результаті цього грамотність монологічних висловлювань покращилася приблизно на 30%. Хоча такі завдання і потребують від слухачів певного часу на підготовку, вони є ефективними. Індивідуальність слухача, його творчий та пошуковий потенціал при підготовці до таких занять розкриваються повніше, крім того, ми можемо говорити і про те, що слухач готується таким чином до виконання завдань за призначенням, тобто вже матиме навички і вміння розробки презентацій, представлення потрібної інформації і події, що робитиме такого слухача більш підготовленим до вимог сучасності. Окрім цього, викладач досить успішно досягає практичних цілей, які ставить перед собою на кожному окремому занятті. Лексична одиниця, повторена слухачем під час підготовки такого креативного завдання, а також прослухана в колективі на занятті, як показує практика, стійкіше тримається в активному словнику слухача, ніж та, що була вивчена в результаті виконання некомунікативних завдань.

Іншим варіантом проектної роботи є робота у групах. Під час групової роботи на заняттях з іноземних мов слухачі розвивають такі навички, як слухати співрозмовника, аргументувати свої погляди, пропозиції, аналізувати й узагальнювати інформацію, робити висновки. Важливим аспектом, який викладач має брати до уваги, є те, що така робота допомагає не лише в автоматизації дій слухачів із лексичними одиницями, що вивчаються, але й розвитку комунікативних здібностей слухачів та вміння працювати та

взаємодіяти з партнером. Комунікативні здібності є одним із об'єктів, які орієнтують викладача в індивідуальному підході до слухачів які, відрізняючись якістю знань, вміннями, навичками потребують того, щоб всі ці відмінності були помічені, усвідомлені викладачем та стали б керівництвом до дії для нього.

Контрольний зріз знань слухачів після проведеного завдання також показав, що засвоєння лексичних одиниць у більшості слухачів було на 15 % кращим. Окрім досягнення поставленої практичної мети, слід відмітити той факт, що майбутні фахівці ВДА також готуються до подальшої фахової діяльності, яка іноді передбачає виконання поставлених задач у групах та отримують навички презентації добутої інформації перед аудиторією. На останньому році навчання є доцільним залучати слухачів до перекладацької діяльності, коли, наприклад, один із слухачів групи без підготовки перекладає своїх колег, які роблять презентацію.

Висновок. Реалізація чотирьох видів індивідуалізації у комплексі сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, фахових і розвиваючих цілей навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. Досвід використання проектної роботи на практичних заняттях з англійської мови відіграє важливу роль не лише для розвитку та вдосконалення лексичних навичок та вмінь слухачів, але й при правильному підході, дозволяє підготувати їх до майбутньої фахової діяльності та навчити взаємодіяти у колективі.

Перспективою подальшого наукового дослідження є розробка та впровадження проектної роботи з метою розвитку інших комунікативних навичок та вмінь слухачів, а також залучення статистичних методів для визначення ефективності використання проектної роботи на практичних заняттях з англійської мови у ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Арванітопуло Е. Г.* Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Е.Г. Арванітопуло. - К., 2006. - 22 с.
2. *Вінніченко Н. А.* Вплив проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови на психологічні характеристики тих, хто навчається: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. / Н. А. Вінніченко. - Х., 1995. - 18 с.
3. *Єфімова О. М.* Оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу / О. М. Єфімова. – К.:ВІКНУ, 2007. - 451 с.
4. *Коношевський О. Л.* Індивідуалізація самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Коношевський. - Вінниця, 2007. - 235 с.
5. *Кузовлев В. П.* Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. П. Кузовлев. - М., 1982. - 16 с.
6. *Мамчур К. В.* Проблеми іншомовного навчання аудіюванню військових фахівців / К.В. Мамчур. - К.:ВІКНУ, 2007. - 451 с.
7. *Мелікова С. О.* Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / С. О. Мелікова. - Кривий Ріг, 2008. - 216 с.
8. *Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б.* Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [наук.-метод. посіб.] / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич. - К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.

9. *Опрышко А. А.* Индивидуализация обучения средствами новых информационных технологий (На примере обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Опрышко. - Таганрог, 2004. - 136 с.

10. *Педагогічний словник.* - [Електронний ресурс]. - Режим доступу до сайту: <http://enc-dic.com/pedagogics>. - Назва з екрана.

11. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К.К.Платонов. - М.: Наука, 1986. - 254 с.

12. *Собина Т. А.* Индивидуализация обучения и развитие способностей учащихся // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок" [Електронний ресурс]. - Режим доступу до сайту: <http://festival.1september.ru/articles/310765>. - Назва з екрана.

13. *Тітова В. В.* Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. В. Тітова. - К., 2001. - 19 с.

14. *Чернякова И. Л.* Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Инновации в образовании: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2009. - № 4. - С. 18-23.

15. *Шевченко С. П.* Індивідуалізація навчання у вищій школі (на прикладі викладання іноземних мов) // Українська наука в мережі Інтернет: Педагогіка [Електронний ресурс]. - Режим доступу до сайту: <http://intkonf.org>. - Назва з екрана.

В.Ф. Басанец, кандидат политических наук;
Н.Д. Колотова, О.В. Хардикова
Военно-дипломатическая академия
имени Евгения Березняка

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ СЛУШАТЕЛЕЙ ВВУЗ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается индивидуализация обучения иноязычному лексическому материалу на практических занятиях по английскому языку, определены приемы и методы индивидуализации обучения англоязычному лексическому материалу слушателей ВВУЗ. Подчеркивается важность использования мультимедийных средств в процессе обучения и роль индивидуальной и коллективной проектной работы. Одним из реальных факторов, которые способны решить проблемы в развитии личности, является индивидуализация учебного процесса. Такой метод неоднократно применялся при реализации идей личностно-ориентированного образования, что значительно влияет на процесс повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: индивидуализация; проектная работа; лексическая единица; речевые навыки; умения.

V.Basanets, Ph. D. in Political Science;
N.Kolotova, O. Khardikova
Military-Diplomatic Academy
named after Yevheniy Berezniak

INDIVIDUALIZATION OF VOCABULARY ACQUISITION BY STUDENT OFFICERS IN LANGUAGE CLASSROOM

The article deals with individualization of foreign vocabulary acquisition during practical English classes; techniques and methods for individualization of learning foreign vocabulary are determined for student officers of Military Diplomatic Academy. The importance of using multimedia for learning and the role of individual and collective project work is highlighted. One of the real factors that can solve multiple problems in personality development is the individualization of the educational process. This method is often used for implementation of personality-oriented education ideas, which greatly facilitates the efficiency of the training process.

Keywords: individualization; project work; lexical unit; language skills; ability.

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання. Основну увагу приділено характеристиці таких складників системи: мета, вимоги до фахівця, основні принципи та завдання, методологічні підходи, компоненти, сутність процесу навчання (планові та позапланові заняття, самостійна підготовка, виховні заходи), цикли та етапи підготовки, суб'єкти освітнього процесу, методи навчання і викладання, електронні навчально-методичні комплекси, навчально-методичне забезпечення, види, засоби та форми організації освітнього процесу, технології та платформи дистанційного навчання, педагогічні умови, кінцевий результат навчання.

Ключові слова: майбутній офіцер-прикордонник; система; професійна підготовка; технології дистанційного навчання.

Постановка проблеми. Умови професійної діяльності прикордонників висувають високі вимоги щодо розвитку їхніх професійних якостей для успішного виконання завдань з охорони державного кордону. Виникнення нових загроз на державному кордоні таких як протидія та боротьба з незаконною міграцією, міжнародна злочинність, тероризм, контрабандна діяльність, проведення антитерористичної операції на сході України вимагає вдосконалення професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України (ДПСУ).

Нині у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) широко упроваджуються новітні інформаційні технології, особливо дистанційні, що спрямовано на розвиток професійної компетентності майбутнього офіцера та передбачає інформатизацію освітнього процесу. Не винятком є і Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ), де ефективно використовується модульне середовище навчання MOODLE в освітньому процесі. Для ефективної професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання (ДН), розробки вимог до вищезгаданих фахівців, навчальних програм та навчально-методичних матеріалів необхідно обґрунтувати відповідну педагогічну систему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є предметом уваги представників військової та педагогічної науки – і вітчизняних, і зарубіжних учених. Концептуальні положення теорії та практики професійної підготовки курсантів у НАДПСУ досліджують: Л. Боровик [1], Н. Мороз [2], В. Мірошніченко [3], О. Войцехівський [4], Ю. Дем'янюк [5] та ін., де враховується специфіка оперативно-службової діяльності (ОСД) підрозділів та органів охорони державного кордону України.

Досвід зарубіжної західної педагогічної думки щодо професійної

підготовки прикордонників іноземних держав знайшов відображення в працях Є. Комкової [6], Г. Канга [7]; Л. Ронг Женг [8]; С. Хао, Л. Йін Жан [9] та ін. Їхні напрацювання потребують ретельного вивчення та узагальнення, спонукають до пошуку закономірностей і шляхів використання технологій ДН в системі освіти ДПСУ.

Проте, слід зазначити, що незважаючи на значний інтерес дослідників, проблема обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій ДН залишається поза увагою.

З огляду на це **метою** статті є – обґрунтувати систему професійної підготовки курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького на основі технологій дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміст організації освітнього процесу майбутніх офіцерів-прикордонників у НАДПСУ передбачає реалізацію педагогічної системи формування професійної компетентності у процесі навчання на факультетах «Охорони та захисту державного кордону», «Правоохоронної діяльності та правознавства», «Іноземних мов та гуманітарних дисциплін» та «Інженерно-технічному» на основі відповідних освітньо-професійних програм підготовки [10-13]. Система підготовки забезпечується дисциплінами циклів загальної та професійної підготовки. Вживання терміна «система» є актуальним в усіх сферах наукової та практичної підготовки фахівців, зокрема і у вищій військовій школі. За нашим баченням, система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє забезпечити підготовку фахівців, здатних на належному професійному рівні захищати цілісність кордонів держави. Будь-яка система забезпечує цілісність структури освітнього процесу. Вивчення структури процесу означає розгляд його як системи, тобто припускає виділення усередині нього складових елементів, установлення зв'язків і залежностей як усередині цих елементів, так і між ними, розгляд їх у динаміці розвитку і функціонування.

В психолого-педагогічній літературі подано декілька тлумачень поняття «система». Розглянемо ті, які відповідають предмету нашого дослідження. «Система – це категорія, що означає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їх зв'язків з елементами інших систем і становить онтологічне ядро системного підходу» [14, с. 113–114]. «Система є відмежованою множиною взаємодіючих елементів» [15, с. 165–168]. Зв'язок, цілісність і зумовлена ними усталена структура є відмінними ознаками будь-якої системи.

Систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН ми визначаємо як складне багаторівневе утворення, функціонування якого забезпечує значна сукупність зв'язків різних рівнів, що характеризується конкретним змістом, ієрархією структурних елементів, а також включають особливості організації освітнього процесу та способи розв'язання нагальних суперечностей, які виникають на кожному циклі підготовки курсантів НАДПСУ. До зв'язків різних рівнів належать такі: по-перше, між видами підготовки та міждисциплінарні; по-друге, між навчанням,

вихованням, розвитком і формуванням професійних якостей; по-третє, між методами, формами та технологіями підготовки фахівців ДПСУ.

Для досягнення мети дослідження й удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН було розроблено алгоритм системи, який передбачав такі етапи:

- формування освітнього середовища для вивчення курсантами дисциплін циклів загальної та професійної підготовки на основі технологій ДН;

- використання загальнонаукових підходів і дидактичних принципів;

- визначення педагогічних умов, за яких буде ефективною система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;

- забезпечення умов для створення електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), навчально-методичного забезпечення (НМЗ), курсів ДН для реалізації системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, до сучасної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН було внесено такі основні складники: мета, вимоги до фахівця, основні принципи та завдання, методологічні підходи, компоненти, сутність процесу навчання (планові та позапланові заняття, самостійна підготовка, виховні заходи), цикли та етапи підготовки, суб'єкти освітнього процесу, методи навчання і викладання, ЕНМК, НМЗ, види, засоби та форми організації освітнього процесу, технології та платформи ДН, педагогічні умови, кінцевий результат навчання.

Дослідження системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН показало, що її системоутворювальним чинником є мета (полягає в досягненні високого рівня професійної підготовки курсантів з використанням технологій ДН і наданні їм базових знань, відповідно до обраної спеціальності, набуття практичних навичок, які вони зможуть застосовувати під час виконання основних завдань з охорони державного кордону, передбачених посадовими обов'язками), якій підпорядковане навчання дисциплін циклів загальної та професійної підготовки. Систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН ми трактуємо як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, оволодіння якими дозволить забезпечити високий результат у майбутній службовій діяльності та здатність офіцера до професійного та особистісного зростання.

Основними методологічними підходами в процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників визначено: акмеологічний, компетентністний, аксіологічний, культурологічний і системний. У цілому, система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН забезпечує цілеспрямоване управління процесом навчання курсантів, складається з мотиваційно-ціннісного, комунікативно-культурологічного, когнітивно-поведінкового, операційно-діяльнісного та технологічного компонентів; спрямована на формування професійної компетентності курсантів з врахуванням критеріїв: мотиваційно-цільовий, соціо-прогностичний, пізнавально-інформаційний, навчально-результативний, структурно-логічний та

відповідних показників; відображає загальні і специфічні принципи підготовки, комплекси знань, вмінь і навичок, що становлять основу професійної компетенції прикордонника, інтегральний показник, яким виступає навчальна активність курсантів під час їх фахової підготовки з використанням технологій ДН, рівні сформованості професійної компетентності (високий, середній та низький) до майбутньої професійної діяльності.

Форми, методи і засоби, що використовуються в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, орієнтовані на особистість курсанта, його активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань і професійних навичок. Зміни у НМЗ, ЕНМК, методиках проведення занять, організації самостійної роботи та контролю сприяли поліпшенню рівня сформованості професійної компетентності курсантів і зростанню педагогічної майстерності викладачів. Інновації були спрямовані на зростання мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників, формування критичного мислення, підвищення успішності навчання та особистісного розвитку. Практична реалізація системи передбачала розроблення ЕНМК, НМЗ, що підвищило ефективність формування виокремлених складників професійної компетентності курсантів з використанням технологій ДН.

У цілому, система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій ДН спрямована на усунення суперечностей, що існують між теорією та практикою організації освітньої діяльності та які негативно позначаються на результативності освітнього процесу, зокрема, між:

- вимогами до підвищення рівня готовності персоналу ДПСУ до службової діяльності та недостатнім використанням потенціалу ІТ з урахуванням особливостей професійної підготовки фахівців ДПСУ;

- наявним досвідом застосування інноваційних підходів до професійної підготовки прикордонників у зарубіжних системах освіти й недостатнім обґрунтуванням інформаційних технологій і засобів ДН курсантів ДПСУ;

- необхідністю застосування технологій ДН у процесі професійної підготовки фахівців ДПСУ і реальною готовністю науково-педагогічного складу (НПС) ВВНЗ до здійснення інформаційно-комунікативного навчання;

- об'єктивно зростаючою потребою ДПСУ в майбутніх офіцерах із високим рівнем професійної компетентності та відсутністю теоретично і методологічно обґрунтованої системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій ДН тощо.

Практичне значення розробки системи полягає в удосконаленні робочих навчальних планів галузей знань: «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», «Транспорт і транспортна інфраструктура», «Право», «Гуманітарні науки», у яких передбачено паралельне вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки протягом усього періоду навчання; у розробці НМЗ дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для курсантів факультетів «Охорона та захист державного кордону», «Правоохоронна діяльність та правознавство» та «Інженерно-технічний» НАДПСУ; у розробці ЕНМК та нової генерації засобів навчання (підручників та

навчальних посібників) та їхньому впровадженню до освітнього процесу НАДПСУ для спеціальностей «Безпека державного кордону», «Автомобільний транспорт», «Право та правоохоронна діяльність» та «Філологія», які здобувають курсанти.

Висновки. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників вимагає переосмислення цілей і завдань, змісту та методів педагогічного процесу, що пов'язане з новими вимогами до освітнього процесу і перспективами суспільного розвитку. З огляду на це, розроблено та науково обґрунтовано систему професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням ДН з її структурними складниками, які взаємопов'язані між собою і взаємодіють, що забезпечує її ефективність. Впровадження системи сприяло підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням технологій ДН за рахунок створення та застосування узгоджених різнорівневих навчальних планів і програм, що враховують майбутній практичний складник підготовки фахівців ДПСУ. Використання технологій ДН, поєднання теоретичних знань, набутих практичних умінь і навичок із реаліями та перспективами ОСД на кордоні підвищило рівень підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та забезпечило потреби курсантів у якісній підготовці під час професійного становлення.

Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій науково-педагогічному складу щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників засобами ДН.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Боровик Л. В.* Місце психологічної компетентності офіцера-прикордонника у структурі його професіоналізму / Л. В. Боровик // Сучасна наука в мережі інтернет : матеріали шостої всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kandrsih-n-borovik-lv>
2. *Мороз Н. В.* Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Володимирівна Мороз. – Хмельницький, 2007. – 234 с.
3. *Мірошніченко В. І.* Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : [моногр.] / В. І. Мірошніченко. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2012. – 376 с.
4. *Войцехівський О. Л.* Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Войцехівський. – Хмельницький, 2012. – 252 с.
5. *Дем'янюк Ю. А.* Обґрунтування моделі формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах ВВНЗ / Ю. А. Дем'янюк // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки / гол. ред. Кузьмінський А. І. – Черкаси : Черкас. нац. ун-т, 2009. – Вип. 149 – С. 88–91.
6. *Комкова Е. Г.* Новый этап американо-канадской интеграции / Е. Г. Комкова // США – Канада: экономика, политика, культура. – 2008. – № 5. – С. 15–30.
7. *Haijun Kang.* A comparative study of the distance education history in China and the United States: a socio-historical perspective. A Dissertation in Adult Education and Comparative & International Education. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. 2009. – The Pennsylvania State University. – 205 pages.
8. *Liu Rong-zheng.* On Ideological Education of Border-control Forces of Public Security Guided by Service Function. Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy, 2014 (11). – P. 53–56.

9. *Xiao Hao, Liu Yin-shan. On Optimizing the Identity Education Environment of the Chinese Dream for the Young Officers and Soldiers of Border-control Forces of the Public Security. Journal of Chinese People's Armed Police Force Academy, 2015 (03). – P. 30–34.*

10. Освітньо-професійна програма підготовки першого (бакалаврського) рівня. Галузь знань – 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону». Спеціальність – 252 «Безпека державного кордону». – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2016. – 96 с.

11. Освітньо-професійна програма підготовки першого (бакалаврського) рівня. Галузь знань – 27 «Транспорт і транспортна інфраструктура», 2016. – 135 с.

12. Освітньо-професійна програма підготовки першого (бакалаврського) рівня. Галузь знань – 08 «Право», спеціальність – 081 «Право». – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2016. – 112 с.

13. Освітньо-професійна програма підготовки першого (бакалаврського) рівня. Галузь знань – 03 «Гуманітарні науки», спеціальність – 035 «Філологія». НАДПСУ. 2016. – 127 с.

14. *Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: [монографія.] / О. В. Торічний. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. – 536 с.*

15. *Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / І. О. Грязнов. – Тернопіль, 2005. – 368 с.*

И.Г. Блощинский, полковник
доктор педагогических наук, доцент
НА ГПСУ имени Богдана Хмельницкого

В статтє обосновано систему професіональної підготовки будучих офіцерів-пограничників з використанням технологій дистанційного навчання. Основне уваження уделено характеристиці таких складових частин системи: ціль, вимоги до спеціаліста, основні принципи і задачі, методологічні підходи, компоненти, сутність процесу навчання (планові і внепланові заняття, самостійна підготовка, виховні заходи), цикли і етапи підготовки, суб'єкти освітнього процесу, методи навчання і викладання, електронні навчально-методологічні комплекси, навчально-методологічне забезпечення, види, засоби і форми організації освітнього процесу, технології і платформи дистанційного навчання, педагогічні умови, кінцевий результат навчання.

Ключевые слова: *будучий офіцер-пограничник; система; професіональна підготовка; технології дистанційного навчання.*

I.H. Bloschynsky, colonel,
Doctor of pedagogical sciences, associate professor
National academy of the State border guard service
of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi

SYSTEM OF TRAINING FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS POWERED DISTANCE LEARNING

The article substantiates system of the future border guard officers' professional training with the usage of distance learning technologies. The main attention is paid to the characteristics of such components of the system: the goal, requirements for the specialist, main principles and tasks, methodological approaches, components, essence of the learning process (planned and unscheduled classes, independent preparation, educational measures), cycles and stages of training, subjects of the educational process, methods of teaching and learning, electronic educational and methodological complexes, educational and methodological support, types, means and forms of organization of the educational process, technologies and platforms of distance learning, pedagogical conditions, final result of training.

Key words: *future border guard officer; system; professional training; distance learning technologies.*

ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито інноваційно-зорієнтований підхід підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. Обґрунтовано необхідність запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу як ефективного засобу підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців, даний підхід уможливорює закріплення позитивної мотивації до опанування знань, умінь і навичок з обраної професії, формування професійної компетентності та стійку потребу в активній діяльності, постійному самовдосконаленні свого професійного образу, активізація позиції майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій в навчальному призначенні сприяє усвідомленню ним власних можливостей і здібностей, бажання змінювати, удосконалення власного «Я».

Ключові слова: *інноваційно-зорієнтований підхід; принципи; професійна підготовка; стратегія.*

Постановка наукової проблеми. Характерними особливостями нашої епохи є динамізм і змінність у всіх аспектах життя. Інформаційне суспільство породжує нову форму економіки – економіку знань, де інтелект, особистісні якості, професіоналізм фахівців стають головними чинниками економічного розвитку та суспільного прогресу. Для того, щоб вижити у сучасному суспільстві людина має набути здатність до адекватного сприйняття нового, пристосування до актуальних змін та їх випередження за рахунок власного ініціювання. У забезпеченні формування інноваційності особистості провідне значення має освіта. Незважаючи на задекларований курс на реформи у вищій освіті, реальний стан освітньої діяльності продовжує тяжіти до традиційних підходів, мало сприятливий для формування й прояву інноваційних властивостей майбутніх фахівців. Отже, дана стаття присвячена проблемі недостатньої зорієнтованості сучасної освітньої підготовки на реалізацію інноваційно-зорієнтованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Останнім часом питанням інноваційної освітньої діяльності приділяється значна увага науковців. Філософське обґрунтування цілей та цінностей інновацій в сучасній освіті надається в роботах В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Порівняння традиційної та інноваційної моделей освітньої діяльності проводиться у роботах М. Кларіна, В. Ляудіс. Розробці теорії та практики використання інноваційних навчальних технологій присвячені роботи І. Дичківської, В. Стрельнікова, Д. Чернілевського. У ряді робіт зустрічається словосполучення «інноваційний підхід».

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Водночас, цілісне представлення інноваційно-зорієнтованого підходу як основи оптимізації процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій не знайшло більш глибокого теоретичного обґрунтування.

Метою дослідження є обґрунтування і конкретизація особливостей

інноваційно-зорієнтованого підходу до підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що більшість авторів ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів різних галузей пов'язують з посиленням методологічної основи навчання. Особливостями сучасного етапу розвитку освіти є зростання ролі розумової діяльності, перехід до когнітивного суспільства, використання в різних областях людської діяльності, що обумовлює пошук нових підходів до оптимізації підготовки майбутніх фахівців.

Термін «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на когось, щось, ставлення до когось, чогось [0, с. 471]. Однак, в педагогічній літературі не має єдиного погляду на сутність підходу як методологічної освіти підготовки майбутніх фахівців. Так, З. Меретукова ототожнює поняття «підхід» із поняттями «новий напрям» і «позиція». На її думку, «підхід» у поєднанні з поняттям «методологічний» може бути розтлумачене як методологічний напрям, як методологічна позиція (від лат. *positio* – положення, ствердження, точка зору), що є теоретичним новоутворенням відносно до традиційних методологічних основ» [0, с. 25].

Деякі автори акцентують увагу на багатоаспектності методологічних підходів, оскільки вони сприяють постановці і вирішенню різних проблем. Характеризуючи системний підхід І. Блауберг та Е. Юдін зазначають, що певний напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, він сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх вивчення, принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [0].

Ряд авторів: І. Блауберг, Е. Юдін, оновлення підготовки сучасних кадрів пов'язують з реалізацією підходу, при якому навчальна діяльність стає предметом засвоєння, набуваючи практико-перетворювальний і дослідницький характер, що дозволяє у ході навчання засвоювати новітні види досвіду, створювати нові технології прогнозує мого результату[2].

Сьогодні проблема пошуку шляхів оптимізації підготовки сучасних фахівців, в тому числі інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, обумовлює реалізацію підходу, який був би спрямований не тільки на особистість фахівця але і на способи їх інноваційних дій. У процесі професійної підготовки важливо співвідношення інформаційної сторони із орієнтованої основи діяльності майбутніх фахівців у ході навчання.

Інформація, яка структурується у навчальні програми має бути адекватною ситуаційно-моделюючим технологіям, коли зміст навчання полягає не стільки в засвоєнні навчального матеріалу, скільки в практичній діяльності інноваційної спрямованості.

Останнім часом увага вчених (Ю. Гільбух, Я.Пономарьов,С.Сисоваева) акцентується на особистісно-зорієнтованому, креативно-діяльнісному і технологічному підходах, що дозволяє оптимізувати підготовку майбутніх фахівців в умовах вищої освіти.

У педагогічних дослідженнях об'єктом аналізу виступає освіта й різні аспекти її реалізації, наприклад, професійна підготовка як рівень освітньої діяльності. У сучасних умовах суспільного розвитку особливого значення набуває зорієнтованість освіти на формування інноваційних властивостей особистості. За аналогією з особистісно-зорієнтованим підходом, такий підхід в освіті, що надає провідного значення підготовці особистості до життя в змінних умовах, будемо назвати *інноваційно-зорієтованим*. Як зазначає М. Кларін: «Значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної» [0, с. 8–9].

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді римського клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Відповідно, надаються такі тлумачення цих двох моделей навчальної діяльності [0, 9]. Традиційне навчання – зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. Інноваційне навчання – стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Науковці М. Аузіна і А. Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти так: «Основною метою інноваційної освіти є формування і розвиток інноваційної здатності людини». При чому для реалізації цієї мети, на думку авторів, слід забезпечити комплексну модифікацію навчального процесу у вищій школі: «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності та оптимізації. Це діяльність, що пов'язана зі змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом» [0, 9]. Причому, повністю підтримуємо думку авторів про те, що оновлення всіх зазначених компонентів потребує зміни методології навчання, «перехід із суто інформаційних, репродуктивних форм навчання на проблемно-пошукові, індивідуально-диференційовані, особистісно-зорієтовані з акцентом на індивідуалізацію навчальних планів і програм» [0, 11].

Усі автори єдині в тому, що сьогодні інновації є основою оптимізації професійної підготовки в системі вищої освіти. Розділяючи цю думку І. Підласий виділяє основні критерії інноваційності навчальних закладів:

1. Навчально-виховний процес базується на принципі природної доцільності і підпорядкованих йому принципах класичної педагогіки.
2. Педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямі.
3. Організація навчально-виховного процесу не веде до перевантажування учнів і педагогів.
4. Підвищені результати навчально-виховного процесу досягаються не за

рахунок селекції (відбору) учнів і викладачів, а за рахунок використання нерозкритих і незадіяних можливостей системи.

5. Продуктивність навчально-виховного процесу не є прямим наслідком впровадження дорогих засобів і медіа систем [0, с. 210].

Інноваційно-зорієнтований підхід дозволяє взяття критеріїв інноваційності, як виділяє І. Підласий як основу і основні характеристики інноваційно-орієнтованого підходу до майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. З іншої сторони, інноваційно-зорієнтований підхід дозволяє реалізувати спрямованість професійної підготовки на особистість майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій; акцентувати увагу викладачів на формування професійно-особистісних якостей, які дозволяють активно приймати участь студентів в інноваційній діяльності. Під інноваційно-зорієнтованим підходом розуміємо методологічну спрямованість професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на розвиток їх потреби в новизні нестандартності рішення навчальних проблем, що забезпечує активізацію їх креативних здібностей і готовності, використання інноваційних технологій в практичній діяльності. Цей підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу і активних дій студентів в навчанні, накопичення досвіду творчого рішення проблем і використання інноваційних технологій для отримання запланованих результатів.

Інноваційно-зорієнтований підхід до професійної підготовки студентів реалізується на основі принципів: інтегративності, неперервності і поступовості розвитку, гуманізму, варіативності, соціального партнерства..

Названі вище принципи дозволили оптимізувати професійну підготовку, надати їй особистісно-зорієнтований і інноваційний характер.

Інноваційно-зорієнтована професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій являє собою педагогічну систему, спрямовану на підготовку майбутнього фахівця до інноваційної діяльності.

Стратегія інноваційного розвитку як складного процесу, об'єднує у своїй структурі діяльнісний, особистісний та соціальний компоненти.

На рівні діяльнісного компоненту має бути забезпечена максимальна реалізація процесу підготовки інноваційної діяльності, її творчого, інноваційного характеру. Особистісний компонент спрямований на забезпечення прояву і розвиток інноваційних особистісних властивостей студентів, оволодіння інноваційними технологіями з метою вдосконалення переваг і можливостей майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. Соціальний компонент забезпечує створення інноваційного навчального середовища, що стимулює творчість, нестандартність дій і інноваційні пошуки майбутніх інженерів-педагогів.

В основу реалізації моделі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій покладено такі принципи:

1) *принцип інтегративності*, що полягає у забезпеченні цілісності і гармонійності розвитку інноваційності майбутніх фахівців;

2) *неперервності і поступовості розвитку*, що полягає у постійному оновленню процесу професійної підготовки, відповідності запитам сьогодення;

3) *гуманізму*, що полягає в пріоритеті під час інноваційної діяльності

загальнолюдських принципів та забезпечує ціннісну основу інноваційної діяльності;

4) *варіативності*, що вимагає забезпечення динамізму освітнього середовища, сприяє доланню стереотипів, розширює можливості;

5) *соціального партнерства* між усіма учасниками навчального процесу, що забезпечує формування колективних суб'єктів інноваційної діяльності.

Реалізація зазначеної стратегії має розпочинатись вже з самого початку навчання у вищому навчальному педагогічному закладі і стосуватись всіх компонентів педагогічної системи – цілемотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольного-оцінного:

– цілемотиваційний компонент – зорієнтованість професійної підготовки на формування готовності до інноваційної діяльності, заохочення прояву і розвитку інноваційності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій;

– змістовий компонент – включення питань щодо інноваційної діяльності у всі навчальні дисципліни професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій, дотримання сучасних вимог до відбору та подачі навчального матеріалу, а також в особлива змістова побудова навчального процесу, що може здійснюватись як процес інноваційної діяльності;

– організаційно-технологічний компонент – вибір відповідних наявним умовам форм, методів та засобів навчання, а також їх систематизоване використання у вигляді сучасних інноваційних технологій, створення інноваційного освітнього середовища;

– контрольного-оцінного компонента має забезпечувати зворотний зв'язок про результати навчальної діяльності, сприяти розвитку здатності студентів до само- і взаємоконтролю.

Реалізація інноваційно-зорієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій дозволяє об'єднати всі її компоненти в цілісну систему, яка спрямована на розвиток творчих здібностей студентів та формування їх готовності до інноваційної діяльності.

У змісті інноваційно-зорієнтованому підході співвідносяться знання із професійними вміннями, навичками та якостями, які забезпечують можливість:

– професійного зростання результативної творчої діяльності майбутніх спеціалістів;

– засвоєння дидактичних технологій;

– прийняття нестандартних рішень в навчальних ситуаціях;

– об'єктивна оцінка результатів особистої професійної діяльності;

– проектування подальших перспектив професійного становлення та навчальних звершень.

Аналіз університетської практики дозволяє стверджувати, що інноваційно-зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій забезпечує:

– професійне зростання кожного студента і готовності його до інноваційної діяльності;

– засвоєння майбутніми інженерами-педагогами у галузі харчових технологій інноваційних освітніх технологій;

– прийняття нестандартних рішень в ситуаціях професійної спрямованості: об'єктної оцінки результатів власної діяльності;

– проектування подальших перспектив професійного становлення інноваційних досягнень майбутніх фахівців.

Аналіз поглядів різних дослідників [1,2,5] дозволили визначити сутність та особливості інноваційного-зорієнтованого підходу в освіті. Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю якої має бути цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. В основу її реалізації можуть бути покладені принципи інтегративності, неперервності і поступовості розвитку, гуманізму, варіативності та соціального партнерства. Дотримання зазначеної стратегії має стосуватись всіх компонентів педагогічної системи: ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольного-оціночного.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інноваційно-зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій дозволяє усунути розбіжність між теорією і практикою, між знаннями і досвідом практичної діяльності, що позитивно впливає на якість вищої освіти. Інноваційно-зорієнтований підхід є внутрішнім механізмом оновлення змісту, методики і технології професійної підготовки студентів, забезпечує постійне зростання творчого потенціалу, розвитку інтелекту, гнучкості мислення, рефлексивних креативних здібностей, готовності до інноваційної діяльності.

Перспективами подальших розвідок буде розробка експериментальних методик впровадження інноваційно-зорієнтованого підходу у підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М. О. Аузіна, А. М. Возна. – Національний банк України ; Львівський банківський ін-т. – Л. : ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука», 1973. – 270 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реализации и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
6. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования: Учебное пособие для студентов, занимающихся НИР и аспирантов / З. К. Меретукова. – Майкоп, изд-во АГУ, 2003. – 244 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. В 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Н.В.Волкова, к.п.н., доцент Криворожского
государственного педагогического университета

**ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПИЩЕВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ.**

В статье раскрыто инновационно-ориентированный подход подготовки будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий. Обоснована необходимость введения инновационно-ориентированного подхода как эффективного средства повышения уровня подготовки будущих специалистов, данный подход позволяет закрепления положительной мотивации к овладению знаний, умений и навыков по избранной профессии, формирования профессиональной компетентности и устойчивую потребность в активной деятельности, постоянному самосовершенствованию своего профессионального образа, активизация позиции будущего инженера-педагога в области пищевых технологий в учебном назначении способствует осознанию им своих возможностей и способностей, желания менять, совершенствование собственного «Я».

Ключевые слова: инновационно-ориентированный подход, принципы, профессиональная подготовка, стратегия.

Volkova N.V. PhD, associated professor
Krivoy Rog State Pedagogical University.

**INNOVATIVE-ORIENTED APPROACH AS A BASIS FOR PREPARATION OF
THE FUTURE ENGINEER-TEACHERS IN THE FIELD OF FOOD TECHNOLOGY.**

The article deals with innovative-oriented approach to training of the future engineers and educators in the field of food technology. The necessity of introducing innovative-oriented approach as the effective means of improving training of the future specialists is proved, this approach enables the consolidation of the positive motivation to master the knowledge and skills of chosen profession, the formation of professional competence and steady need for activity, constant self-improvement of the professional image intensification of the future

position of engineer-teacher in the field of food technology in educational purposes promotes awareness of his/her own capacities and abilities, willingness to change, improving his/her own «I». Innovation-oriented approach allows taking innovation criteria. This approach allows to realise the focus on the individual training of the future engineers-teachers in the field of food technology; focus teachers attention on the formation of professional and personal qualities that allow students to actively participate in innovation activities. The innovation-oriented approach is understood as the methodological orientation training of the future engineers-teachers on the development of demand for non-standard solutions of educational problems, ensuring the revitalization of their creative ability and readiness to use innovative technologies in practice. This approach ensures harmonization of pedagogical influence and action of students at school, gain experience creative problem solving and the use of innovative technologies for planned results.

Keywords: *innovative-oriented approach; principles; training; strategy.*

СПОСІБ ІЄРАРХІЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Описано спосіб ієрархічного структурування інформаційного простору навчального процесу з використанням CALS-технологій. Показано, що для підвищення ефективності інформаційної підтримки задач управління навчальним процесом на різних рівнях ієрархії необхідно структурувати єдиний інформаційний простір (ЄІП) відповідно до стадій його життєвого циклу (ЖЦ).

Ключові слова: єдиний інформаційний простір (ЄІП); життєвий цикл (ЖЦ) інформаційного об'єкта (ІО); CALS (Continuous Acquisition and Life-Cycle Support).

З точки зору системного підходу, будь-яка предметна область може бути представлена у вигляді ієрархічної (багаторівневої) системи, що включає безліч елементів (об'єктів), функцій і методів, які можна застосувати для цих елементів, а також безліч властивостей і відносин між об'єктами, тобто у вигляді онтології, яка включає в себе опис властивостей предметної області і взаємодії об'єктів на певній формальній мові, що має логічну семантику.

В якості системи підлягає розгляду модель єдиного інформаційного простору (ЄІП), яку можна використовувати для підвищення ефективності управління навчальним процесом.

Під ЄІП розуміється сукупність розподілених баз даних, що містять відомості про структуру навчального середовища, ресурсах і процесах навчального закладу та забезпечують коректність, актуальність, збереження і доступність даних суб'єктам навчального процесу [1].

В основі концепції ЄІП лежить використання відкритих архітектур, міжнародних стандартів і апробованих комерційних продуктів обміну даними. Стандартизації підлягають формати представлення даних, методи доступу до даних і їх коректної інтерпретації. Наявність ЄІП дозволяє стандартизувати, формалізувати, спростити і прискорити обмін інформацією між організаціями та структурними одиницями організацій в ході організації навчального процесу.

Поняття ЄІП або інтегрованого інформаційного середовища є ключовим поняттям концепції CALS (Continuous Acquisition and Life-Cycle Support) [2], яка успішно застосовується багатьма зарубіжними і вітчизняними промисловими підприємствами. Основна ідея цієї концепції - здійснення безперервної інформаційної підтримки життєвого циклу (ЖЦ) виробу (продукції) в інтегрованому інформаційному середовищі - ЄІП. Об'єктом управління, згідно CALS, є інформаційний об'єкт (ІО), який являє собою інформаційне відображення фізичних об'єктів або процесів. Сукупність ІО, що відбивають властивості системи і процесів, що протікають у ній, власне і є єдиний інформаційний простір (ЄІП).

У загальному випадку під ЄІП можна розуміти сукупність інформаційних ресурсів для реалізації функцій управління. Сукупність процесів по збору, зберіганню і обробці інформаційних ресурсів, що

реалізується за допомогою спеціалізованих програмно-технічних засобів, являє собою інформаційну технологію управління навчальним закладом.

ЄП має модульну структуру, в якій реалізуються наступні базові принципи:

- прикладні програми, що відокремлені від даних;
- стандартизовані структури даних і інтерфейс доступу до них;
- дані про процеси і ресурси не дубльовані, число помилок в них мінімізується, забезпечується повнота і цілісність інформації;
- прикладні засоби роботи з даними є, як правило, типові рішення різних виробників, що забезпечує можливість подальшого розвитку інформаційного середовища.

В структурі ЄП є безліч інформаційних об'єктів (ІО), що містять дані про характеристики виробів, виробниче середовище (виробничої та управлінської структури, обладнанні, персоналі, фінансах і т.д.). Дані, що містяться в ЄП, відносяться, в тому числі, і до системи менеджменту якості.

Таким чином, можна зробити висновок, що структурування ЄП, систематизація збору та обробки даних ведуть до підвищення якості та оперативності інформаційної підтримки управління, а, отже, підвищення ефективності керованих процесів, в нашому випадку - процесів навчання.

На основі аналізу наукових праць та довідкової літератури [3,4,5], а також залучення експертів, розроблений спосіб ієрархічного структурування інформаційного простору навчального процесу, представлений у вигляді семантичної моделі, наведеної на Малюнку 1.

Суть даного підходу полягає в побудові комплексної моделі безперервної інформаційної підтримки життєвого циклу (ЖЦ) навчального процесу, що включає:

- формальну модель ЄП;
- модель життєвого циклу (ЖЦ) навчального процесу;
- модель виробу (зокрема, профіль об'єкта - студента).

Модель безперервної підтримки ЖЦ навчального процесу ґрунтується на застосуванні базових принципів CALS, до яких відносять:

- системну інформаційну підтримку ЖЦ, засновану на використанні ІО, які формують ЄП;

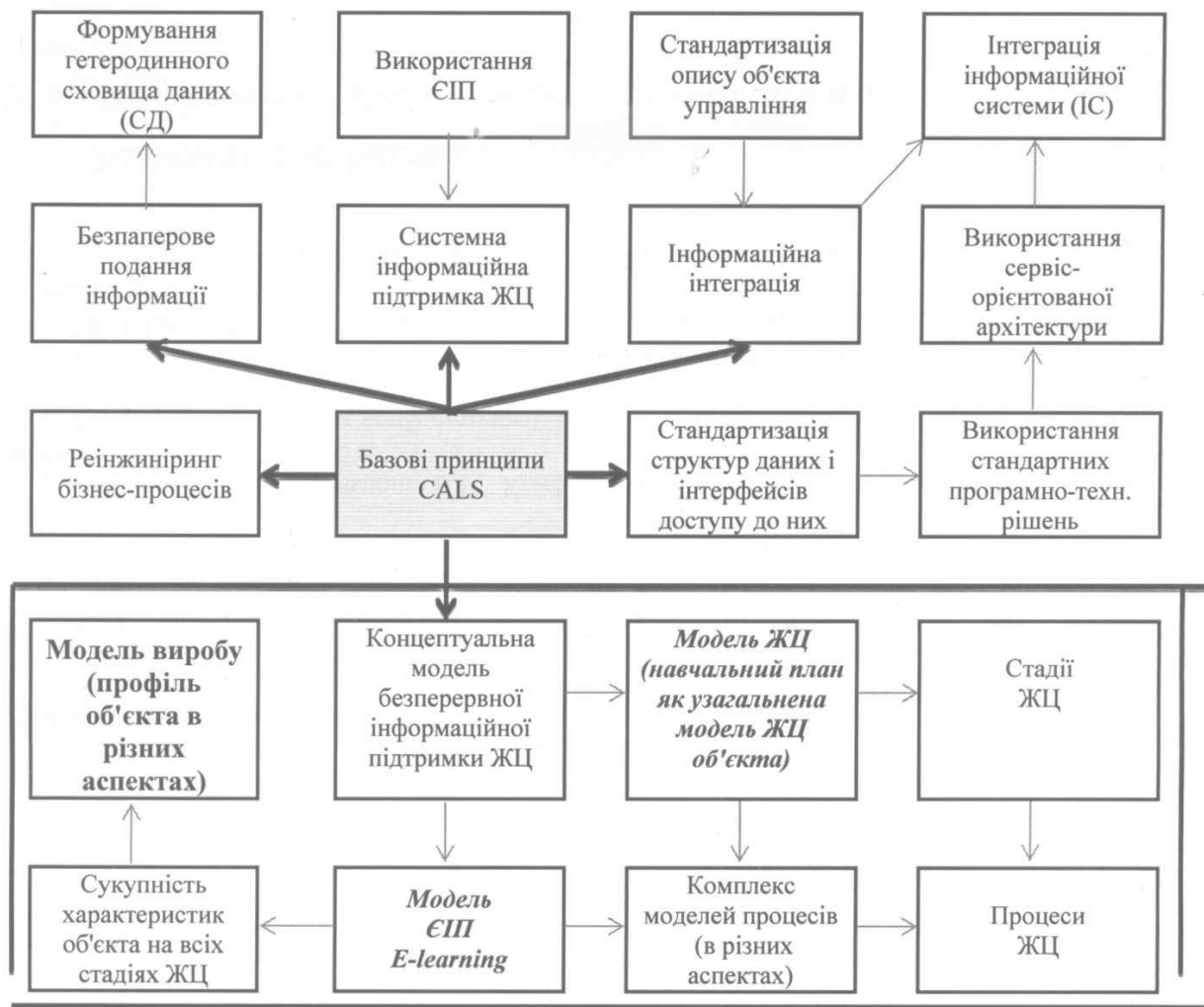
- безпаперове подання інформації, засноване на електронному обміні даними між учасниками процесів ЖЦ;

- інформаційну інтеграцію, яка може бути досягнута за рахунок стандартизації описів об'єкта управління (ОУ);

- принцип реінжинірингу бізнес-процесів;

- стандартизацію структур даних і інтерфейсів доступу до них.

Стандартизація структур даних забезпечує можливість застосування стандартних програмно-технічних рішень для автоматизації процесів ЖЦ. При цьому може бути запропоновано використання сервіс орієнтованої архітектури програмних систем, що дозволить забезпечити реалізацію наступних системоутворюючих вимог до інформаційної системи (ІС): відкритість, інтеграція, масштабованість, переносимість.



Мал. 1 Семантичне уявлення способу ієрархічного структурування інформаційного простору навчального процесу

Крім того, реалізація принципу стандартизації структур даних і інтерфейсів доступу до них накладають певні обмеження для розроблюваних моделей, наприклад, моделі об'єктів ЄП не повинні суперечити вимогам стандартів (в тому числі стандартів в області E-learning). Наприклад, профіль студента не суперечить специфікації IMS LIP (Learner Information Package), визнаної стандартом за кордоном і підтримуваної багатьма E-learning - системами, що є необхідною умовою для забезпечення інформаційної інтеграції та взаємодії з зовнішніми споживачами інформації, наприклад, в процесі академічної мобільності (в т. ч. віртуальної) і відповідає принципам CALS.

Застосування описуваного способу дозволяє оцінювати і досліджувати не самі інформаційні об'єкти (ІО), а їх відображення в ЄП. Завдяки формуванню ЄП з'являється можливість не просто зберігати зафіксовані в електронному вигляді результати навчального процесу (оцінки і т.п.), а набагато більш адекватні моделі знань і процесів, що дозволить забезпечити більш високу якість інформаційної підтримки навчального процесу, простежуваність показників і, як наслідок, сильний вплив на ефективність управління.

Таким чином, в результаті реалізації описаного підходу на рівні ВНЗ можна сформулювати і надалі підтримувати модель фахівця на всіх етапах його ЖЦ. Ця модель може бути реалізована у вигляді профілю студента, який буде містити всю необхідну інформацію про нього (дисципліни, оцінки, результати курсового і дипломного проектування, відгуки роботодавців з потенційного місця його роботи і т.д.), структуровану по етапах життєвого циклу.

ЄП представляється у вигляді E-learning - середовища для взаємодії учасників навчального процесу. В якості узагальненої моделі ЖЦ навчального процесу може розглядатися навчальний план.

Слід зазначити, що поняття ЖЦ, ЄП є контекстними, тобто, в рамках ЄП навчального процесу можуть бути виділені інформаційні підпростори для конкретних процесів, в рамках ЖЦ навчального процесу можуть бути виділені ЖЦ окремих об'єктів, а також процеси, що формують цей життєвий цикл.

Таким чином, запропонований спосіб, що ґрунтується на принципах CALS, передбачає структурування інформаційного простору на основі виділення об'єктів предметної області (ІО), визначення їх ЖЦ і взаємозв'язків між розглянутими об'єктами.

Властивості ідентифікації та простежуваності є необхідними вимогами для адекватності побудови складних систем. У формалізованих (структурованих) областях діяльності (область конструювання, виробництва і т.п.) ці вимоги складають основу відповідних стандартів CAD/CAM/CAE [2]. Проблема простежуваності - це, перш за все, документування ідентифікованих об'єктів в різній документації предметної області, а, отже, і в ЄП, що є її відображенням. Траєкторія руху ідентифікованих об'єктів в зазначених просторах є траєкторією руху по мережі.

Інформаційне забезпечення ідентифікації та простежуваності включає в себе розробку і впровадження інформаційних форм (супровідних документів та інших носіїв), схем інформаційних потоків і точок реєстрації інформації, а також процедур обробки, систематизації, зберігання і реалізації даних про об'єкти ідентифікації, включаючи машинні способи обробки інформації.

У навчальному процесі документація для забезпечення ідентифікації та простежуваності характеристик об'єктів навчального процесу (студентів) включає: індивідуальні та групові відомості, протоколи заліків та іспитів, рейтинг-листи результатів перевірки залишкових знань, вхідного контролю, журнали обліку обов'язкових видів занять, залікові книжки і т. п.

Таким чином, інформаційне середовище формується сукупністю взаємопов'язаних інформаційних систем, що забезпечують збір, зберігання і обробку даних про характеристики навчального процесу протягом його життєвого циклу (ЖЦ).

Реалізація подібного підходу дозволяє формувати і простежувати індивідуальну траєкторію кожного студента завдяки можливості ідентифікації конкретного студента на будь-якому етапі ЖЦ навчального процесу.

Отримана структура організації ЄП не суперечить існуючій системі, а автоматизує отриманий досвід. Але за рахунок цього з'являється нова якість управління навчальним процесом, а саме:

з'являється можливість усунути інформаційний розрив на рівні «викладач-студент», «викладач-викладач», «викладач-завідувач кафедри» та інших рівнях ієрархії;

з'являється можливість оперативного аналізу показників, що характеризують стан навчального процесу протягом його ЖЦ;

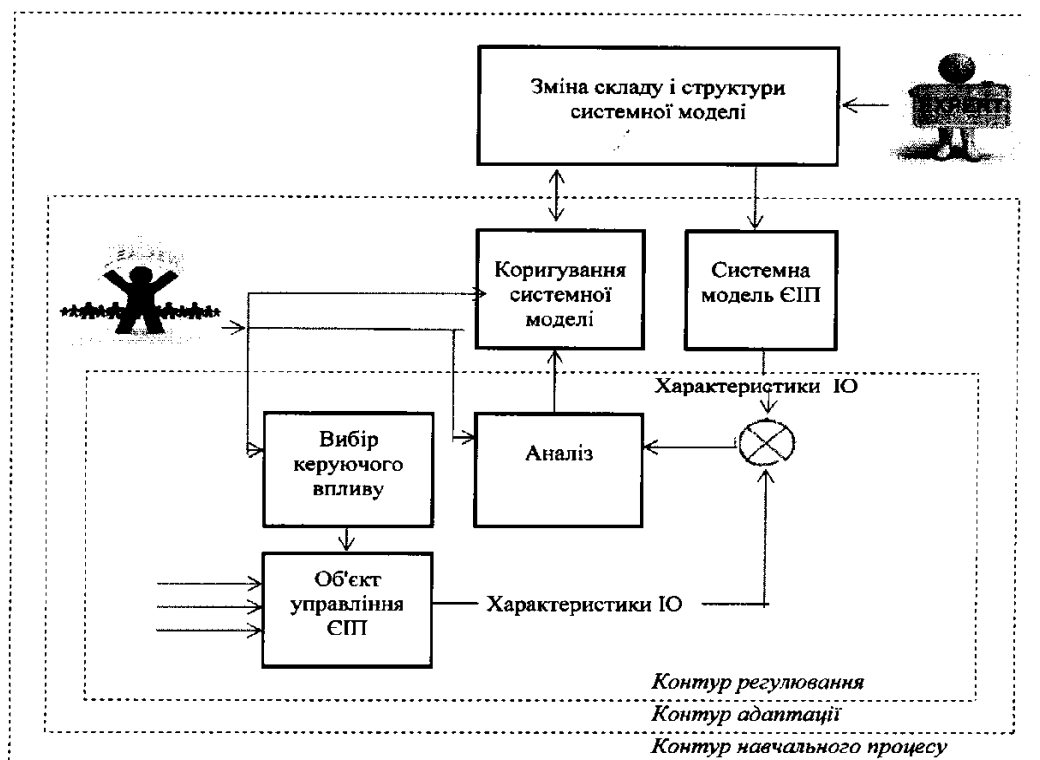
вся інформація, що необхідна для управління навчальним процесом на різних рівнях, є доступною в ЄП, вона має властивості повноти, достовірності, актуальності;

формується дружнє середовище для взаємодії учасників навчального процесу за рахунок того, що вся необхідна інформація є однаково доступною всім учасникам навчального процесу (відповідно до їх рівня доступу до ресурсів ЄП, визначеним рольовою моделлю) та інше.

ЄП навчального процесу необхідно також розглядати як об'єкт управління (ОУ), тобто мова йде про управління інформаційним об'єктом (ІО) навчального процесу, як показано на малюнку 2.

Процеси навчальної діяльності реалізуються в інформаційних системах у відповідності з певними моделями, тобто відбувається облік характеристик об'єктів і формування ІО в ЄП. Дані з оперативних систем (так званих OLTP-систем або систем транзакційної обробки даних) потрапляють в сховище даних, що представляє собою багатовимірний інформаційний простір.

З використанням засобів представлення даних для їх аналітичної обробки (наприклад, зведених таблиць) ці дані аналізуються керівником і порівнюються з еталонними характеристиками, визначеними в моделі ЄП.



Мал. 2 Схема управління єдиним інформаційним простором (ЄП)

Залежно від результатів аналізу керівник вибирає керуючий вплив (якщо є відхилення від нормального перебігу подій). Список типових керуючих впливів, як правило, визначений у нормативній документації по організації навчального процесу, в посадових інструкціях, інструкціях по використанню інформаційних систем та інше. У разі необхідності керівник може змінити параметри моделі (наприклад, в частині встановлення нормативних значень для параметрів інформаційних об'єктів).

У разі якщо для здійснення управління навчальним процесом характеристик об'єктів, що враховуються в ЄІП, недостатньо, або відбулися суттєві зміни в організації навчального процесу (відповідно до змін законодавства, наприклад) які вимагають істотних змін структури ЄІП (введення нових об'єктів, зміну складу та їх характеристик, взаємозв'язків між ними), то коригування моделі здійснює експерт.

Вибір категорії керівника залежить від розглянутого рівня навчального процесу (викладач, завідуючий кафедрою, декан). Як експерт може виступати, наприклад, проректор з навчальної роботи.

Розглянемо схему управління ЄІП на прикладі процесу тестування студентів. Викладач проводить тестування студентів з використанням відповідної ІС. В результаті в ЄІП формується безліч характеристик даного процесу, які можуть бути проаналізовані за комплексом вимірів: викладач, студент, дисципліна, група, спеціальність, дата і т.п. Результати тестування аналізуються, порівнюються з еталонними значеннями і в разі відхилення, виявляється причина та формується відповідний керуючий вплив (КВ).

Формування структурованого ЄІП навчального процесу дозволяє також реалізувати безперервне вдосконалення (підвищення якості) навчального процесу.

Основною вимогою стандартів серії ISO 9000 є процесний підхід, перевага якого полягає в можливості ефективної організації узгодженого оперативного управління навчальним процесом.

Для управління і підвищення якості бізнес-процесів, відповідно до зазначеного стандарту, доцільно застосування циклу PDCA (Plan - Do - Check - Act), який інакше називають циклом Демінга (циклом Шухарта- Демінга) [6].

У ході управління процесом відбувається планування {Plan} розподілу ресурсів для досягнення поставлених цілей з максимальною ефективністю. Хід виконання {Do} процесу виконавцями перевіряється за інформацією, яка надходить з контрольних точок. Власник процесу веде активне управління процесом {Act}, змінюючи запланований розподіл ресурсів, вносячи корективи в плани, терміни, вимоги до результатів процесу відповідно до зміни ситуації. Таким чином, можна сказати, що на останньому етапі відбувається стандартизація (збереження) отриманого досвіду:

при відсутності проблем при виконанні попередніх етапів циклу і досягненні поставленого плану - констатується відповідність встановленого порядку і відбувається перехід до нової ітерації процесу;

при наявності проблем при виконанні етапів або недосягненні показників планів - відбувається корекція опису процесу і уточнення плану, а потім розпочинається нова ітерація.

Таким чином, в роботі була розглянута модель єдиного інформаційного простору (ЄІП) управління навчальним процесом, яка дозволяє забезпечити систематизацію збору і обробки даних про організацію навчального процесу, що призводить до підвищення якості та оперативності інформаційної підтримки управління, підвищення ефективності управління навчальним процесом і в кінцевому підсумку, – підвищення якості процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крюков В. В. Корпоративная информационная среда вуза. Методология, модели, решения: монография / В. В. Крюков, К. И. Шахгельдян. – Владивосток: Дальнаука, 2007. – 308 с.
2. Концептуальная модель CALS [Электронный ресурс] // Отраслевой портал «Логистика» [сайт]. URL: http://ww\v.logistics.ru/21/7/5/i8_402.htm
3. Гудков Д. Информационная поддержка изделия на всех этапах жизненного цикла (CALS «Continuous Acquisition And Life-Cycle Support») [Электронный ресурс]. URL: http://www.espotec.ru/art_info.htm
4. Альшанская Т. В. Применение CALS-технологий при подготовке специалистов в вузе /Т. В. Альшанская // Вектор науки ТГУ: науч. журнал Тольяттинского гос. ун-та. – 2009. – № 1(4). – С. 33–40.
5. Соболев В. С., Возможности применения CALS (ИПИ) - технологий для информационной поддержки системы менеджмента качества вуза [Электронный ресурс] / В. С. Соболев, А. В. Краснобаев, А. В. Кушнарев, Н. И. Цыпляева. URL: <http://www.tqm.spb.ru/files/cals.htm>
6. Репин В.В., Елиферов В.Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. - М.: РИА «Стандарты и качество», 2008. – 408 с.

Н.П. Гниденко, кандидат технических наук, доцент
О.А. Ильин, кандидат технических наук
Государственный университет телекоммуникаций.

СПОСОБ ИЕРАРХИЧЕСКОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Описан способ иерархического структурирования информационного пространства учебного процесса с использованием CALS-технологий. Показано, что для повышения эффективности информационной поддержки задач управления учебным процессом на различных уровнях иерархии необходимо структурировать единое информационное пространство (ЕИП) в соответствии со стадиями его жизненного цикла (ЖЦ).

Ключевые слова: *единое информационное пространство (ЕИП); жизненный цикл (ЖЦ) информационного объекта (ИО); CALS (Continuous Acquisition and Life-Cycle Support).*

M.P. Gnidenko, Candidate of engineering sciences, docent
O.A. Ilyin, Candidate of engineering sciences
State University of Telekommunication.

METHOD OF HIERARCHICAL STRUCTURING OF THE INFORMATION SPACE OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The method of hierarchical structuring of the information space of the educational process using CALS-technologies is described. It is shown that in order to improve the effectiveness of information support for the management of the learning process at different levels of the hierarchy, it is necessary to structure a common information space (CIS) in accordance with the stages of its life cycle (LC).

Key words: *common information space (CIS); life cycle (LC) of the information object (IO); CALS (Continuous Acquisition and Life-Cycle Support).*

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ І ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема використання мультимедійного комплексу у навчанні студентів військової кафедри артилерійському озброєнню і боєприпасам, наводяться приклади використання мультимедійних складових комплексу; будови, дії зразків артилерійського озброєння та боєприпасів на основі яких робляться висновки стосовно ефективності його застосування. Описується загальна структурна схема елементів мультимедійного навчального комплексу, та особливості матеріалу складових частин, що використовуються. Приводиться блок-схема алгоритму проходження студентами тесту мультимедійного навчального комплексу. Надаються рекомендації стосовно розробки, ефективності використання та впровадження мультимедійних комплексів у навчальний процес студентів кафедри військової підготовки Сумського державного університету.

Постановка проблеми. Інформаційні технології активно впроваджуються в усі сфери діяльності військовослужбовців і впливають на розвиток військового середовища в цілому. Для задоволення запитів військових фахівців військова освіта вимагає радикальної перебудови, направленої не тільки на підвищення рівня освіти військовослужбовців, а й на формування іншого образу і способів мислення, пристосованих до мінливих військових ситуацій (в тому числі соціальних та економічних) і інформаційних реалій сучасності. Для вирішення поставлених завдань слід забезпечити випереджаючий інноваційний розвиток сфери військової освіти, надати рівні можливості і доступність до знань військовослужбовців різного рівня, впроваджувати інноваційні інформаційні технології з метою інтенсифікації і підвищення якості навчання, створювати сучасні мультимедійні навчальні комплекси різної структури і призначення, забезпечувати ними військові навчальні заклади, військові кафедри, навчальні центри та полігони.

Із сказаного вище випливає, що світова освіта сьогодні активно орієнтується на створення відкритих освітніх ресурсів (OER). Саме тому реформування вищої освіти в Україні передбачає активне запровадження сучасних інформаційних освітніх ресурсів, технологій, освітніх комунікацій. Особливо це набуває актуальності в системі підготовки та перепідготовки офіцерів запасу на кафедрах військової підготовки у відповідності до нових політичних реалій (Наказ начальника Генерального штабу про призив випускників військових кафедр), у, першу чергу, з врахуванням досвіду проведення бойових дій на сході України та потреби підняти рівень спроможності студентів адаптуватись до практичного рішення реальних проблем за допомогою сучасних технологій. Саме використання сучасних інформаційних комунікаційних технологій дозволяє оптимізувати систему військової підготовки у відповідності до нових освітніх програм, стандартів, концепції інформатизації і технологізації системи військової освіти.

Тому сьогодні у процесі навчання поряд із традиційними друкованими виданнями широко застосовуються електронні засоби навчання (ЕЗН), мультимедійні навчальні програми, відеофільми, презентації, які використовуються як для аудиторної, так і самостійної роботи студентів військових кафедр. Крім того, застосування симуляційно-тренажерних систем надає можливість не тільки підвищувати рівень знань слухачів, але й оцінювати їх знання, сприяє мотивації до вивчення та засвоєння навиків у військовій діяльності.

Останні дослідження та публікації. Аналіз сучасних літературних джерел відносно розроблення та впровадження мультимедійних комплексів, інформаційних засобів, сучасного інструментарію підготовки військових спеціалістів свідчить про значне зростання уваги до цього питання. Ідея створення на кафедрі військової підготовки названого комплексу висвітлювалась авторами неодноразово в роботах [4,5,6,7]. Саме на кафедрах військової підготовки, слухачі яких навчаються за програмами підготовки офіцерів запасу, приділяють найбільшу увагу питанням сучасної ефективної, якісної підготовки, оскільки скорочені терміни підготовки та відносно великий розрив між проведеннями занять вимагає застосування ефективних інструментів підготовки для надання особливо якісних знань, про що свідчать неодноразові висвітлення у наукових виданнях [1,2,3,9,10,11].

Мета дослідження – полягає в тому, щоб запропонувати на обговорення фахівців проблему можливостей навчальних мультимедійних комплексів в системі підготовки офіцерів запасу в університетах, узагальнити досвід кафедри військової підготовки Сумського державного університету (Сум ДУ) із запровадження елементів е-освіти в навчальному процесі та на основі теоретичного аналізу і дослідно-експериментального дослідження інформаційно-технічного забезпечення виявити та обґрунтувати його сутність, зміст і структуру, а також шляхи підвищення ефективності у ході підготовки студентів військових кафедр.

Виклад матеріалу дослідження. Аналіз комунікативних і навчальних можливостей мультимедійних технологій мотивує науково-педагогічних працівників постійно розширювати можливості використання мультимедійних засобів, використовувати у ході підготовки не один засіб, а декілька, що вимагає застосування мультимедійних засобів, що поєднані в комплекс.

Розробка необхідної для вивчення комп'ютерної 3D моделі, складається з декількох етапів (Рис.2) Запропонована авторами методика створення комп'ютерних 3D моделей, була здійснена та відпрацьована шляхом розроблення власних навчальних 3D моделей АО для впровадження у процес підготовки курсантів кафедри військової підготовки Сумського державного університету (КВП Сум ДУ). Створюваний комплекс має загальну програмну оболонку, до якої підключені окремі структурні частини (Рис. 1), які мають вигляд анімаційних відеороликів. Кожна структурна частина будується за однаковим принципом: будова артилерійської системи, дія артилерійської системи, будова та дія боєприпасів .



Рисунок 1. Схема мультимедійного навчального артилерійського комплексу «Артилерійське озброєння і боєприпаси»

Зміст розробленого ЕЗН дозволяє послідовно спостерігати і вивчати будову, дію механізмів та боєприпасів. Розроблені ЕЗН відповідають всім нормам і вимогам, щодо створення подібних електронних навчальних матеріалів.

Формування змісту загальних етапів створення комп'ютеризованих 3D моделей наведено на рис. 2.

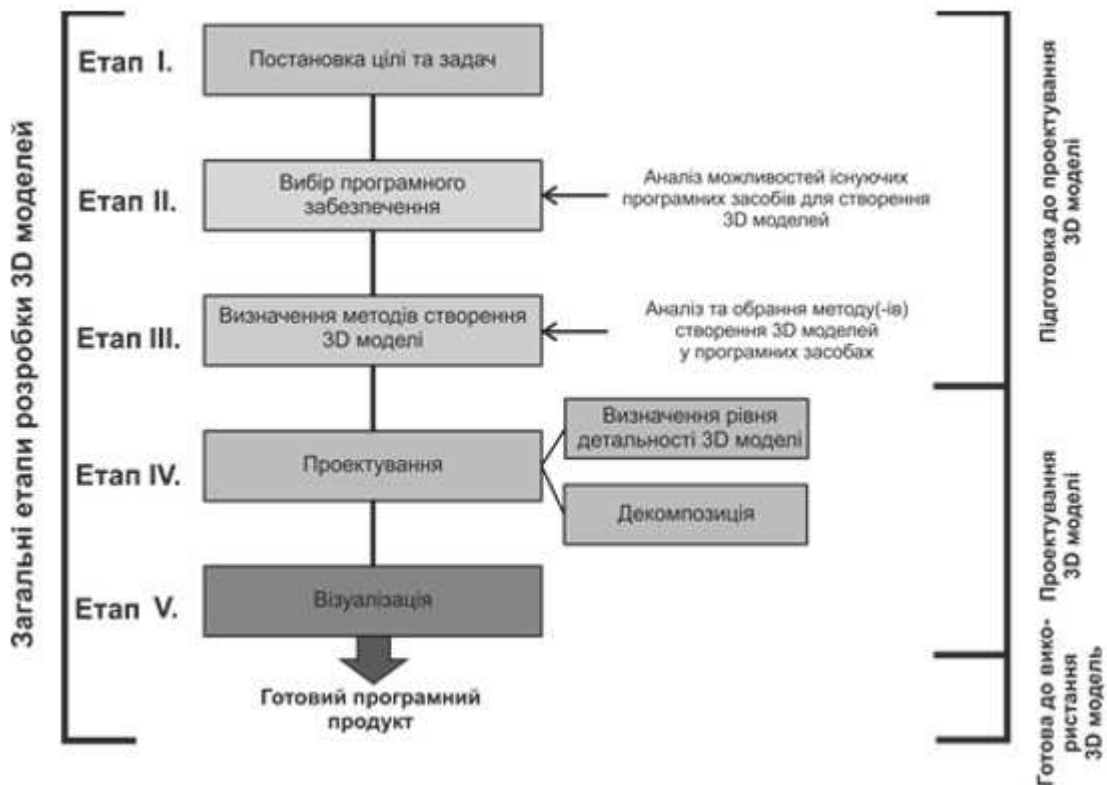


Рисунок 2. Етапи створення навчальних комп'ютерних 3D моделей військово-технічного призначення

Етап I. Спочатку визначаються з ціллю і задачами, які повинна виконувати розроблювана 3D модель озброєння у процесі підготовки військових спеціалістів. Ціль - це кінцевий результат на який направлений процес, а задачі - це функції, які повинна виконувати створювана 3D модель зразка. Правильне визначення або постановка цілі і задач необхідні для подальшого ефективного і ретельного виконання наступних етапів проектування розроблюваної 3D моделі. У роботі розглядається приклад створення навчальної комп'ютерної 3D моделі реактивної системи залпового вогню (РСЗВ) БМ-21 «ГРАД».

Етап II. Після визначення цілі та задач здійснюється вибір програмного забезпечення для розроблювання 3D моделі зразка озброєння. Етап вибору програмного забезпечення (ПЗ) один з найважливіших, оскільки кожен програмний засіб для створення 3D моделей має набір певної кількості інструментів та можливостей для розробки 3D моделі.

Етап III. В залежності від обраного для створення 3D моделі ПЗ застосовуються різні методи її створення. У системі автоматизованого проектування (САПР) використовуються способи твердотілого та поверхневого моделювання. Суть твердотілого моделювання полягає у створенні тривимірного тіла, якому можна надати фізичні властивості реального тіла.

При поверхневому моделюванню, спочатку створюються і модифікуються поверхні, що описують окремі елементи модельованого об'єкта. Границі поверхонь створюються сплайнами. З отриманих поверхонь збирають оболонку об'єкта, що моделюється. Вона дозволяє зосередити зусилля на складних формах об'єкту. Над об'єктами, що створені таким методом проводяться операції розрахунку, аналізу внутрішніми інструментами САПР. Об'єктам, створені цим методом, також можуть бути надані фізичні атрибути реальних об'єктів.

Етап IV. На етапі проектування відбувається безпосередньо проектування самої 3D моделі. Під час проектування обробляється велика кількість матеріалу для створення навчальної 3D моделі зразка АО. Матеріалом для розробки 3D моделі БМ-21 виступали: плоскі креслення альбому рисунків, навчальні плакати, фото реального зразка. Важливим завданням на цьому етапі є визначення рівня детальності розроблюваної 3D моделі. Кількість елементів з яких складається 3D модель має свій вагомий вплив: у формуванні вартості 3D моделі, кількості часу, що необхідний для візуалізації 3D моделі, та на визначення складових апаратної частини комп'ютера. Чим більше складових, тим складніша 3D модель, в наслідок чого час процесу візуалізації 3D моделі збільшується та запиту на більш потужне оснащення апаратної частини комп'ютера зростають. Невід'ємною складовою етапу проектування є процес декомпозиції – розбиття майбутньої готової 3D моделі на прості для моделювання елементи, з яких потім буде створено складання повної 3D моделі, яка буде в подальшому виконувати необхідні для процесу навчання задачі.

Етап V. Останній етап розробки комп'ютерної навчальної 3D моделі є процес візуалізації. Візуалізація (рендерінг) – це процес отримання у комп'ютерній графіці зображення, відеоряду зі створеної 3D моделі або її анімації.

Принцип створення 3D моделі покажемо на прикладі артилерійської частини РСЗВ БМ-21 «ГРАД» рис. 3. Вона є головною частиною РСЗВ. Саме за допомогою артилерійської частини виконуються вогневі завдання на вогневій позиції .

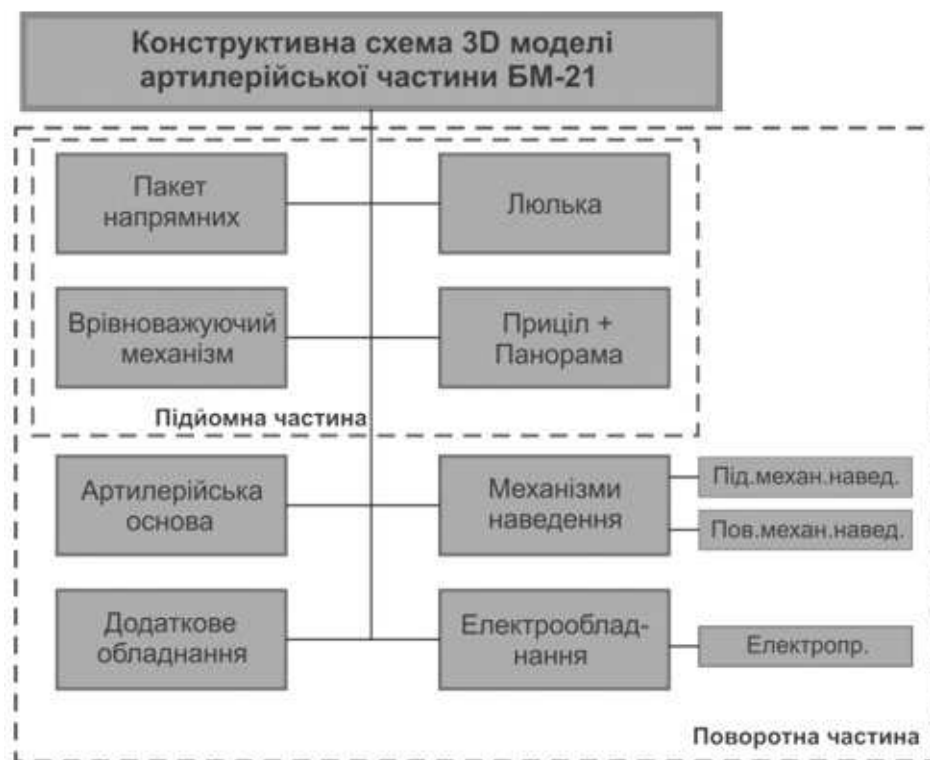


Рисунок 3. Конструктивна схема 3D моделі артилерійської частини РСЗВ БМ-21 «ГРАД»

Пакет напрямних призначений для спрямування польоту снарядів, надання їм оберտального руху, а також транспортування снарядів в пакеті. Пакет напрямних складається з сорока труб – чотири ряди по десять труб в ряду, який кріпиться до люльки. Труба є циліндричною конструкцією з гвинтовим П-подібним пазом (Рис.4). На кінцях циліндру для зміцнення приварені кільця і дві діафрагми, які є базами при збиранні труб у пакет (Рис.5).

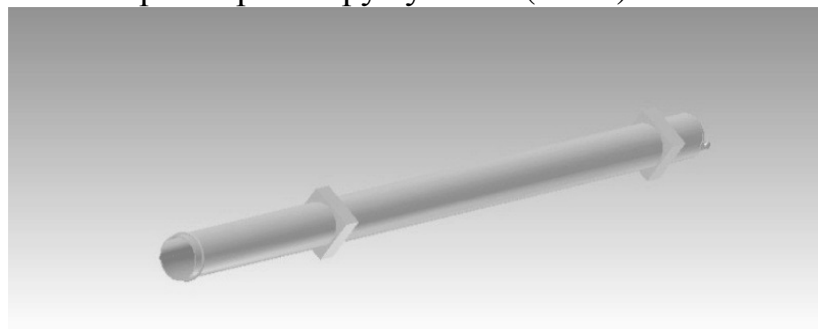


Рисунок 4. Труба пакету напрямних БМ-21

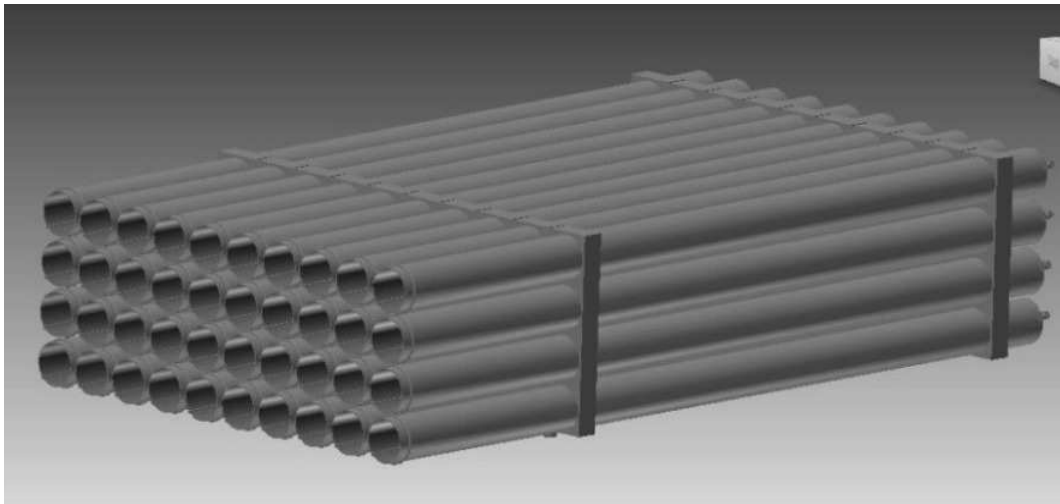


Рисунок 5. Пакет напрямних БМ-21

Аналогічно проектуються інші складові артилерійської частини.

Створена 3D модель дозволяє розробити інформаційно-дистанційно-симуляційну систему, що показана на Рис. 6.



Рисунок 6. Інформаційно-дистанційно-симуляційна система

Така система надає наступні можливості: організацію доступу та управління навчальними матеріалами; організацію та забезпечення автоматизованого контролю отриманих знань та навичок; теоретичну частину (тестові завдання різного рівня); практичну частину (робота з інтерактивними тренажерами); забезпечення тренувального режиму: теоретичну частину (робота в режимі **online** з навчальним контентом); практичну частину (робота з інтерактивними тренажерами); відстеження рівня власного прогресу та відомостей про виконання контрольних заходів.

На Рис. 7 показана одна з основних функцій симуляційно-тренажерного комплексу гаубиці Д-30.

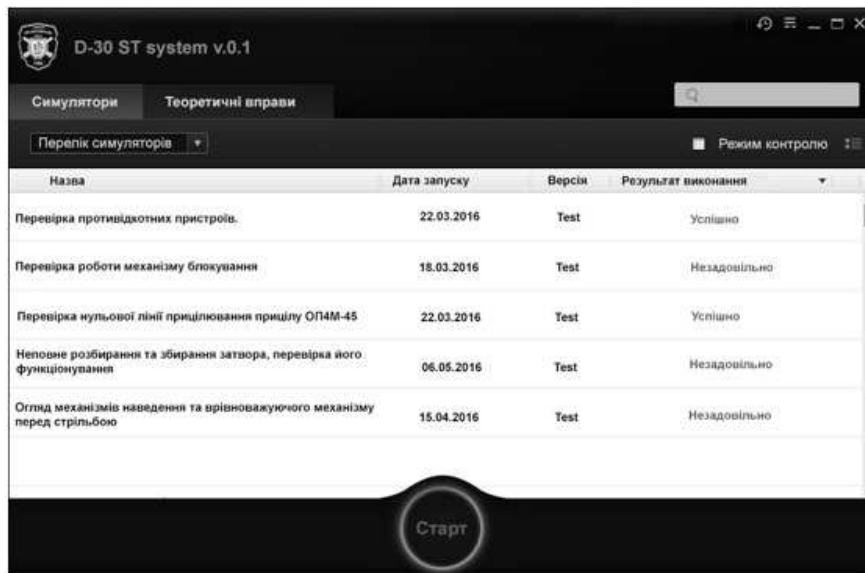


Рисунок 7. Функції симуляційно-тренажерного комплексу (варіант)
Робота названої системи працює за алгоритмом, який показано на Рис. 8

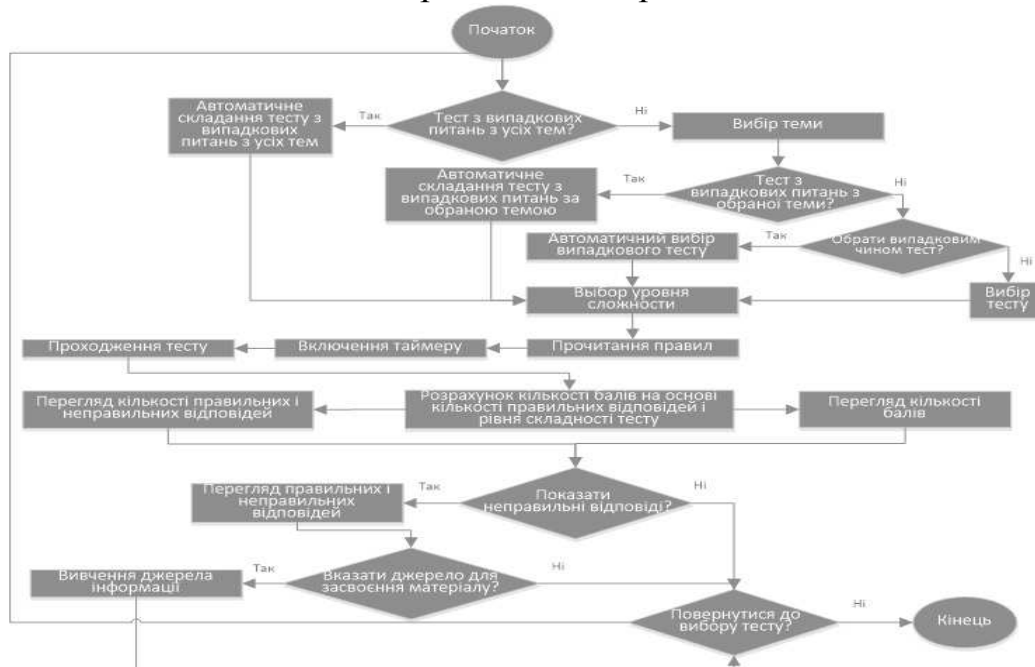


Рисунок 8. Блок-алгоритм роботи системи тестування

Таким чином, застосування різнобічних інформаційних технологій (з реалізацією мультимедійних навчальних артилерійських комплексів) у навчальному процесі не тільки викликає інтерес до навчання, а й дозволяє збільшувати ефективність підготовки та отримання практичних навиків, особливо технічного аспекту обслуговування артилерійського озброєння.

Подальші дослідження полягають у вдосконаленні та розширенні функціональних можливостей симуляційно-тренажерної системи та розробки її мобільної версії для розширення можливостей роботи з мультимедійними артилерійськими комплексами та мобільними додатками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова І.В., Дерев'янчук А.Й., Олійник Л.В., Пушкар'юв Ю.І. Досвід використання сучасних мультимедійних технологій при підготовці майбутніх офіцерів.

Збірник наукових праць Національної академії прикордонних військ України. – №2. – Хмельницький. – 2011. http://www.nbu.gov.ua/e-journals/unadps/2011_2/11bivvsd.pdf

2. Величко Г.Г. Комп'ютерні технології навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – У 2-х част. – Ч.2. / За ред. І.А. Зязюна (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. -531 с. –С. 17..21.

3. Дерев'янчук А.Й. Аналіз можливостей і доцільності застосування нетрадиційних способів контролю засвоєння змісту навчання у вищій військовій школі. Військова освіта: Збірник наукових праць. 2009. - №23. с.158-163.

4. Дерев'янчук А.Й., Шелест М.Б., Купенко О.В. Впровадження 3D-моделей для вивчення військово-технічних дисциплін та підвищення рівня засвоєння навчальної інформації // Військова освіта: Збірн. наук. праць. – К.: МОУ, 2010 №2(24). -С. 120-128.

5. Дерев'янчук А.Й., Москаленко Д.Р., Дьяков А.В. Використання інформаційних технологій при вивченні військово-технічних дисциплін. // Військова освіта: Збірн. наук. праць. – К.: Національний університет оборони України, 2013 №2(28). -С. 61-67.

6. Дерев'янчук А.Й., Чона Д.І. Підхід до створення програмних засобів для вивчення військово-технічних дисциплін.// «Сучасні інформаційні технології в сфері безпеки та оборони», Київ – 2011, №1.

7. Дерев'янчук А.Й., Ляпа М.М., Латін С.П. Використання 3D моделей для вивчення військово-технічних дисциплін // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика. Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. м. Суми, 2011.

8. Дерев'янчук А.Й., Баранова І.В., Москаленко Д.Р., Смеречинський Б.С., Горайінов Д.Ю. Електронний засіб навчального призначення «152-мм самохідна гаубиця 2С3М. Будова та дія механізмів гаубиці та боєприпасів». Видавництво СумДУ. – Суми. 2011.

9. Джонассен Д.Х. Компьютеры как инструменты познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии // Информатика и образование. – 1996. -№4. –С.117-131.

10. Сиговцев Г.С., Чарута М.А., Ковалевский А.А. О сравнительной оценке цифровых образовательных ресурсов // Труды XIV Всероссийской научно-методической конференции Телематика (18-21.06.2007, г.Санкт-Петербург). 2007. Т. 1. – С. 188-190.

11. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология./ Соловов А.В.// Самара: «Новая техника», 2006. – 464 с.

А.Й. Дерев'янчук кандидат технічних наук, професор,
С.Г. Сиротенко Сумської державної академії

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема использования мультимедийного комплекса в обучении студентов кафедры военной подготовки артиллерийскому вооружению и боеприпасам, приводятся примеры использования мультимедийных элементов комплекса: устройства, действия образцов артиллерийского вооружения и боеприпасов на основе которых делаются выводы об эффективности его применения. Описывается общая структурная схема элементов мультимедийного учебного комплекса, и особенности материала используемых составных частей.. Даются рекомендации по разработке, эффективности использования и внедрения мультимедийных комплексов в учебный процесс студентов кафедры военной подготовки Сумского государственного университета.

Derewaynthuk A.I., Sirotenko S.G.

INFORMATION TECHNOLOGIES FOR INTENSIFICATION AND INCREASING THE QUALITY OF COMPUTERIZED TRAINING

The article the shows problem of using multimedia complex in teaching students of military training Department of the artillery weapons and munitions, examples of multimedia elements: devices, actions, samples of artillery weapons and ammunition on the basis of which conclusions about the effectiveness of its application. Describes the General block diagram of elements of a multimedia training complex, and the material features of the used constituent parts Recommendations for the development, effective use and implementation of multimedia systems in educational process of students of the Department of military training of Sumy state University.

Н.В. Замотаєва, старший викладач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки факультету підготовки офіцерів запасу НУОУ імені Івана Черняхівського

АКТИВІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ

Стаття присвячена обґрунтуванню наукових підходів до організації самоосвітньої підготовки викладачів гуманітарних дисциплін вищої військової школи у системі неперервної професійної освіти.

Доведено, що використання кейс-технології сприяє поглибленню самоосвітньої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін за рахунок виконання різного роду випереджальних завдань (пошук та представлення інформації у мережі Інтернет, створення списку посилань на інформаційні ресурси Інтернет, розробка мультимедійної презентації у програмі MS Power Point, використання електронної пошти, обмін повідомленнями у чаті, створення та розміщення інформації у блозі тощо), сприяє активізації дослідницької діяльності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ, створює належні умови для практичного застосування набутих знань під час виконання різного роду завдань творчого характеру.

Ключові слова: самоосвітня підготовка; інтерактивні технології; кейс-технологія; нові інформаційні технології; портфоліо; викладачі гуманітарних дисциплін; вищі військові навчальні заклади.

Постановка проблеми.

Професійна підготовка викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ в умовах модернізації вищої військової освіти, переходу на компетентнісну освітню парадигму потребує посилення технологічності, інтерактивності, інтерсуб'єктності, креативності освітнього процесу, переорієнтації із змістоцентричного на розвивальний, творчий компонент у формуванні освітньо-професійних програм. Особливо актуальною є проблема технологізації, активізації самоосвітньої підготовки тих, хто навчається, що зумовлює актуальність пропонованої розвідки, її теоретичне і практичне значення.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до організації самоосвітньої підготовки викладачів ВВНЗ у процесі неперервної професійної освіти, розкрити особливості активізації самостійної роботи з використанням кейс-технології.

Фундаментальні засади обраної проблеми закладено у працях А. Алексюка, А. Вітченка, В. Загвязинського, Н. Мачинської, І. Підкасистого, Г. Селевка, С. Сисоєвої, О. Сидоренка, В. Чуба, О. Сурміна та інших учених.

Аналіз наукових розвідок свідчить про те, що у тлумаченні досліджуваного поняття немає єдиних поглядів. Самоосвітня підготовка розглядається і як засіб організації та виконання тими, хто навчається певної діяльності у відповідності з поставленою метою [7, с. 47], і як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом сукупність дій, що виконуються і корегуються ним у відповідності до процесу і результату діяльності [3, с. 255], і як дієвий інструмент формування

майбутніх фахівців із високою професійною компетентністю, здатних до самостійного набуття знань, креативності та навчання впродовж усього життя [5, с. 325]. Таким чином, з одного боку, самоосвітня підготовка становить собою вид діяльності, що стимулює самостійність, пізнавальний інтерес, а з іншого – систему заходів, з метою залучення тих, хто навчається, спрямованих на автономне опрацювання спеціально розроблених завдань, що відбувається без безпосередньої участі (присутності) викладача, хоча і скеровується ним.

Згідно з поглядами А. Алексюка, самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості та передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішення питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості [1, с. 433-434]. Провідного значення ця настанова набуває для процесу професійної освіти дорослої людини, яка прагне до більшої самостійності у засвоєнні знань, автономності у прийнятті рішень, відзначається критичним ставленням до репродуктивних прийомів навчання і форм організації навчально-пізнавальної діяльності, посиленням інтересом до життєвого і професійного досвіду тощо.

Система самоосвітньої підготовки викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ реалізується на основі як традиційних загальнодидактичних (науковості, системності, розвивальності, проблемності, наступності, доступності тощо), так і сучасних андрогогічних принципів, серед яких особливо важливого значення набувають такі:

1. Принцип самостійності навчання (тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання як за часом, так і за характером діяльності).

2. Принцип опори на досвід учня-дорослого (побутовий, соціальний, професійний досвід того, хто навчається, може бути використаний як в якості джерела власного навчання, так і для навчання інших).

3. Принцип елективності навчання (надання, тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання).

4. Принцип співробітництва (виконання визначених завдань у спільній діяльності) [9, с. 34].

Виклад основного матеріалу дослідження. Окремого значення для налагодження самоосвітньої підготовки військових педагогів у системі формальної (офіційно визнаної, обов'язкової, регламентованої освіти), що реалізується у системі курсової підготовки (перепідготовки), підвищення кваліфікації, педагогічного стажування та неформальної освіти (добровільної, нерегламентованої) набуває принцип інтерактивності. Він спрямований на оволодіння дієвими способами міжособистісної та професійної комунікації, прийомами і засобами ефективного розв'язання фахових проблем у процесі спілкування. Останнє пояснює нагальність

упровадження інтерактивних технологій, серед яких особливо важливе місце належить технології ситуативного аналізу (кейс-технології).

Завдяки застосуванню кейс-технології той, хто навчається, «самостійно, хоча і спираючись на поради викладача, здобуває знання, які, на його думку, необхідні для вирішення проблеми кейсу» [10, с. 195]. За таких умов змінюється характер самостійної підготовки, внаслідок чого головна увага акцентується на розвитку самоосвітніх умінь військових педагогів, здатності самостійно генерувати варіанти рішення проблемних ситуацій, розв'язувати проблеми на основі попередньо засвоєних знань.

Для успішного виконання завдань у процесі самостійної роботи над кейсами викладачі-гуманітарії повинні виявити вміння планувати власну діяльність, поєднувати пасивні способи навчання (читання, опрацювання джерел, виконання репродуктивних завдань тощо) з активними методами пізнання (постановка проблем, пошук шляхів і прийомів їх вирішення, генерування ідей тощо).

Джерелом ефективної самоосвітньої підготовки під час роботи над кейсами виступає навчально-пізнавальна активність усіх суб'єктів навчання, що забезпечується особистісними (мотиви, прагнення, цінності) та соціально-педагогічними чинниками (характер взаємовідносин у колективі, творча спрямованість навчання та професійної діяльності тощо).

Серед показників ефективності самоосвітньої діяльності викладачів із кейсами визначили такі:

- здатність планувати власну самостійну діяльність, прогнозувати її результати відповідно до поставленої мети;
- володіння належною організаційною культурою, готовність організаційно забезпечити успішне виконання визначених у кейсі завдань без безпосередньої участі викладача;
- сформованість умінь здійснювати систематичний самоконтроль та корегування результатів власної діяльності у процесі опрацювання кейсу.

До найбільш сприятливих умов, що забезпечують активну пізнавальну діяльність педагогів у процесі самостійної підготовки над кейсами, відносимо наступні:

1. Налаштування на продуктивну, творчу, самоорганізовану навчально-пізнавальну діяльність.
2. Налагодження дієвої системи консультування викладачів, забезпечення неперервної інтерактивної комунікації між ними.
3. Урізноманітнення видів і форм завдань для самостійної підготовки, які мають спонукати до самостійного набуття знань та забезпечувати творчий рівень опрацювання кейсів.

Проектувати можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації та колективне їх обговорення доцільно проводити за допомогою нових інформаційних технологій (телекомунікаційні засоби, Інтернет, чат тощо).

Використання ресурсів глобальної мережі Інтернет під час самоосвітньої діяльності над кейсами дозволяє викладачам не лише швидко знайти необхідну інформацію, а й відпрацювати власний творчий продукт (варіант

розв'язки проблемної ситуації, викладеної у «живому» кейсі, моделювання різних шляхів розвитку конфлікту, есе з викладенням подій, що передували проблемній ситуації тощо). Звернення до електронного середовища дозволяє реалізувати одну з головних умов інтерактивного навчання – налагодження міжособистісної взаємодії. Ті, хто навчаються, отримують можливість висловити власні погляди на порушену проблему, обговорити її зі своїми колегами під час онлайн-спілкування, обміну думками в чаті та ін.

Електронна співпраця, за визначенням Н. Морзе і Л. Варченко-Троценко, становить комплекс заходів, спрямованих на підтримку взаємодії між людьми в електронному вигляді за допомогою мережі Інтернет, які разом працюють над розв'язанням спільних завдань [6, с. 94]. До основних складових, які визначають електронну співпрацю, вітчизняні дослідники відносять спільні завдання, визначені ролі для кожного учасника, технології і сервіси електронної співпраці, компетентності, якими володіють особи, що залучаються до співпраці, фізичне (матеріальне), соціальне навколишнє середовище, що оточує залучених осіб [6, с. 97].

Залучення військових педагогів-гуманітаріїв до електронного обговорення під час аналізу проблемної ситуації дозволяє встановити комунікацію у реальному часі не лише з однокласниками та викладачами. Значущість такої форми самостійної роботи для нашого дослідження пояснюється тим, що до спільного виконання завдань вдається залучати викладачів інших ВВНЗ. Це дозволяє підвищити інтерес до навчання, удосконалити навички командної роботи, допомагає суттєво економити час, матеріально-технічні та фінансові ресурси.

Ефективним прийомом залучення викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ до педагогічної спадщини, використання передового досвіду навчання і виховання молодого покоління вважаємо побудову кейсу на основі уривків із праць видатних педагогів минулого, що містять складні педагогічні ситуації. Яскравим прикладом цього може слугувати «Педагогічна поема» А. Макаренка, в одному із розділів якої – «Характер і культура» – викладено сповнену драматизму історію становлення педагогічного стилю видатного педагога, засновника системи колективного виховання. Саме цю історію було використано як основу для кейсу «Чому віддати перевагу: педагогічній дії чи педагогічній рефлексії?».

Як відомо, із самого початку своєї педагогічної діяльності в колонії імені Максима Горького А. Макаренко зіштовхнувся із проявами насильства з боку колоністів, які не визнавали ніяких інших аргументів, крім сили. Про ці прикрі обставини йдеться в кейсі, що пропонується для самостійного вивчення.

Ситуація

Одного вечора до кімнати завідуючого колонією імені Максима Горького, де обговорювались результати роботи за день, увірвався один із колоністів і вигукнув: « – У спальні хлопці ріжуться!

Я – бігом з кімнати. У спальні содом і крик. У кутку дві групи, які по-звірячому визвірилися. Загрозливі жести і наскоки перемішуються із запаморочливою лайкою... <...>

На ліжку, оточеному натовпом співчуваючих, сидить поранений і мовчки перев'язує шматком простирадла порізану руку.

Я ніколи не розбороняв тих, що билися, не намагався їх перекричати.

За моєю спиною Калина Іванович перелякано шепоче:

– Ой, швидше, швидше, голубчику, бо вони ж, паразити, поріжуть один одного...

Але я стою мовчки на дверях і спостерігаю. Поволі хлопці помічають мою присутність й замовкають.

Тиша, що швидко настає, змушує отямитись і найрозлюченіших. Ховаються фінки, і опускаються кулаки, гнівні ... монологи перериваються на півслові. Однак я продовжую мовчати: всередині у мене самого закипає гнів і ненависть до всього цього дикого світу. Це – ненависть безсилля, бо я дуже добре знаю: сьогодні не останній день.

Нарешті у спальні встановлюється моторошна, важка тиша, вщухають навіть глухі звуки напруженого дихання.

Тоді раптом вибухаю я сам, вибухаю і в нападі справжньої злости і в абсолютно свідомій впевненості, що так треба:

– Ножі на стіл! <...> Обушки! <...> Спати!..

Я не йду із спальні, поки всі не вкладаються» [4, с.203-204].

Поглиблене вивчення вищевикладеної проблемної ситуації передбачає абстрагування від конкретних подій і фактів, зосередження уваги на тій складній внутрішній боротьбі, що відбувається всередині автора «Педагогічної поеми». З одного боку, А. Макаренко усвідомлює весь драматизм ситуації, пов'язаної з виникненням загрози здоров'ю та життю вихованців. З іншого він добре усвідомлює, що не має права виявити легкодухість, втратити контроль над собою і обставинами, що склалися, знизитись до рівня «темної маси». Саме тому педагог не піддається спокусі негайно втрутитися в конфлікт, знайти і покарати винуватців, а через рефлексію шукає способи впливу на свідомість колоністів. Розуміючи неспроможність одразу вирішити проблемну ситуацію, А. Макаренко доходить висновку про необхідність пробудження у вихованців саморефлексії, щоб кожен з них замислився над своїми вчинками, дав їм об'єктивну оцінку, зрозумів усю пагубність насильницьких підходів до вирішення наявних проблем.

З метою належного спрямування аналітичної роботи над текстом запропонованого кейсу організовується самостійна робота над системою запитань і завдань:

1. Уважно перечитайте пропонований уривок із «Педагогічної поеми» А. Макаренка, знайдіть у ньому ті фрагменти, які відображають його складний емоційний стан.

2. Визначте і схарактеризуйте ті емоції, що охоплюють педагога після повідомлення про бійку та різанину серед колоністів.

3. Відтворіть плин думок А. Макаренка на шляху до кімнати, де відбувалась бійка.

4. Чому А. Макаренко віддає перевагу не дії, а педагогічній рефлексії, навіюванню?

5. Чи можна кваліфікувати рішення А. Макаренко складної педагогічної ситуації як таке, що властиве прихильнику гуманістичного виховання, як педагогу-майстру? Якщо так або ні, то чому, за якими ознаками? Прокоментуйте поведінку відомого педагога, використовуючи окремі цитати з його «Педагогічної поеми».

На матеріалі педагогічної спадщини А. Макаренка відпрацювали прийом «ланцюгового кейс-стаді», сутність якого полягає у проектуванні тематично пов'язаних між собою кейсів, тобто своєрідного ланцюжка кейсів, з яких наступний актуалізує зміст попереднього, поглиблює і розширює раніше набуті знання та вміння, надає поштовх для подальшого розроблення проблемних питань на творчому рівні. Наприклад, опрацьовуючи кейс «Безцінний досвід», присвячений аналізу наявних розроджень в оцінюванні актуальності педагогічної спадщини А. Макаренка для сучасної системи освіти, викладачі отримали завдання проаналізувати увесь спектр поглядів на порушену проблему, порівняти протилежні оціночні судження (С. Максимюк, Ю. Руденко, М. Сметанський) та наукову аргументацію. Крім того, було запропоновано завдання дослідницького характеру:

1. Опрацюйте науково-методичну літературу, запропоновану до кейсу, та з'ясуйте наявні тенденції щодо використання науково-педагогічної спадщини засновника системи колективного виховання у сучасній освіті.

2. Підготуйте письмовий розбір окремих фрагментів наукових чи художніх текстів, у яких висвітлюються педагогічні ідеї А. Макаренка.

3. Прокоментуйте такі оціночні судження сучасних вітчизняних дослідників про науково-педагогічну спадщину А. Макаренка: «А. Макаренко нерідко реалізує «педагогіку з револьвером», «командирську педагогіку», педагогіку «диктатора», як він сам себе називає», «Домінуючими цінностями науково-методичного і практичного досвіду А. Макаренка є більшовицько-партійні ідеї, антиукраїнські тенденції, наповнення поняття колективу радянським змістом, науково хибні підходи до формування особистості та колективу» [8]; «А. Макаренко більшу роль відводив зовнішнім формам організації впливу: колективу, методиці паралельної дії, педагогічній техніці, створенню та вирішенню конфліктних ситуацій. Він скептично ставився до «парної педагогіки», яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, і однозначно віддавав перевагу «педагогіці паралельної дії», прийомам впливу на вихованця через колектив...» [11, с.57]. Чим викликані такі критичні висловлювання? Обґрунтуйте власну думку.

4. Сформулюйте в тезах власні погляди на проблему актуальності науково-педагогічної спадщини А. Макаренка, опублікуйте їх на форумі з метою подальшого публічного обговорення.

На наступному етапі самостійної роботи пропонується виконати завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, творчих здібностей викладачів-гуманітаріїв:

1. Скласти професійний портрет А. Макаренка періоду його педагогічної діяльності в колонії імені Максима Горького. Визначити на основі проаналізованої проблемної ситуації основні особистісні та професійні якості педагога, які в них проявились і забезпечили вирішення конфлікту.

2. Розробити проект інтернет-сторінки «Педагогічна спадщина А. Макаренка у сучасному науковому дискурсі». Сформувати рубрикацію інтернет-сторінки, дібрати змістове наповнення (контент), запропонувати художнє оформлення.

3. Підготувати сценарій заочної екскурсії до меморіального музею А. Макаренка з можливістю використання інтернет-навігації, включити до нього відповідний ілюстративний (культурологічний, дидактичний, хрестоматійний) матеріал і коментарі до нього.

Виконання останнього завдання вимагає ретельної підготовки. Перш за все учасники обговорення мають опрацювати рекомендовані джерела, вивчити експонати музею, документи, твори, епістолярій А. Макаренка. На цьому етапі важливо чітко визначити маршрут майбутньої екскурсії, виділити найважливіші об'єкти, відібрати відповідний мультимедійний матеріал (фотографії, ілюстрації, аудіо- та відеозаписи тощо), які допоможуть відтворити основні віхи життєвого і творчого шляху талановитого педагога. Зануритися у минулі часи під час проведення заочної екскурсії слухачам допоможуть фрагменти художнього фільму «Педагогічна поема» (1955, режисери Олексій Маслюков, Мечислава Маєвська).

Висновки. На підставі викладеного матеріалу встановлено, що організована робота над кейсами сприяє активізації самоосвітньої підготовки викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ шляхом формування у них практичних умінь самостійно добирати та аналізувати теоретичний матеріал, необхідний для вирішення проблеми, оволодіння навичками самоосвіти та самоорганізації у процесі визначення проблеми, аналізу, моделювання шляхів і способів її розв'язання. Завдяки органічному поєднанню інтерактивних технологій, використанню нових інформаційних технологій під час самостійного опрацювання кейсів підвищується рівень продуктивності навчально-пізнавальної діяльності слухачів, поглиблюється їхня комунікативна компетентність, закладається міцне підґрунтя для інтеграції освітньо-професійної і науково-дослідницької підготовки військового педагога, підвищення інноваційного потенціалу педагогічного пошуку.

Перспективи подальшого розроблення порушеної проблеми вбачаємо у дослідженні ефективних шляхів посилення результативності аудиторної роботи в умовах курсової підготовки та підвищення кваліфікації викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. — К. : Либідь, 1998. — 558 с.
2. *Вітченко А. О.* Технології навчання у вищій військовій школі : теорія і практика : навч.-метод. посіб. / А. О. Вітченко, В. І. Осьодло, С. М. Салкуцан ; за заг. ред. професора В. М. Телелима. — К. : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. — 250 с.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. — М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. — 384 с.
4. *Макаренко А. С.* Собр. соч. : в 4-х т. / А. С. Макаренко. — М. : Правда, 1987. — Т. 1 : Марш тридцатого года. Педагогическая поэма — 576 с. — (Библиотека «Огонёк». Отечественная классика).
5. *Мачинська Н. І.* Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська ; за ред. С. О. Сисоевої. — Львів : ЛьвДУВС, 2013. — 416 с.
6. *Морзе Н. В.* Формування навичок ефективної співпраці студентів під час використання вікі-порталу / Наталія Вікторівна Морзе, Лілія Олександрівна Варченко-Троценко // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2014. — Том 40, — №2. — С. 92-106.
7. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. — М. : Педагогика, 2002, — 182 с.
8. *Руденко Ю.* Чи був Антон Макаренко педагогом-гуманістом? / Ю. Руденко // Українське слово. — 2013. — № 36 (4—10 верес.). — С. 12—13.
9. *Сисоева С. О.* Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева. — К. : ВД «ЕКМО», 2011. — 320 с.
10. Ситуационная методика обучения: Теория и практика / Сост. А. И. Сидоренко, В. И. Чуба. — К. : Центр инноваций и развития, 2001. — 256 с.
11. *Сметанський М. І.* Порівняльний аналіз педагогічних ідей А. Макаренка і В. Сухомлинського / М. І. Сметанський // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Серія : пед. науки. — Полтава : Вид—во ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2008. — Вип. 4. — С. 55—64.

Н.В. Замотаева, старший преподаватель кафедры гуманитарной и социально-экономической подготовки факультета подготовки офицеров запаса НУОУ имени Ивана Черняховского

АКТИВИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ВОЕННОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена обоснованию научных подходов к организации самообразовательной подготовки преподавателей гуманитарных дисциплин высшей военной школы в системе непрерывного профессионального образования.

Доказано, что использование кейс-технологии способствует углублению самообразовательной компетентности преподавателей гуманитарных дисциплин за счет выполнения различного рода опережающих заданий (поиск и представление информации в сети Интернет, создание списка ссылок на информационные ресурсы Интернет, разработка мультимедийной презентации в программе MS Power Point, использование электронной почты, обмен сообщениями в чате, создание и размещение информации в блоге и т.д.), способствует активизации исследовательской деятельности преподавателей гуманитарных дисциплин вуза, создает надлежащие условия для практического применения приобретенных знаний при выполнении различного рода задач творческого характера.

Ключевые слова: самообразовательная подготовка; интерактивные технологии; кейс-технология; новые информационные технологии; портфолио; преподаватели гуманитарных дисциплин; высшие военные учебные заведения.

N.V. Zamotaieva, Senior Lecturer of the Department
for Humanitarian and Social-Economic Training of
Military Training Course of Officer Reserve
at Ivan Chernyakhovskyi National Defense
University of Ukraine (Kyiv city)

**REVITALIZING SELF-EDUCATION TRAINING OF HUMANITARIAN
SUBJECTS' TEACHERS IN A MILITARY SCHOOL
WITH CASE TECHNOLOGY APPLICATION**

The article is devoted to justification of scientific approaches toward the organization of self-education training of humanitarian subjects' teachers in a higher military school as part of continuous professional education.

It has been proven that case technology application contributes to the enhancement of self-educatory training competence of humanitarian subjects' teachers due to the performance of various kinds of preemptive tasks (search and provision of information on Internet, creating reference list of Internet information resources, development of multimedia presentation in MS Power Point program, using electronic mail, chat message exchange, creation and placement of information in blogs and so on), promotes research activity of humanitarian subjects' teachers at a higher educational establishment, establishes proper environment for practical application of acquired knowledge when performing different kinds of creative tasks.

Key words: self-education training; interactive technologies; case technology; new information technologies; portfolio; humanitarian subjects' teachers; higher military schools.

А. М. Зельницький, кандидат педагогічних наук, професор,
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВВНЗ

У статті окреслено проблеми якості підготовки здобувачів вищої військової освіти на засадах компетентнісного підходу. Схарактеризовано педагогічну систему ВВНЗ як структуровану цілісну сукупність взаємопов'язаних складників освітньої діяльності вищих військових навчальних закладів. Розглянуто особливості впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що мають максимально сприяти досягненню здобувачами вищої військової освіти визначеного рівня якості освіти. Наголошено на доцільності впровадження в теорію та практику вищої військової школи концепції гарантування якості підготовки військових фахівців, де гарантом має виступати вищий військовий навчальний заклад.

Ключові слова: *якість; якість вищої військової освіти; компетентність; педагогічна система; педагогічна технологія.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів досліджень у системі вищої військової освіти проблема якості підготовки офіцерських кадрів постала як найбільш актуальна, особливо – упродовж останніх кількох років. Її загострення зумовлене низкою чинників, у тому числі – недостатнім рівнем професійної підготовленості офіцерів до успішного ведення бойових дій в зоні антитерористичної операції (далі – АТО) на сході країни. Це проявилось більшою мірою на початковому етапі АТО, в якому віддзеркалилися певні прорахунки щодо розвитку оборонної сфери держави, Збройних Сил України, системи військової освіти тощо. На теперішній час ситуація змінилася на краще. Разом з тим, залишаються невирішеними чимало проблемних питань. Щодо системи військової освіти, то надзвичайно важливою є проблема гарантування якості підготовки військових фахівців – проблема, що залишається й досі малодослідженою у педагогічній теорії та практиці. Її розв'язання несе в собі виразну цілеспрямованість на досягнення необхідного кінцевого результату у підготовці високопрофесійних офіцерських кадрів, здатних ефективно виконувати службово-бойові функції в умовах мирного і воєнного часу. Власне професія офіцера, як така, зобов'язує на запровадження подібних підходів. Гарантування якості освіти є результатом застосування в освітньому процесі відповідних педагогічних технологій як головного процесуального компоненту створеної педагогічної системи (ПС) у ВВНЗ. Створення оптимальної ПС та ефективне її функціонування має максимально сприяти якості підготовки здобувачів вищої військової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість освіти, як одна з найважливіших педагогічних проблем, є ще недостатньо дослідженою на теперішній час і потребує окремого спеціального аналізу. Про це свідчать результати опрацювання автором низки науково-педагогічних, методичних та інших інформаційних джерел, в яких представлено чимало підходів, починаючи із визначення категорії “якість”, і, завершуючи питаннями оцінювання якості освіти та управління нею. Загальнотеоретичні підходи

щодо якості освіти та управлінські аспекти висвітлено у працях таких вчених: С. Ніколаєнка, А. Субетто, С. Гончаренка, В. Кременя; щодо якості освіти як ступеня відповідності освітнім стандартам та очікуванням тих, хто навчається – у працях Г. Ковальової, С. Шишова, В. Кальней; щодо технологічних та моніторингових аспектів забезпечення якості освіти – у працях В. Беспалька, О. Локшиної, Н. Кузьміної, А. Майорова, Є. Хрикова.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблема якості освіти доволі часто розглядається спільно з проблемою застосування інноваційних педагогічних технологій, про що свідчать дослідження таких вчених як М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Веллінгтон, П. Мітчел, М. Вульман, С. Сполдінг, С. Ведемейер, Р. Томаста, Маассен та ін. З 1996 року в Англії один раз у два роки проходять конференції, за матеріалами яких випускаються книги “Aspects of Educational Technology”.

Чільне місце у дослідженні даної проблеми посідають й праці військових вчених-педагогів і психологів. Серед них М. Корольчук, Є. Мануйлов, М. Нещадим, В. Осьодло, В. Ягупов. За останні роки Національним університетом оборони України імені Івана Черняхівського виконано науково-дослідні роботи, що безпосередньо стосуються якості вищої військової освіти. Серед них: “Інновція-2008”, “Якість-2011”, “Зміст освіти”, “Перспективи розвитку військової освіти”, “Моніторинг у системі вищої військової освіти”.

Разом з приділенням такої пильної уваги загальним питанням щодо якості вищої та вищої військової освіти, проведений нами аналіз наукових досліджень у цій сфері дозволяє зробити певний висновок. Феномен якості підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, визначення рівня сформованості та об’єктивного оцінювання їхньої компетентності на сьогодні є недостатньо вивченим, що доводить актуальність даного дослідження.

Мета статті полягає у дослідженні феномену якості вищої військової освіти як похідної від функціонування педагогічної системи ВВНЗ та застосування інноваційних педагогічних технологій при формуванні у здобувачів вищої військової освіти визначених професійно важливих якостей та компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Реалізація мети даного дослідження передбачає послідовне проходження певних етапів. Перший з них пов’язаний з дефінітивним аналізом та уточненням відповідних категорій та понять, а саме: “якість”; “компетентність”; “забезпечення якості вищої освіти”; “гарантування якості вищої освіти”; “педагогічна система”.

У міжнародному стандарті якості ISO:9000 (International Organization for Standardization – Міжнародна Організація зі Стандартизації) поняття “якість” представлене на певному рівні узагальнення як ступінь відповідності сукупності притаманних характеристик об’єкта визначеним вимогам [1].

У Законі України “Про вищу освіту” якість вищої освіти визначається як “...сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [2].

Гегель, досліджуючи категорію “якість”, акцентував увагу на її властивостях, що є суттю прояву якості в конкретній системі взаємодій чи відносин. На думку видатного філософа – “...будучи внутрішньо обумовленими якістю, властивості відкривають можливості її пізнання і “кордони” як феномена диференційованості якості від інших якостей” [3, с. 312].

Спільними в розумінні категорії “якість” у наведених підходах щодо її тлумачення є сукупність характеристик суб’єкта та ступінь їх відповідності визначеним вимогам. Такими суб’єктами в системі військової освіти виступають курсанти (слухачі), їх характеристиками – професійно важливі якості та компетентності, а вимогами – визначений відповідно до освітніх стандартів рівень сформованості цих компетентностей.

Компетентність [лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний], компетентний – той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [4, с. 369]. Поняття “компетентність” у Законі України “Про вищу освіту” представлено як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2]. Відповідно до міжнародного стандарту ISO:9000 поняття “компетентність” (від англ. *competence* – здатність) представлено як доведену здатність застосовувати знання і навички задля досягнення визначених результатів [1]. Інтерпретацію наведених понять, з урахуванням особливостей військової служби офіцера, можна представити так. Компетентність офіцера – це доведена ним здатність до постійного самовдосконалення, до успішного застосування набутих знань, умінь, навичок, інших особистісних якостей при виконанні службово-бойових функцій у змінних умовах професійної діяльності в мирний і воєнний час. Аналіз наведених понять “якість” і “компетентність” є підґрунтям щодо наповнення змістом ключової для даного дослідження категорії – “якість освіти” та її похідних.

Однією з таких похідних є забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. У Законі України “Про вищу освіту” представлено структуру та зміст складників цього поняття, у тому числі – систему внутрішнього забезпечення якості, що стосується безпосередньо ВВНЗ [2].

Система внутрішнього забезпечення якості включає:

- визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань;

- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи тих, хто навчається, за кожною освітньою програмою;

забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації тощо.

Представлена система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти є необхідною, але недостатньою умовою підготовки висококваліфікованих фахівців, особливо, що стосується професійної підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України. Професія офіцера, по відношенню до багатьох інших цивільних професій, має значні особливості. Вони пов'язані, перш за все, з покладенням на Збройні Сили України функцій оборони України, захисту її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності. Відтак, офіцер, як представник Збройних Сил України, несе високу особисту відповідальність: за бойову готовність підрозділу; за успішне виконання особовим складом бойових завдань у постійно змінюваних, екстремальних умовах впливу стресогенних факторів середовища і діяльності; за ефективне використання сучасних систем озброєння і військової техніки; за бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу, за його здоров'я і життя; за своєчасне та якісне виконання наказів та розпоряджень командирів і начальників. Тому до якості підготовки офіцерів висувуються підвищені вимоги, які повинні реалізовуватися у спосіб, що має гарантувати визначений рівень сформованості необхідних компетентностей та професійно важливих якостей.

У словосполученні гарантування якості вищої військової освіти ключовим словом є гарантія [франц. *garantie* < *garant* – поручитель], де: гарант – державний орган (установа, підприємство чи особа), що бере на себе відповідальність у виконанні певних зобов'язань, дає гарантію щодо чогонебудь; гарантія – забезпечення, запорука в чому-небудь [4, с. 152]. Гарантування якості освіти визначено пріоритетною проблемою Болонського процесу. Її розв'язання є основою створення європейського освітнього простору. На сьогоднішній день в Європі функціонує мережа з гарантування якості у вищій освіті – ENQA, де розробляються єдині стандарти, методики та рекомендації.

Проблему гарантування якості вищої військової освіти поки що не розроблено концептуально. Певні кроки щодо її розв'язання в теоретичному плані і впровадження у педагогічну практику вищої військової школи вже зроблено. Це знайшло своє віддзеркалення в окремих публікаціях у фахових збірниках та матеріалах наукових і науково-практичних конференцій. В окремих з них визначено найбільш глобальне поняття – “політика гарантування якості військової освіти” [5; 6]. Сутність цього поняття стосується розробленості концептуальних засад щодо створення і регуляції необхідних умов для виконання ВВНЗ державного замовлення на підготовку військових фахівців з визначеним рівнем сформованості в них необхідних компетентностей. Щодо власне поняття “гарантування якості вищої військової освіти”, то, на нашу думку, його можна розуміти як поруку ВВНЗ (ВВНЗ є гарантом якості освіти) з виконання державного замовлення на

підготовку військових фахівців з рівнем сформованості визначених компетентностей у кожного з них не нижче встановленого [5]. Так, наприклад, мінімальний рівень сформованості інтегральної компетентності здобувача вищої військової освіти може складати 65%. Це становить 0,65 від еталонного показника – 1,0, що відповідає оцінці “5” у п’ятибальній оцінній шкалі. При цьому, мінімальний рівень сформованості кожної з окремих компетентностей, які входять до складу інтегральної, не повинен бути нижчим за 60%, що згідно із рекомендаціями ЄКТС (європейська кредитно-трансферна накопичувальна система) відповідає рівню “задовільно”.

Зрозуміло, що прояв компетентностей має бути об’єктивно оціненим і визначеним щодо ступеню їх сформованості не тільки кількісно (відсотками, балами), але й якісно (розробленістю системи критеріїв, за якими здійснюватиметься кількісне оцінювання). Подібний підхід щодо оцінювання якості освіти може бути успішно реалізованим із застосуванням методів кваліметрії. Кваліметрія (від лат. квалі –якість та древньогрецького метріо – вимірювати) – галузь науки, яка вивчає і реалізує методи кількісної оцінки якості [4, с. 346]. У даному контексті йдеться про кількісну оцінку ступеня досягнення цілей освіти, а відтак – і ступеня відповідності якості освіти вимогам освітніх стандартів. Гарантування якості освіти є похідною від ефективного функціонування педагогічної системи ВВНЗ та її основних складників: якості кадрового ресурсу; якості умов, у яких відбувається освітня діяльність; якості процесу формування професіоналізму.

Поняття “педагогічна система” (ПС) у навчальній та монографічній педагогічній літературі остаточно не сформоване, хоча деякими авторами здійснено спробу це зробити. Аналітичному огляду розробленості даної проблеми присвячено один з розділів монографії М.І. Нещадима [7, с. 451], де досліджено і проаналізовано погляди на сутність, структуру і функціонування ПС відомих учених-педагогів і психологів. Серед них: С.І.Архангельський, Ю.К. Бабанський, А.В. Барабанщиков, В.П. Беспалько, Дж. Брунер, С.У. Гончаренко, Т.А. Ільїна, Н.В. Кузьміна, А.О. Лігоцький, А.С. Макаренко, Н.Г. Ничкало, П.І. Підкасистий, І.П. Підласий, В.А. Сластьонін, В.О. Сухомлинський, І.Ф. Харламов, В.В. Ягупов.

Більшість із зазначених учених-педагогів розглядає ПС як цілісне утворення, де системотворчим елементом є мета, а результатом – ступінь її досягнення. Між цими двома елементами й низка інших, які пов’язані між собою таким чином, що вся система налаштована на підготовку випускника ВВНЗ із заданими якістьми.

Розглядаючи структуру ПС ВВНЗ, ми спиралися на її визначення. “Це відкрита соціальна система, що існує у змінному освітньому середовищі і являє собою структуровану сукупність взаємопов’язаних складових освітньої діяльності, що в процесі взаємодії функціонують як єдине ціле з метою забезпечення якості підготовки військових фахівців відповідно до стандартів вищої освіти ” [8, с. 41]. У представленій структурі (Рис. 1) виокремлено основні її складові – від соціально-державного замовлення на підготовку військових фахівців, відбору кандидатів на навчання – до здобуття ними статусу офіцера-випускника, призначення на первинну посаду у війська та отримання даних зворотних зв’язків.

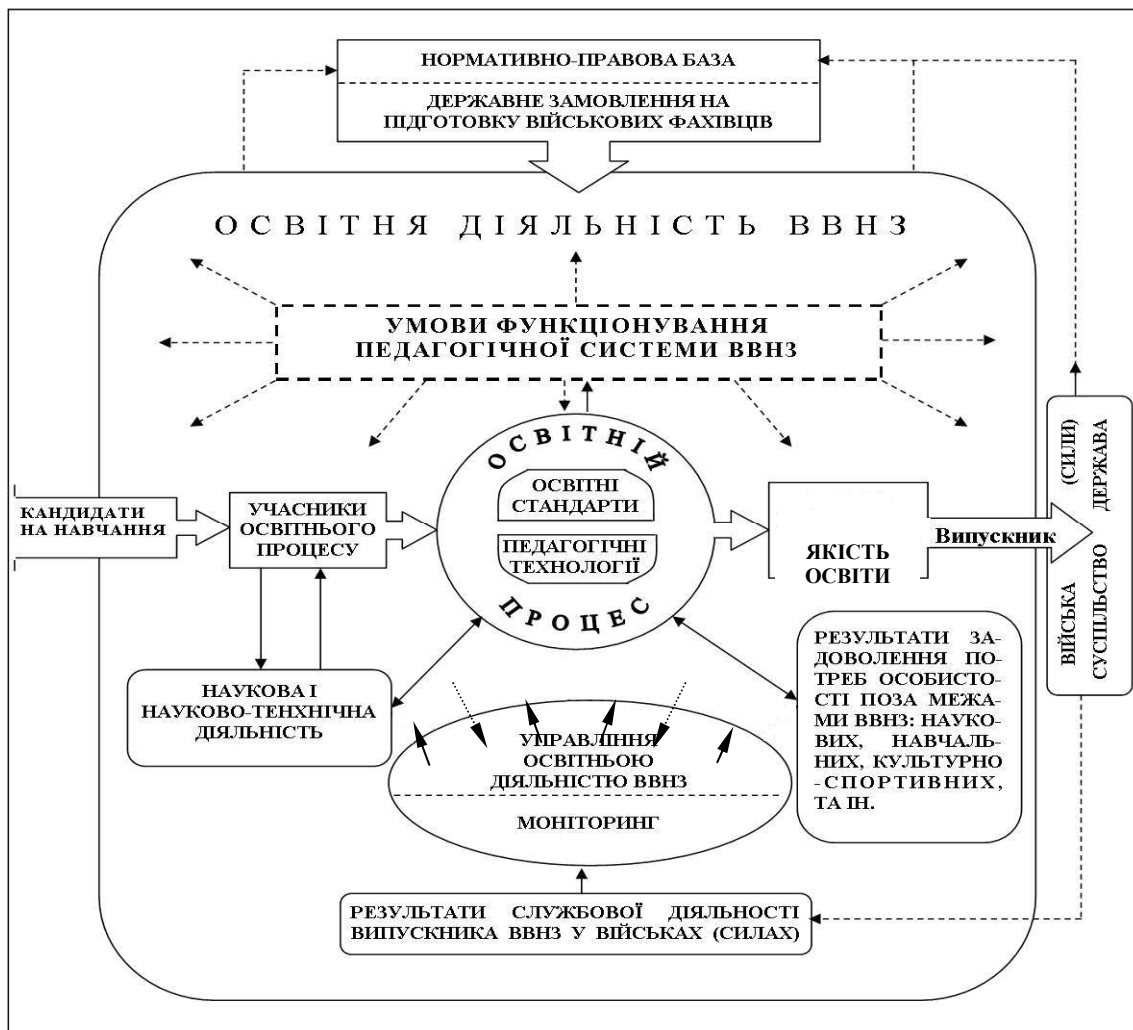


Рисунок 1. Загальна структура педагогічної системи ВВНЗ (ПС ВВНЗ).

Педагогічна система ВВНЗ функціонує в певних умовах – внутрішніх і зовнішніх, що безумовно впливають на успішність її функціонування. Серед зовнішніх умов варто виділити такі з них: нормативно-правові; економічні; військово-політичні; соціально-політичні; адміністративно-управлінські; освітньо-інтеграційні; соціально-психологічні; екологічні; етичні; релігійні. До найбільш значущих внутрішніх умов, що чинять безпосередній вплив на функціонування педагогічної системи, можна віднести такі: науково-інноваційні; навчально-методичні; інформаційні; нормативно-правові; адміністративно-розпорядчі; часові; самоврядні; фінансово-економічні; санітарно-гігієнічні; побутові; естетичні; матеріально-технічні. Тобто, ПС ВВНЗ є відкритою системою. На її функціонування впливають багато чинників, у тому числі внутрішні і зовнішні умови. Але й сама ПС, будучи системою з виразними властивостями самоорганізації й саморозвитку, синергетичним ефектом, може й має впливати на них, оптимізувати середовище, в якому вона функціонує. До того ж до її складу входить елемент з потужною внутрішньою енергетикою. Це – учасники освітнього процесу: наукові і науково-педагогічні працівники, слухачі (курсанти), управлінці, персонал забезпечення, допоміжний та технічний склад.

Провідну роль у здійсненні освітнього процесу (див. рис.1) посідають педагогічні технології. Педагогічна технологія (далі ПТ) є складовою педагогічної системи і являє собою упорядковану взаємодію учасників

освітнього процесу ВВНЗ, що має забезпечити якість підготовки здобувачів вищої військової освіти відповідно до визначених стандартів, досягнення ними заданого рівня сформованості передбачених компетентностей [8, с. 120]. Як складова класичної дидактики ПТ ґрунтується на принципах структурної і змістової цілісності, діагностичної цілеспрямованості, логічної завершеності, вимірюваності, системності та керованості. Педагогічна технологія містить у собі такі взаємопов'язані процесуальні компоненти: цільовий, мотиваційно-акмеологічний, проектувально-планувальний, змістово-компетентнісний, комунікативно-перетворювальний, діагностично-оцінний, аналітично-моніторинговий, коригувальний. Основою для розроблення всіх інших компонентів ПТ є цілепокладання. Під цілями розуміється ідеальна модель бажаного результату у формуванні особистості, до якого прагнуть в процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії тих, хто навчаються та тих, хто навчають. Ступінь відповідності досягнутого результату цілям освіти, як ідеальної моделі бажаного, виступає показником ефективності освітнього процесу. Ефективність освітнього процесу, у свою чергу, органічно пов'язана із управлінням якістю освіти, де провідним чинником виступає система моніторингу функціонування ПС у цілому та її основних складників (див. рис. 1).

За результатами аналізу останніх досліджень і публікацій, присвячених якості освіти, та викладу основного матеріалу даної статті може бути сформульована педагогічна закономірність щодо гарантування якості вищої військової освіти. Ця закономірність розкриває визначальний вплив створеної у ВВНЗ педагогічної системи і всебічного забезпечення освітньої діяльності на гарантоване досягнення тими, хто навчається, визначених результатів навчання відповідно до цілей освіти та вимог освітніх стандартів. Сутність даної закономірності можна викласти у такій редакції: кандидат на навчання, який пройшов професійно-психологічний відбір та вступні випробування, вмотивований на подальшу офіцерську службу і включений в оптимально створену та всебічно забезпечену педагогічну систему ВВНЗ як активний і свідомий суб'єкт учіння, має гарантовано досягати визначених результатів навчання в ході і за підсумками професійної підготовки у ВВНЗ.

Висновки. У статті, на засадах проведення дефінітивного аналізу категорій і понять щодо якості освіти, розглянуто проблему якості вищої військової освіти як результат функціонування відповідним чином створеної педагогічної системи ВВНЗ. Визначено структурні елементи ПС з їх взаємозв'язками та взаємозалежностями, що розкривають її синергетичні властивості. Досліджено сутність і структуру інноваційної педагогічної технології як системи, зміст її складників та основи впровадження в педагогічну практику. Запропоновано концептуальні засади та закономірності гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах, що в подальшому, на наш погляд, можуть бути розвинуті у відповідно розроблену цілісну педагогічну концепцію та впроваджені у ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Международный стандарт ISO:9000. Системы менеджмента качества – Основные положения и словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-\(rus\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-(rus).pdf)

2. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>.
3. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1988. – 896 с.
4. Сучасний словник іноземних слів / Уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Слованики України).
5. Зельницький А. М. Вища військова освіта – проблема гарантування якості / Зельницький А. М. // Вісник НАОУ. – 2012. – № 1(26). – С. 23–25.
6. Вісник Національної академії оборони України 3 (11)/2009, Зельницький А. М., Удовенко П. І., Серветник Р. М. Компетентнісна модель випускника ВВНЗ – складова системи підготовки військових фахівців С.21-26.
7. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.
8. Моніторинг якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів Збройних Сил України: наук.-метод. посібник. – / А. М. Алімпієв, І. В. Толок, М. І. Литвиненко та ін.; під заг. ред. І. В. Толока. – Х. : ХНУПС, 2017. – 244 с.

А. Н. Зельницький,
кандидат педагогических наук, профессор
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черныховского

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВВУЗа

В статье рассмотрены проблемы качества подготовки соискателей высшего военного образования на основе применения компетентностного подхода. Дана характеристика педагогической системе ВВУЗа как структурированной целостной совокупности взаимосвязанных компонентов образовательной деятельности высших военных учебных заведений. Рассмотрены особенности внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, которые максимально способствуют достижению соискателями высшего военного образования определенного уровня качества образования. Отмечена целесообразность внедрения в теорию и практику высшей военной школы концепции гарантии качества подготовки военных специалистов, где гарантом должен выступать ВВНЗ.

Ключевые слова: *качество; качество высшего военного образования; компетентность; педагогическая система; педагогическая технология.*

A. Zelnytskyi PhD in pedagogy, professor
National Defence University of Ukraine
named after Ivan Chernyakhovskiy

THE QUALITY OF HIGHER MILITARY EDUCATION AS A RESULT OF THE FUNCTIONING OF EDUCATIONAL SYSTEM

The article outlines problems of higher military education quality, that based on competence approach. The characteristic of the educational system as a set of interrelated components of educational activity of higher military educational institutions. Considers specific features of introduction in educational process of innovative pedagogical technologies that should contribute to applicants of higher military education of a certain level of quality of education. The practicability of introduction to the theory and practice of the higher military school of the concept of guaranteeing the quality of training of military specialists where a guarantor must be a military high school.

Key words: *quality; quality of higher military education; competency; pedagogical system; pedagogical technology.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано теоретичні та методичні аспекти використання дистанційних форм навчання у системі післядипломної освіти вчителів технологій. Спираючись на матеріали державних стандартів, світовий та вітчизняний досвід впровадження дистанційних форм навчання сформульовано сучасне розуміння дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова. Дистанційні форми навчання; післядипломна освіта вчителів; методологічний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями Світові процеси глобалізації, становлення інформаційного суспільства спричинили кризу системи освіти. Сутність кризи української освіти полягає у невідповідності її змісту та розвитку освітніх систем вимогам інформаційного суспільства.

Оскільки саме інформаційне суспільство характеризується високим рівнем інформаційних технологій, розвиненими інфраструктурами, які забезпечують розробку інформаційних ресурсів та можливості доступу до інформації, кардинальними змінами соціальних структур, розширенням сфери інформаційної діяльності. За таких умов інформатизація освітнього процесу означає зміну всієї освітньої системи, тобто орієнтацією її на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки навчального процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Разом з тим впровадження дистанційного навчання в систему післядипломної освіти вчителів можна пояснити й тим, що консерватизм традиційних університетів став стримуючим фактором у системі підготовки та перекваліфікації фахівців в умовах інтенсивних змін у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття Дистанційне навчання широко використовується у світовій практиці та є об'єктом зарубіжних досліджень - Т. Бейтс, Дж. Боат, Р. Гаррісон, Т. Еванс, Д. Кіген, А. Кей, Г. Кірслей, М. Мур, Х. Ператон, О. Петерс, Г. Рамбл, Д. Сьюарт, Б. Гольмберг, Д. Шейл, Е. Шілз та інші.

Українські дослідники почали працювати над дистанційним навчанням з 1996 року. Вітчизняні педагогічні праці, в яких розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання, охоплюють таку тематику наукових

досліджень: освіта й управління (В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном і в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р.Гуревич, П. Дмитренко, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М.Танась, В. Шейко, Б. Шуневич та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О.Рибалко, Н. Сиротенко, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України та за кордоном (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання і прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григор'єва, В. Дейнеко, О.Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н.Муліна, В. Свиридюк, П. Сердюков, О. Сорока); розроблення і використання мультимедіа і комп'ютерів при викладанні різних предметів, наприклад природничих дисциплін (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, В. Редько, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В межах статті проаналізувати основні теоретико-методичні підходи до використання дистанційних форм навчання та уточнити організацію дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. В державній політиці України щодо інформатизації суспільства знайшло відображення і дистанційне навчання: в Законах України «Про Національну програму інформатизації» (2001 р.) та «Про вищу освіту», в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), «Положенні про дистанційне навчання» (2013 р.). У цих державних документах передбачено заходи, спрямовані на формування вчителя як носія ефективних форм взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу.

Розвиток інформаційного суспільства, перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя» зумовлює зміну парадигми освіти. Кожна парадигма формується залежно від елемента, який є домінуючим у системі основних параметрів освіти як соціокультурного феномена. Такими елементами можуть бути уявлення про систему знань, умінь, навичок, необхідних людині в конкретну історичну епоху; усвідомлення типу культури і способів розвитку особистості у процесі її засвоєння; принципи кодування й передачі інформації; осмислення цінностей освіти в суспільстві; уявлення про місце і роль педагога як носія знань та культури в освітньому просторі; образ і місце людини в системі виховання, навчання та освіти [6, с. 30]. Традиційна освітня парадигма, що історично була застосована в Україні, зорієнтована на забезпечення ефективного функціонування людини в колективі, на виробництві, в суспільстві, тому

незмінність форми навчання та кількісного складу класів у школі чи груп у вищих навчальних закладах приводить до того, що прагнення вдосконалити зміст чи методику викладання конкретних навчальних дисциплін не може суттєво вплинути на рівень їх засвоєння більшістю учнів.

Дистанційна форма навчання є однією із сучасних та ефективних форм навчання учителів під час підвищення кваліфікації чи перекваліфікації за іншими напрямками. Вона зумовлюється такими чинниками як процес комп'ютеризації навчальних закладів, зростання обсягу самостійної роботи студентів, а також перевагами дистанційного навчання: гнучкістю під час вибору місця й часу навчання, можливістю різноманітного подання навчальної інформації засобами мультимедіа, зростання активної ролі студента у навчанні тощо.

Необхідно враховувати також і особливості навчання вчителів у системі післядипломної освіти. Дослідники розглядають її в двох вимірах: перший як процес професійного розвитку вчителів, тобто як мету і результат діяльності навчального закладу, а також у контексті залучення того, хто навчається до навчально-виховної діяльності [30, с. 184]. Така система навчання вчителів у системі післядипломної освіти відрізняється високим рівнем організації, має складну впорядковану структуру, об'єднану різноманітними зв'язками і взаємовідносинами, що є соціальними за своєю природою. Такій організації системі навчання притаманні динамічність, гнучкість, керованість, упорядкованість та внутрішня гармонійність компонентів.

За своєю сутністю дистанційне навчання відповідає гуманістичній парадигмі освіти, оскільки відповідає потребам професійного та духовного саморозвитку вчителя. Гуманістична парадигма апелює, доводить І. А. Зязюн, до індивідуалізації й диференціації навчання, до радості учіння, до процесу творчості [17, с. 217]. Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що в основу сучасної гуманістичної парадигми фахової підготовки вчителя у системі післядипломної освіти покладено такі філософські ідеї:

- суб'єкт педагогічного процесу — вільна і духовна особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні;
- цілі, зміст, форми і методи гуманістичної освіти зорієнтовані на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку;
- свобода як сукупність умов (зовнішніх або внутрішніх) сприяє гармонійному розгортанню та виявленню всебічних можливостей особистості [17, с. 21].

Теорія дистанційного навчання є галуззю наукового знання, комплексом поглядів, уявлень, ідей, що спрямовані на усвідомлення та пояснення навчального процесу в системі дистанційного навчання. Обґрунтованою вважаємо класифікацію теорій дистанційного навчання, запропоновану американським науковцем Д. Кіганом, за якою розрізняють:

- теорії індустріалізації, які досліджують вплив технологій на процес навчання, що характерні суспільству на певному етапі його розвитку (О. Пітерс, М. Кампін, Р. Едвадс, Н. Фарнес);

- теорії взаємодії та комунікації, які акцентують увагу на ролі педагогічних технологій у досягненні результативності й інформаційно-технологічному забезпеченні процесу навчання;

- теорії автономності, які базуються на розкритті автономності студентів на різних етапах навчання [48].

Розглянемо теорії, що є теоретико-методологічними основами використання дистанційних форм у навчанні вчителя технологій у системі післядипломної освіти.

Важливою також є теорія дистанційного навчання Джона Деніела, основою якої є сконцентрованість на організації навчально-пізнавальної діяльності студента як системоутворюючого елемента процесу навчання на відстані. Дослідник виокремлює дві складові такої діяльності: «незалежну» та «інтерактивну». До «незалежної» відносить вивчення джерел, перегляд телепередач, проведення дослідів у домашніх умовах, виконання письмових завдань. «Інтерактивна» складова містить консультування студентів до та під час занять, перевірку і коментування виконаних завдань, організацію групових дискусій та літніх шкіл. Співвідношення між цими двома видами діяльності, наголошує Д. Деніел, є «вирішальним для системи дистанційного навчання», оскільки вони не тільки визначають процес навчання, а й суттєво впливають на адміністрування системи [40, с. 30].

Суттєву роль у розвитку теорії дистанційного навчання мають дослідження Отто Пітерса. Він розглядає дистанційне навчання як продукт індустріальної віхи розвитку суспільства та виокремлює три його періоди, кожному з яких властиві певні форми організації навчальної діяльності:

- доіндустріальний, у якому дистанційне навчання зіставляється із традиційним (аудиторні форми навчання);

- індустріальний, коли структура дистанційного навчання визначається принципами, що керують індустріалізацією процесу виробництва матеріальних благ, з'являються нові технології (дистанційні форми навчання);

- постіндустріальний, для якого притаманні мережеві форми навчання.

О. Пітерс у своїх працях [53] доводить, що «в постіндустріальному суспільстві традиційна індустріальна модель дистанційного навчання вже не відповідає потребам студентів з їх специфічними очікуваннями та цінностями... така ситуація вимагає розробки нових моделей дистанційного навчання, які поєднували б тривалу групову роботу, нові засоби отримання інформації для самоосвіти і широкі контакти за допомогою засобів телекомунікацій... Основою нових моделей дистанційного навчання вважають самостійне керівництво процесом навчання та самонавчання студента, тобто діяльність студента буде більш автономною» [53, с. 57].

На основі дослідження праць О. Петерса щодо індустріальної теорії дистанційного навчання можна зробити такі висновки:

- структура дистанційного викладання значною мірою зумовлена принципами індустріалізації, зокрема таких, як: раціоналізація, розподіл праці та масове виробництво: процес навчання поступово трансформується

завдяки підвищенню механізації та автоматизації, а це стимулює виникнення нових структурних характеристик навчальних закладів;

- розробка навчальних курсів дистанційного навчання відіграє таку ж роль, як і підготовча робота до початку виробничого процесу;

- ефективність навчального процесу у дистанційному навчанні залежить від його планування та організації;

- навчальні курси у дистанційному навчанні повинні бути максимально формалізовані, а очікувані результати стандартизовані;

- процес навчання носить цілеспрямований характер;

- у дистанційному навчанні суттєво змінюються функції викладача порівняно з традиційним навчанням;

- дистанційне навчання залежить від концентрації ресурсів та централізації адміністрування [54].

Проте індустріалізаційним теоріям дистанційного навчання бракує педагогічної складової на відміну від теорій другої групи - теоріях взаємодії та комунікації, яка активно розвивалася в 70-80-тих роках ХХ ст. Серед розробників теорії вчені: Бор'є Холмберг, Джон Баат, Джон Деніел, Девид Сьюарт та інші, які вважають форми і технології організації взаємодії та комунікації учасників навчального процесу ядром концепції дистанційного навчання.

Так, Джон Баат акцентував увагу на організації комунікацій студента і викладача, на місце та ролі контролю з боку викладача. За Дж. Баатом існує дві моделі взаємодії викладача і студента: жорстка та гнучка. Жорстка модель навчання побудована на строгому контролі викладача за процесом навчання студента, ієрархією навчального матеріалу, недостатня увага спілкуванню викладача та студента. Гнучкій моделі, навпаки, характерні нестрогий контроль за процесом навчання студента та надається перевага діалогу студента і викладача. В обох моделях залишаються незмінними такі функції викладача, як допомога в організації навчальної діяльності студента і підтримка мотивації його до навчання [38].

Розуміння навчання як процесу отримання знань окремим студентом складає сутність теорії шведського вченого Бор'є Холмберга. Його основним внеском у теорію дистанційної освіти є обґрунтування емпатійної теорії дистанційного навчання, положення щодо вирішення проблеми «самотності» студента у процесі дистанційного навчання через організацію керованого дидактичного спілкування, яке спрямоване на створення ілюзії «присутності викладача» (teaching presence). Б. Холмберг сформулював шість постулатів організації такого спілкування:

- відчуття особистої взаємодії викладача і студента сприяє отриманню задоволення від навчання та підвищення мотивації. Це відчуття задоволення може бути посилене завдяки якісним матеріалам для самостійного вивчення і двостороннього спілкування на відстані.

- саме інтелектуальне задоволення і мотивація сприяють досягненню цілей навчання й використанню відповідних форм та методів;

- атмосфера, мова «дружньої бесіди» сприяє створенню відчуття реальної комунікації;
- інформація, яка передається під час розмови між студентом та викладачем в неофіційній формі, легко засвоюється і запам'ятовується;
- концепція «розмовного спілкування» успішно використовується з різними технологіями дистанційного навчання;
- для організованого навчання необхідне планування і керівництво, яке характеризується експліцитними та імпліцитними цільовими установками [45, с. 115-116].

Саме Б. Холмберг приділяв увагу питанням керованого комунікативного спілкування учасників навчального процесу і змісту навчання та вважав емпатійний підхід однією з головних складових дистанційного навчання. У процесі дистанційного навчання, доводив учений, актуалізуються емпатійні діалоги, які підтримують мотивацію до навчання і сприяють досягненню кращих результатів. За емпатійною теорією Б. Холмберга, кероване дидактичне спілкування містить діалог в режимі реального часу та є змодельованим. Тому вчений розглядав дистанційне навчання як «доброзичливу розмову на основі якісно розроблених навчальних матеріалів, що призначені для самостійної роботи і спрямовані на стимулювання мотивації до опанування навчальним предметом» [46].

Однак недоліком такого навчання є відсутність синхронного двостороннього зв'язку між викладачем та студентом, що може негативно вплинути на ефективність процесу навчання. Теорія емпатійного підходу в дистанційному навчанні Бор'є Холмберга отримала подальший розвиток у напрямку самостійного вибору навчальних програм, методів оцінки і контролю тими, хто навчається; формування освітнього середовища, яке стимулює активність студентів в організації та керуванні навчальним процесом; набуття нового досвіду, який не тільки забезпечує досягнення поставленої навчальної мети, а й готує студентів до життя, сприяє підвищенню якості їх життєвого рівня.

Саме емпатійна теорія дистанційного навчання відіграє важливу роль у навчанні вчителя у системі післядипломної освіти. В особистості вчителів з одного боку присутня індивідуальна якість, спрямованість особистості, що виявляється в готовності вчителя виявляти емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння учневі. Зрозуміло, що така душевність педагога допомагає йому розвивати душевність школяра, а з іншого боку необхідне співпереживання, розуміння ситуації [46]. Таким чином, емпатія є однією з необхідних характеристик особистості педагога.

Гуманістичний підхід у теорії дистанційного навчання, започаткований Ч. Ведемейєром та Б. Холмбергом, отримав подальший розвиток у теорії трансактної дистанції американського вченого Майкла Грехема Мура, що була названа «головна теорія дистанційного навчання» (О. Пітерс, Б. Холмберг) [54] та «центральна теорія для проектування курсів дистанційного навчання» (Р. Шіарер) [57, с. 220].

М. Мур, розробляючи теорію трансактивної дистанції, врахував висновки представників гуманістичної психології, зокрема К. Роджерса та Алана Тафа, щодо ідеї навчальної автономії, за якою в тих, хто навчається, добре розвинуте вміння розробляти власний навчальний план і знаходити джерела для вивчення й оцінювання своїх результатів [51].

За теорією М. Мура, трансакція у дистанційному навчанні є взаємодією викладача і студента у середовищі, характеризуються просторовою віддаленістю [54, с. 89-104]. Він розглядає «географічну дистанцію» як особливу (унікальну) характеристику дистанційного навчання, зважаючи на педагогічні підходи. Трансакційна дистанція — це, передусім, педагогічна, а не географічна категорія, яка вимагає «спеціальної організації та методів навчання» і передбачає зв'язок між трьома перемінними: структурою, діалогом, автономією [52, с. 3].

Структура дистанційного курсу розглядається М. Муром як певний ступінь свободи, яку надає студенту навчальна програма, у визначенні темпу, послідовності, мети та результатів, а також підходів до оцінювання. Діалог між викладачем та студентом М. Мур розглядає як результат аналізу комунікацій, набір повідомлень, якими обмінюються викладач та студенти. Такі повідомлення сприяють розумінню студентами навчального матеріалу і, як результат, формуванню системи знань.

Також важливим складником теорії трансакційної дистанції є автономія студента. М. Мур визначає автономію як «ступінь участі студента у визначенні й використанні цілей, процесу, засобів і контролю навчання [52, с. 13]. Американський учений довів, що навчальні програми можуть бути розроблені відповідно до ступеня самоуправління й автономії учня. Дослідник запропонував типологію програм дистанційного навчання, критерієм якої стала автономія студентів:

- програми, які передбачають високий рівень автономності студентів, тобто студенти мають свободу у прийнятті рішень, що вивчати (цілі), як вивчати (виконання), коли вивчати (планування), скільки вивчати (оцінювання);

- програми, що розраховані на студентів, які абсолютно не здатні приймати рішення щодо навчальної програми [52, с. 93-97].

Запропоновану М. Муром типологію навчальних програм називають «полюсною», оскільки в них визначається наявність чи відсутність автономії студентів. Водночас між цими «полюсами» знаходяться студенти, які мають тільки автономію у постановці цілей та виконання, автономію у постановці цілей і оцінювання результатів, або тільки автономію в постановці цілей, чи виконання, чи оцінювання.

Послідовником ідей М. Мура щодо діалогу, структури та автономії як трьох основних понять дистанційного навчання вважають О. Пітерса, який переконував у необхідності застосування гуманістичного підходу в дистанційному навчанні: «особистість не є об'єктом педагогічного керівництва та примусового впливу, а є суб'єктом свого власного навчання й освіти». Коли студенти «усвідомлюють потребу в навчанні, формулюють

навчальні цілі, добирають зміст, навчальну стратегію, засоби, додаткові особистісні та фізичні ресурси, використовують їх, самостійно організують, контролюють, перевіряють та оцінюють власне вивчення» [54, с. 48], вони автономні у педагогічному смислі.

Досвід показує, що теорії емпатії і трансакційної дистанції є не лише теоріями дистанційного навчання. Це, передусім, теорії, що реалізують гуманістичний підхід і теорії гуманістичної парадигми. Такі теорії відповідають вимогам до навчання вчителя в системі післядипломної освіти, оскільки спрямовані на розвиток таких суб'єктивних якостей педагога, як автономність, незалежність, здатність до вибору, рефлексія, саморегуляція тощо, які по-різному можуть виявлятися у процесі дистанційного навчання. Ці теорії взаємно доповнюють і посилюють одна одну.

У дистанційному навчанні учителів в системі післядипломної світи необхідно застосувати ідеї теорії канадського професора Ренді Геррісона, який спираючись на висновки М. Мура, за основу теорії взяв двостороннє спілкування в режимі реального часу, трансакцію навчання та учіння, контроль навчання. Відповідно до теорії Р. Геррісона, модель трансакційного контролю містить забезпечення макроконтролю на рівні викладача, студента та змісту навчання. У середині макроконтролю функціонують трансакційні елементи мікроконтролю: уміння тих, хто навчається (їх здатності та мотивація навчання), підтримка (людські та технічні ресурси) та самостійність (можливість вибору) [46].

Всі розглянуті вище теорії дистанційного навчання, їх положення та висновки є актуальними для організації дистанційного навчання вчителів в системі післядипломної освіти. Проте необхідно зауважити, що теорія дистанційного навчання як вища, найрозвинутіша форма організації узагальненого достовірного наукового знання, представлена у вигляді системи, що описує, пояснює і передбачає функціонування певної сукупності складових об'єкта теорії, зокрема, дистанційного навчання. Структурними елементами теорії, поряд з предметом, методами та функціями, є терміни і поняття.

Аналізуючи наукові джерела необхідно виділити базові визначення дистанційного навчання. Зокрема, Б. Холмберг вважав, що термін «дистанційне навчання» є найбільш оптимальним, оскільки «означає навчання на всіх рівнях і при цьому не вимагає постійного керівництва з боку наставників, їх присутності в одній аудиторії чи одному приміщенні з учнями. Водночас таке навчання передбачає можливості планування, адміністрування та консультування конкретного закладу» [47, с. 77]. В основу цього визначення покладено аспекти просторового та часового роз'єднання викладача та студента, а також планування і структурування навчального курсу.

О. Петерс розглядав «дистанційне навчання» як метод передачі знань, навичок, системи поглядів за допомогою використання технології роз'єднання та наукової організації праці, а також на основі активного застосування технічних засобів, особливо у процесі розробки високоякісних

навчальних матеріалів. Цей метод дозволяє одночасно навчати велику кількість учнів, незалежно від місця проживання. Це — «індустріалізована» форма учіння та викладання» [54, с. 206]. Основу даного визначення становлять дві попередні характеристики Б. Холмберга та можливість використання технічних засобів.

Розробник теорії дистанційного навчання М. Мур визначав дистанційне навчання як «систему методів навчання, за якою викладання здійснюється окремо від навчально-пізнавальної діяльності студента (учіння)... так, що комунікації між викладачем та студентом можуть сприяти друковані, електронні, механічні та інші засоби» [52, с. 664]. Отже, у визначенні М. Мура можна виокремити три основні характеристики дистанційного навчання:

1. роз'єднання (просторове, часове) процесу викладання та учіння;
2. використання технічних засобів навчання;
3. можливість двостороннього зв'язку.

За М. Муром, викладання складається з двох етапів: за традиційним викладанням в аудиторії викладач готується до заняття окремо від студента, а сам процес навчання здійснює у присутності студентів; при дистанційному навчанні і підготовка і, власне, саме викладання здійснюється за відсутності студентів.

Визначення «дистанційного навчання» М. Мура в подальшому було доповнено Руне Флінком, який визначав дистанційне навчання як «систему навчання, в якій процес учіння відокремлено від процесу викладання. Студент працює один чи в групі,... може спілкуватися з консультантом за допомогою одного чи більше технічних засобів...; дистанційне навчання може поєднуватися з іншими формами очних зустрічей» [51]. Це доповнене визначення є більш ґрунтовним, оскільки зосереджує увагу на можливостях групової співпраці викладача і студента.

Результати наукових досліджень дають можливість визначити інші характеристики дистанційного навчання. Д. Кіган актуалізує увагу на багатовимірності практичного застосування дистанційного навчання за допомогою типології, що базується на організаційних та дидактичних структурах [48]. Б. Баркер характеризує засоби доставки змісту навчального матеріалу [39].

Висновки. Отже, аналіз різних визначень поняття «дистанційне навчання» доводить відсутність єдиних підходів і свідчить про його полісемантичність і поліфункціональність. Так, дистанційне навчання розглядають як

- нову організацію освітнього процесу, що ґрунтується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні майже завжди віддалені від викладача у просторі і (або) в часі, тоді як студенти мають нагоду в будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації;

- новий спосіб реалізації процесу навчання, який ґрунтується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що

дозволяють здійснювати навчання на відстані безпосередньо, без особистого контакту між викладачем й особою, що навчається;

- новий ступінь заочного навчання, що забезпечується використанням інформаційних технологій, які ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео-, аудіотехніки, супутникової та оптоволоконної техніки;

- організований за певними темами й навчальними дисциплінами навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між учнями і викладачем, між учнями, та такий, що максимально використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікацій);

- форму, систему навчання, за якої взаємодія викладача й учня, учнів між собою здійснюється на відстані і відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність;

- систематичне цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на деякій відстані від місця розташування викладача. При цьому процеси викладання і вивчення розділені не тільки у просторі, а й у часі.

Проте всі вищезазначені визначення носять описовий характер, відображаючи лише одну або кілька сторін цього багатогранного явища. Тому означенням дистанційного навчання вчителів у системі післядипломної освіти є організацією освітнього процесу, що ґрунтується на принципі самостійного навчання, за якої взаємодія викладача й того, хто навчається, а також між собою здійснюється на відстані та відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахаян А.А. К вопросу о технологии подготовки специалистов в области образования: информационно-образовательная среда педагогической магистратуры [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — 2009. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2009/1362.htm>
2. Ахаян А.А. Теория и практика становления дистанционной научно-образовательной деятельности педагогического университета на основе Internet-технологий: автореф. дис. на соискание научн. степени док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.А. Ахаян. — СПб., 2001 — 59 с.
3. Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти : монографія / В.Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб. : Питер, 2000. — 304 с.
5. Бутиріна М.В. Теоретичні основи дистанційного навчання у галузі технологічної освіти України / М.В. Бутиріна, О.О. Бондаренко, М.Г. Погорелов // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. — 2012. — Вип. 97. — С. 17-21.
6. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / За ред. В.Г. Кременя; Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. — Тернопіль : Навч. кн. — Богдан, 2004. — 384 с.
7. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие / Н.В. Волженина. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. — 59 с.
8. Гаевская Е.Г. К вопросу об истории развития теорий дистанционного обучения / Е.Г. Гаевская // Интернет и современное общество (IMS-2010) : Мат-лы XIII Все- российской объедин. конф. — СПб., 2010. — С. 75-79.

9. Гаевская Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения : Учебное пособие / Е.Г. Гаевская. — СПб. : Ф-т филологии и искусств. — СПбГУ, 2007. — 55 с.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К. : Ли- бідь, 1997. — 393 с.
11. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Р.С. Гуревич. — К., 2002. — Вип. 4 (8). — С. 61-68.
12. Демкин В.П. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения : Учеб.-метод. пособ. / В.П. Демкин, Г.В. Можаяева. — Томск : Томский государственный университет, 2003. — 40 с.
13. Деражне Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения / Ю.Л. Деражне. — М. : Сервиз, 1997. — 104 с. Егорова О.С. Теоретико-методические вопросы дистанционного обучения студентов / О.С. Егорова, Г.Г. Губина // Ярославский педагогический вестник. (Психолого- педагогические науки). — 2012. — Т. II. — № 3. — С. 200-202.
14. Жевакіна Н.В. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання / Н.В. Жевакіна, М.А. Семенов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2011. — № 5 (216). — С. 5-9.
15. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании : Специализированный учебный курс [пер. с англ.] / Майкл Г. Мур, Уэйн Ма- 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 41 кинтош, Линда Блэк и др. — М. : Издательский дом «Обучение-Сервис», 2006. — 632 с.
16. Ковалева Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора / Т.М. Ковалева // Стандарты деятельности тьютора: теория и практика : Материалы всерос. науч.-метод. сем. — М. : АПК и ППРО, 2009. — 208 с.
17. Кремень В.Г. Дистанційна освіта — перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти // Вісник академії дистанційної освіти. — 2003. — № 1. — С. 9.
18. Кухаренко В.П. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі / В.М. Кухаренко // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щоквартальний наук.-практ. журнал. — 2012. — № 1. — С. 40-50.
19. Максимець С.М. Місце емпатії в професіограмі вчителя / С.М. Максимець // Психологія : зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. — 1999. — Вип. 4(7). — С. 67- 72.
20. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / За ред. В.Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 853 с.
21. Овчарук О.В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти [Електронний ресурс] / О.В. Овчарук. — Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.htm>
22. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. — СПб. ; Воронеж : Рос. акад. образования. Ин-т образования взрослых. 1995. — 232 с.
23. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособ. / под ред. Е.С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 400 с.
24. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.
25. Рашевська Н.В. Хмарні технології дистанційного навчання у процесі навчання вищої математики / Н.В. Рашевська // Інформаційні технології в освіті. — 2013. — № 1. — С. 127-133.
26. Рябцев В.В. Модель дистанційного навчання у національному університеті оборони України / В.В. Рябцев // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. — № 1(4). — 2009. — С. 35-41.
27. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І.А. Зязюна. — К., 2000. — С. 176-203.
28. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / За ред. С. О. Сисоевої. — Маріуполь — Д. : АРТ- ПРЕС, 2008. — 400 с.
29. Стариченко Б. Е. Компьютерные технологии в тельных систем / Б. Е. Стариченко. — Екатеринбург: УрГПУ, 1998. — 208 с.
30. Тавгень И. А. Дистанционное обучение: опыт, тонович Тавгень / Под ред. Ю. В. Позняка. — 2-е изд. испр. и доп. — Мн. : БГУ — 2003. — 227 с.
31. Толстова О. С. Гуманистический подход в обучения / О. С. Толстова // Вестник ТГПУ. — 2010. — Вып. 10 (100). — С. 34-38.
32. Хуторской А. В. Научно-педагогические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. — 2001. — № 2. — С. 30-35.
33. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б. І. Шуневич. — К., 2008. — 38 с.

34. Шупта О. В. Дидактичні принципи дистанційного навчання / О. В. Шупта // Педагогічні науки. — 2011. — № 3 (61) — С. 131-135.
35. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых / С. Щенников // *Alma Mater: Вестник высшей школы*. — 2002. — № 8. — С. 31-37.
36. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. — М. : Наука, 2002. — 527 с.
37. Щенников С. А. Основы деятельности тьютора в зования: Специализированный учебный курс / Щенников С. А., Теслинов А. К. и др. — М. : Дрофа, 2006. — 591 с.
38. Baath J Distance students' learning — empirical findings and theoretical deliberations / J Baath // *Distance Education*. — 1982. — Vol. 3. — No 1. — P. 6-27.
39. Barker B. Broadening the Definition of Distance Education in Light of the New Telecommunications Technologies / Barker B., Frisbie A., Patrick K. // *The American Journal of Distance Education*. — 1989. — Vol.3. — № 1. — P. 20-23.
40. Daniel J. S. *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education* / John S Daniel. — London: Kogan Page, 1996. — 212 p.
41. El-Mowafy A. Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education / Ahmed El-Mowafy, Michael Kuhn and Tony Snow // *Issues in Educational Research*. — 2013. — Vol 1 23 (2). — P. 132-150.
42. Flinck R Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring: Report / Rune Flinck. — Washington D. C., 1978. — 139 p.
43. Garrison D Beyond independence in distance education. The concept of control / D. R. Garrison & M Baynton // *The American Journal of Distance Education*. — 1987. — Vol.1. — № 3. — P. 3-15.
44. Henri F. tive learning through computer conferencing: The Najaden papers. — Berlin: Springer-Verlag, 1992. — P. 117-136.
45. Holmberg B. A Theory of Teaching-Learning Conversations / In Moore M. G. *Handbook of Distance Education*. 2-ed. — New York: Routledge, 2007. — P. 69-75.
46. Holmberg B. *Distance Education: A Survey and Bibliography*. Nichols Publishing Cy, 1977. — 167 p. Holmberg B. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. — Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. — 171 p.
47. Holmberg B. *Theory and Practice of Distance Education* / Borje Holmberg. — London; New York: Keegan D. On Defining Distance Education / Desmond Keegan // *Distance Education*. — 1980. — № 1 (1). — P. 13-26.
48. Keegan D. Reintegration of the teaching acts // Keegan D. (ed) *Theoretical principles of distance education*. — London; New York: Routledge, 1993. — P. 113-134.
49. Keegan D. Typology of Distance Teaching Systems / In: Harry K., John M. and Keegan D. (Eds.) *Distance Education: New Perspectives*. — London: Routledge, 1993. — P. 62-76.
50. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. — London: Cambridge Book Company, 1980. — 400 p.
51. Moore M. Editorial: Distance education theory / Michael G Moore // *American Journal of Distance Education*. — 1991. — Vol. 5. — № 2. — P. 1-6. 37. 38. 39. системе дистанционного образования. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. Computer conferencing and content analysis / In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative Learning*. — London : Kogan Page 50. 51. r k : Taylor & Francis, 1994. — 264 p. 52. 53. 54. 55. 56. 43 57.
52. Moore M. G. *Handbook of Distance Education* / Michael G Moore. — 2 ed. — New York: Kogan Page, 1994. — 661-679. Moore M. Recent contributions to the theory of distance education / Michael G Moore // *Open Learning*. — 1990. — Vol.5. — № 3. — P. 10-15. Moore M. Toward a // *Journal of Higher Education*. — 1973. — XLIV (12). — P. 661-679.
53. Peters O. *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts (The Didactical Structure of Distance Education)*. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens / Otto Peters. — Weinheim: Beltz. — 386 p.
54. Peters O. *Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective* / Otto Peters. — London: Kogan Page, 1998. — 204 p.
55. Rogers C. A. *Client Centered Therapy* / C. A. Rogers. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1965. — 225 p.
56. Shale Moore M. G. (Ed.) *Contemporary Issues in American Distance Education*. — Oxford: Pergamon, 1990. — P. 33-343. Shearer R. *Instructional Design and the Technologies: An Overview* / R. Shearer / In Moore M. G. *Handbook of Distance Education*. — Lawrence Erlbaum Assoc Incorporated, 2007. — P. 219-232. To u g h stitute for Studies in Education, 1971. — 207 p. Wedemeyer C. A. *Independent study* / C. A. Wedemeyer / In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV*. — New York: McMillan, 1971. — P. 548-557.

Kashina Ganna PhD Associate
Professor of Adult Education

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS USE DISTANCE LEARNING IN
THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS**

The article analyses the theoretical and methodological aspects of distance learning in the system of postgraduate education teachers who meet the requirements of the reform of public education and tendencies of world and national education. Based on materials state standards, the Law of Ukraine on education, international and domestic experience by formulating the modern understanding of the category "distance learning system of postgraduate education of teachers."

Analysis of different definitions of "distance learning" shows lack of common approaches and indicates its polisemantional and multifunctional. Thus, distance learning is considered as

- a new organization of educational process based on the principle of self-study;*
- a new way to implement the learning process, which is based on the use of modern information and communication technologies to allow distance learning directly without personal contact between the teacher and the learner;*
- a new distance learning degree, provided the use of information technology based on the use of personal computers, video, audio, fiber optic and satellite technology;*
- organized by specific topics and academic disciplines learning process, involving active information exchange between students and teachers, among students;*
- form a system of training in which the teacher and student interaction, students performed together at a distance and displays all the characteristic components of the learning process implemented by means of specific Internet technologies or other means that provide interactivity;*
- systematic targeted training, which takes place at some distance from the location of the teacher.*

The process of teaching and learning are separated not only in space but also in time.

However, all of the above definitions are descriptive, displaying only one or more aspects of this multifaceted phenomenon. Therefore, the definition of remote training of teachers in the system of postgraduate education is a way of organizing the educational process based on the principle of self-study in which the interaction between teacher and of the student, and together carried out at a distance and displays all the characteristic learning process components (objectives, contents methods, organizational forms, teaching aids), implemented by means of specific Internet technologies or other means that provide interactivity.

Keywords. *Distance learning; continuing education teachers; methodological approach.*

І.М. Козубцов, підполковник, кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник, Науковий центр зв'язку і
інформатизації ВІТІ

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АД'ЮНКТІВ

Метою статті є обґрунтування концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів. Визначено множинну проблем, яка розв'язана в концепції, а також проаналізовано причини їх виникнення, обґрунтовано необхідності їх розв'язання концептуальним підходом. Визначено оптимальний напрямок розв'язання проблеми на основі порівняльного аналізу концепцій. Обрано шлях і спосіб розв'язання проблеми у концепції. Визначено завдання реалізації концепції в дисертаційному дослідженні та на практиці, а також окреслені очікувані результати від реалізації концепції.

Ключові слова: концепція; розвиток; методика; ад'юнкт; проблема; методологічна культура.

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями. Відповідно до проблеми дисертаційного дослідження автора виникає необхідність вирішення часткового наукового завдання дослідження, а саме обґрунтувати «Концепцію розвитку методологічної культури ад'юнктів». Вона є логічним прикладом розвитку наукової думки автора, як продовження дослідження [2], що підтверджується аналізом досліджень і публікацій за вказаним напрямом. Цим самим автор підтверджує формулювання її вперше.

Метою статті є розкрити зміст Концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів.

Результат дослідження. Визначення проблеми на розв'язання якої спрямована концепція розвитку методологічної культури ад'юнктів. Ключові проблеми та суперечності, які можна розв'язати за допомогою концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів, подано на рис. 1.

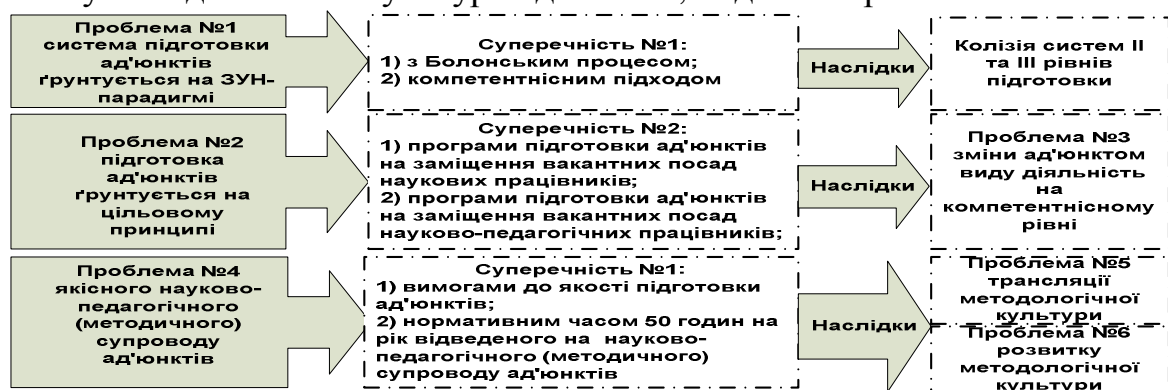


Рис. 1. Ключові проблеми та суперечності

Аналіз причин виникнення проблеми. Причин виникнення проблем, як видно з рис. 1, декілька. По-перше, за період 1920 – 2017 рік не відбувалось якісного розвитку інституту ад'юнктури, в чому легко переконатися дослідивши шлях (ШН№5.1) п'ятого напрямку. Весь час відбувалось лише посилення чинних вимог ВАК України. Навіть із запровадженням Болонського процесу у системі вищої освіти спостерігалось запізнення його введення в ад'юнктуру. По-друге, відсутні системні дослідження та порівняння з раніше відомими. По-третє, у відмінності

програм підготовки ад'юнктів за цільовим підходом, що призводить до появи множини соціальних та економічних суперечностей, рішення яких потребує нагальна реформа системи вищої військової освіти.

Обґрунтування необхідності розв'язання проблеми концептуальним підходом. Концепція – це система поглядів, принципів у будь-якій галузі. Тому розв'язувати проблему в дисертаційній роботі будемо концептуальним підходом. Попередні вчені вирішували лише часткові наукові завдання в частині, що стосується формування окремих компетентностей або культури. В зв'язку з цим, ми враховуємо їх напрацювання та недоліки, та за основу Концепції обираємо структуру «Концепції програми розвитку» (Постанова Кабінету Міністрів №106 від 31 січня 2007 р). Це дало змогу вибудувати структуру стадій і етапів фази проектування, підпорядкувавши її загальній логіці організації процесу продуктивної практичної діяльності.

Метою реалізації Концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів полягає: в орієнтуванні суб'єктів управління системою освіти (Міністерство освіти та науки України, Департаменту військової освіти, науки, соціальної та гуманітарної політики Міністерства оборони (МО) України) в пошуку науково-обґрунтованого напрямку, шляхів і способів переходу системи професійної підготовки ад'юнктів від ЗУН до компетентнісної (К) та культурологічної (КТ) парадигми в умовах розвитку і модернізації системи вищої освіти України; обґрунтуванні педагогічної системи підготовки ад'юнктів на засадах методологічної культури.

Визначення оптимального напрямку розв'язання проблеми на основі порівняльного аналізу концепцій. Ключові напрямки, шляхи реалізації Концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів, наведені в табл. 1. Запропонована структура та класифікація ґрунтується на дослідженнях [3; 4].

Таблиця 1

Ключові напрямки, шляхи реалізації Концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів

Напрямок	Шлях	Способи	Напрямок наукових досліджень (ННД)
Н№1	III №1.1	№1	Посилення чинних вимог ВАК України з 9 грудня 2010 Атестаційна колегія Міністерства освіти і науки
		№2	ННД№1 «Підвищення ефективності підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
		№3	ННД№2 «Дослідження педагогічних умов підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
		№4	ННД№3 «Обґрунтування системи оцінювання ефективності підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
	III №1.2.	№1	ННД№4 «Формування професійного досвіду у наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
	III №1.3.	№1	ННД№5 «Розвиток професійної готовності наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації до професійної діяльності»
Н№2	III №2.1.	№1	ННД№6 «Вдосконалення військової системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
Н№3	III №3.1.	№1	ННД№7 «Формування професійної компетентності у наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
		№2	ННД№8 «Формування методологічної компетентності у

Напрямок	Шлях	Способи	Напрямок наукових досліджень (ННД)
			наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
	Ш №3.2.	№1	ННД№9 «Розвиток методологічної компетентності у наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
НН№4	Ш №4.1.	№1	ННД№10 «Дослідження по обґрунтуванню дефініції методологічної культури на філософському рівні»
		№2	ННД№11 «Формування методологічної культури у вчителя»
		№3	ННД№12 «Формування методологічної культури у педагога»
		№4	ННД№13 «Формування методологічної культури у педагога-музиканта»
		№5	ННД№14 «Формування методологічної культури у педагога-дослідника»
		№6	ННД№15 «Формування методологічної культури у викладача»
		№7	ННД№16 «Формування методологічної культури у студентів»
		№8	ННД№17 «Формування методологічної культури у офіцерів»
		№9	ННД№18 «Формування професійної культури ад'юнктів»
	Ш №4.2.	№1	ННД№19 «Розвиток методологічної культури у ад'юнктів, аспірантів, наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
НН№5	Ш №5.1.	№1	ННД№20 «Аналіз історичного розвитку систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»
	Ш №5.2.	№1	ННД№21 «Проблеми сучасної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та для потреб Збройних сил»
	Ш №5.3.	№1	ННД№22 «Пошук перспективних напрямків вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації»



Рис. 2. Ключовими напрямками рішення проблеми

Ключовими напрямками рішення проблеми (рис. 2) є: №1 «Без модернізації система підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації на базі ЗУН-парадигми»; №2 «Вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації на базі ЗУН-парадигми»; №3 «Модернізація систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та перехід від ЗУН до К-парадигми»; №4 «Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та перехід від К-парадигми до КТ-парадигми»; №5 «Пошук перспективних напрямків розвитку систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації». Оптимальним напрямком розв'язання проблеми є логічно обираючи напрямку №4 «Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та перехід від К-парадигми до КТ-парадигми», оскільки інші напрями є недовірними. Умовно за період 1920 – 2017 рік сформувалися ключові

напрямки, а наукові здобутки їх авторів (1998 – Сидорчук Т.Г., 2000 – Котова О.Г., 2004 – Нецадим М.І., 2005 – Кононова С.В., 2005 – Неволин В.Н., 2006 – Поживілова О.В., 2011 – Чорнойван Г.П., 2011 – Даценко І.С., 2011 – Цеховой Н.П., 2013 – Герасименко О.О. Козубцов І.М.) є свого роду цілісний практичний науково-педагогічний експеримент. Науковий результат без сумніву є, проте авторські концепції не реалізовані на практиці.

Шляхи і способи розв’язання проблеми у концепції наочно подано на рис. 3, перелічимо їх: Ш№1.1 Консервативний; Ш№1.2. Формування досвіду; Ш№1.3. Формування професійної готовності; Ш№2.1. Вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; Ш№3.1. Формування компетентності; Ш№3.2. Розвиток компетентності; Ш№4.1. Формування методологічної культури; Ш№4.2. Розвиток методологічної культури; Ш№5.1. Рефлексивний; Ш№5.2. Пошук проблемних напрямків; Ш№5.3. Пошук перспективних напрямків. Оскільки кандидати до вступу в ад’юнктуру мають вищу військову освіту і володіють сформованою системою знань, умінь, навиків, а також володіють певним рівнем компетентності, то в навчання ад’юнктури доречно розглядати як процес їх професійного розвитку. Тому в дослідженні [1] ми обираємо шлях №2 «Розвиток методологічної культури» у ад’юнктив і таким чином на підставі принципів ПРК-12 – культуровідповідності; ПРК-13 – єдності загальної і методологічної культури; ПРК-14 – проектування особистісної траєкторії розвитку впроваджується поряд з К-парадигмою КТ-парадигма.

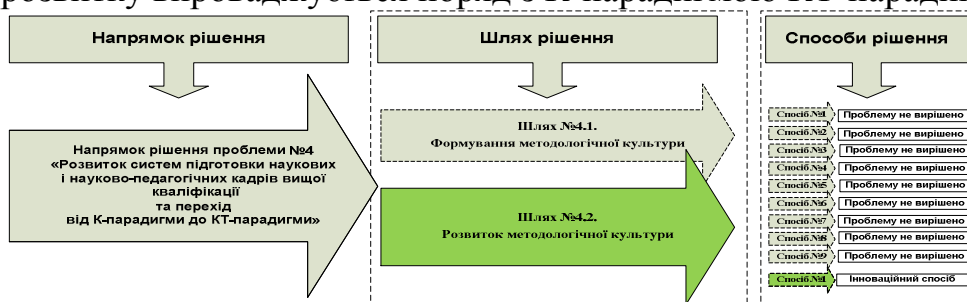


Рис. 3. Шляхи і способи розв’язання проблеми у концепції

Завдання, що потребують рішення в дисертаційній роботі (див. рис. 4).

Заходи реалізації концепції на практиці.

Умовно заходи реалізації концепції можна об’єднати в групи (рис. 5):

Заходи реалізації концепції на теоретико-практичному рівні, перелічені на рис. 5.

Заходи реалізації концепції на практичному рівні.

1. На загальнодержавному рівні потребує:

надання грантової підтримки ад’юнктам, науковим керівникам з метою здійснення стажування в зарубіжних наукових школах;

запровадження атестації ад’юнктив з врахуванням рівня розвиненості їхніх професійно-важливих якостей та методологічної культури;

створення всеукраїнських асоціацій наукових шкіл ВВНЗ;

створення банку освітніх педагогічних технологій з професійної підготовки ад’юнктив.

2. На рівні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні погодити тематику

дисертаційного дослідження «Теоретичні та методичні основи розвитку методологічної культури ад'юнктів» за науковою спеціальністю 13.00.04. – „Теорія і методика професійної освіти”.

3. На рівні Міністерства освіти і науки України: внести відповідні зміни до Постанови Кабінету Міністрів України від 01.03.1999 №309 «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів». Дану вимогу реалізовано затвердивши Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), наказ від 23.03.2016 №261.

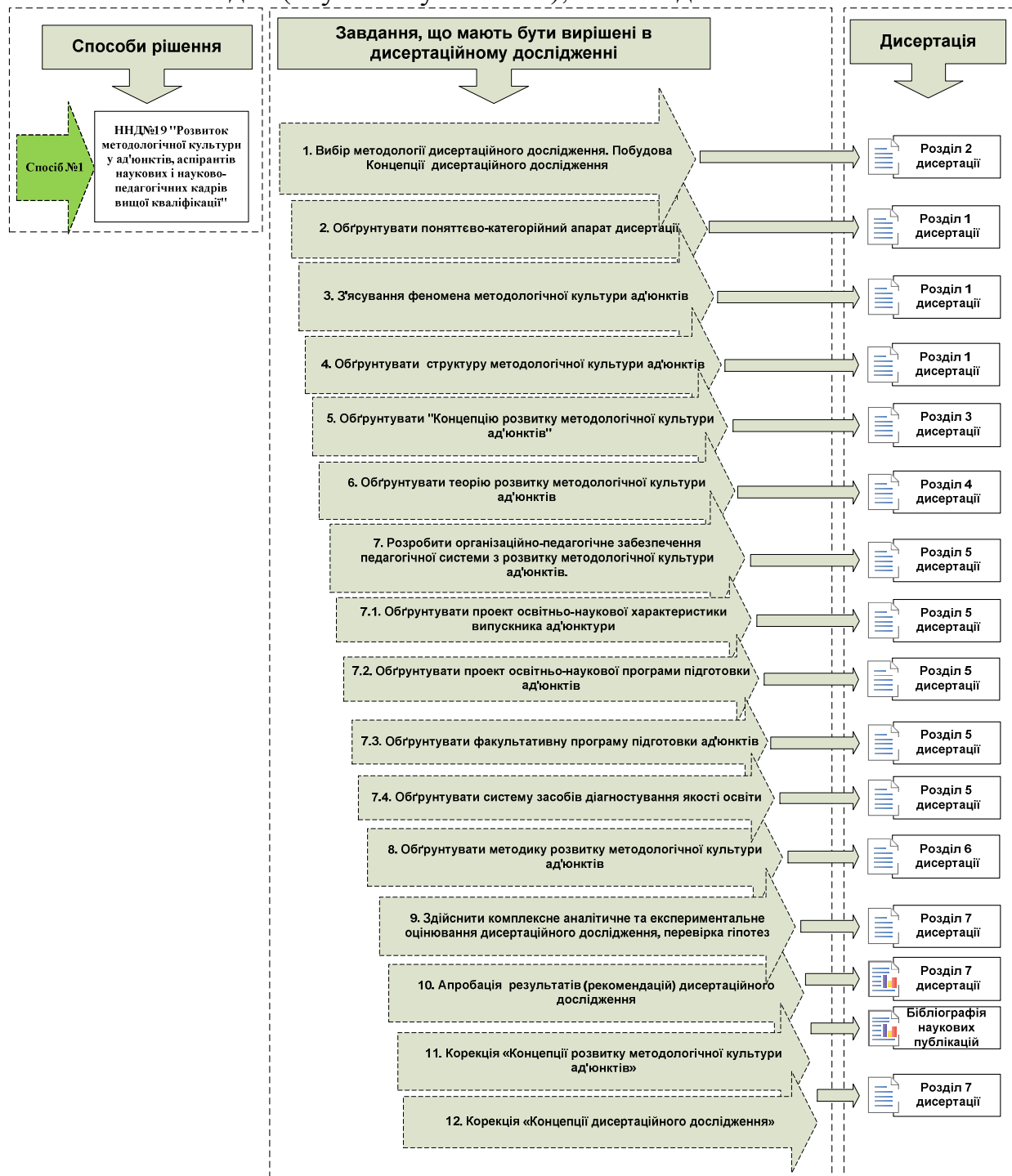


Рис. 4. Завдання, що мають бути вирішені в дисертаційній роботі

4. На рівні Департаменту військової освіти, науки, соціальної та гуманітарної політики МО України рекомендувати:

внести відповідні зміни до наказу МО України та Міністерства освіти і науки України від 30.06.2000 №194/265 «Про затвердження інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у ЗС України» з урахуванням наказів Міністерства освіти і науки України від 23.03.2016 №261 та МО України від 27.07.2016 №385 «Положення про організацію наукової і науково-технічної діяльності у ЗС України»;

перелік навчальних дисциплін для професійної підготовки ад'юнктів;

в курсі філософії обов'язкове вивчення історії розвитку наукового напрямку, спеціальності, течії (в межах об'єкту і предмету дослідження та спеціальності підготовки ад'юнктів);

перелік кандидатських екзаменів з дисциплін: основи педагогіки і психології вищої школи, основи методології наукових досліджень, що сприятиме формуванню методологічних знань, вмінь та навичок;

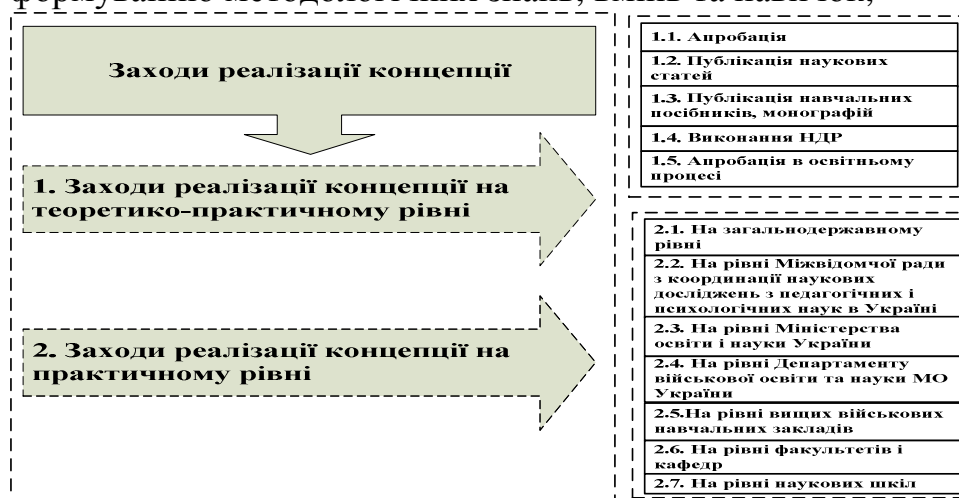


Рис. 5. Заходи реалізації концепції на практиці

діагностувати рівень методологічної культури ад'юнктів;

проходження ад'юнктами наукової та педагогічної практики;

типову факультативну навчальну програму «Розвитку методологічної культури ад'юнктів»;

науковим керівникам у відгуках на ад'юнктів відображати рівень розвиненості методологічної культури ад'юнктів;

керівнику ВІПІ спланувати погодження в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні дисертаційне дослідження «Теоретичні та методичні основи розвитку методологічної культури ад'юнктів» та організувати його виконання;

спланувати відпрацювання у ВІПІ НДР шифр «Підготовка-В» з обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України;

5. На рівні вищих військових навчальних закладів рекомендувати:

викладачам та науковим керівникам діагностувати рівень методологічної культури ад'юнктів;

включити до переліку навчальних дисциплін програми професійної підготовки ад'юнктів і відповідно до якого розробити змістовне наповнення навчання, націленого на розвиток методологічної культури;

в курсі філософії обов'язкове вивчення (дослідження) історії розвитку наукового напрямку, спеціальності, течії (в межах об'єкту і предмету дослідження та спеціальності підготовки аспірантів);

перелік кандидатських екзаменів з дисциплін: основи педагогіки і психології вищої школи, основи методології наукових досліджень, що сприятиме формування методологічних знань, вмінь та навичок;

зобов'язати ад'юнктів проходити наукову та педагогічну практики;

запровадження Наукової школи розвитку методологічної культури ад'юнктів, діяльність якої буде ґрунтуватися на сучасних підходах до вдосконалення і самовдосконалення методологічних знань, умінь, особистісних і професійно важливих якостей педагога;

створення сучасного інформаційно-комунікативного середовища, в якому відбуватиметься суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів, наукових керівників у системі «наставництво», «науково-педагогічного супроводу»;

започаткування постійно діючого професійного тренінгу з вивчення та застосування у професійній підготовці майбутніх вчених методики розвитку методологічної культури ад'юнктів;

розробити типові положення про організацію науково-методичного супроводу розвитку методологічної культури ад'юнктів, що сприятиме оволодінню новітніми педагогічними технологіями виконання окремих видів робіт, застосуванню в навчально-виховному процесі інноваційних педагогічних технологій;

організувати роботу курсів за факультативною програмою «Розвиток методологічної культури ад'юнктів»;

прийняти до виконання дисертаційне дослідження, що погоджене в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні;

прийняти до виконання у ВІТІ відпрацювання НДР шифр «Підготовка-В» з обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для ЗС України;

6. На рівні факультетів і кафедр доцільно:

рекомендувати заходи щодо цілеспрямованої і активної пропаганди досвіду викладачів, наукових керівників, що реалізують в своїй професійній діяльності змістовні і технологічні аспекти розвитку методологічної культури ад'юнктів, стимулювати творчий, дослідницький характер педагогічної діяльності;

розглянути можливість включення в оцінку ефективності вживаних методик і технологій сучасного освітнього процесу, розроблені автором критерії і показники оцінювання розвиненості методологічної культури ад'юнктів в процесі вивчення навчальних дисциплін ад'юнктури;

створити робочу групу у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації з відпрацювання НДР шифр «Підготовка-В» з обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для ЗС України;

7. На рівні наукових шкіл доцільно рекомендувати:

прийняти до виконання розробки типової факультативної програми наукової школи «Розвиток методологічної культури ад'юнктів»;

переглянути методику викладання, долучивши передові педагогічні технології, сценарії тощо;

посилити роль методичного та науково-педагогічного супроводження ад'юнктів;

організувати постійно-діючий (щомісяця) науково-методичний семінар для ад'юнктів за результатами проробленої роботи;

у відгуках щопіврічної та щороку звітності вказувати рівень розвиненості методологічної культури;

зобов'язати наукових керівників на початкових етапах перехідного періоду до обов'язкового проведення факультативної програми наукової школи «Розвиток методологічної культури ад'юнктів».

Принципи реалізації «Концепції». Для забезпечення успішної реалізації концепції необхідно додержуватися наступних принципів: ПРК-1 – гуманізму; ПРК-2 – демократизації; ПРК-3 – компетентності; ПРК-4 – педагогічної творчості; ПРК-5 – проблемності; ПРК-6 – реалізму; ПРК-7 – педагогічного саморозвитку; ПРК-8 – орієнтації на особистість; ПРК-9 – технологічної єдності; ПРК-10 – діалогізації навчання; ПРК-11 – (регламентації управлінської діяльності); ПРК-12 – культуровідповідності; ПРК-13 – єдності загальної і методологічної культури; ПРК-14 – проектування особистісної траєкторії розвитку; ПРК-15 – індивідуалізації професійно-педагогічної самоосвіти та саморозвиток; ПРК-16 – інноваційного розвитку; ПРК-17 – комплексності.

Рефлексивна стадія концепції. Завершальною фазою дисертаційного проекту педагогічної концепції є рефлексивна фаза. За час завершення дисертаційного дослідження було реалізовано попередню концепцію про необхідність переходу існуючої системи підготовки з ЗУН на К-парадигму, що підтверджується апробацією у фаховому виданні [2]. За результатами рефлексивної стадії концепції обґрунтовано дійсну концепцію.

Термін реалізації концепції. Повний життєвий цикл (ПЖЦ) педагогічної систем та об'єктів включає процес задуму, втілення та подальшого використання об'єктів педагогічної систем, комплексів і технологій. Виходячи з визначених нормативних, термінів (навчання) підготовки і атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для потреб Збройних Силах України ($T_{ПА}$) для очної форми підготовки – 4 роки, а прогнозований термін ПЖЦ ($T_{ПЖЦ}$) буде визначатися:

$$T_{ПЖЦ} = T_{ДД} + T_{РРД} + T_{ПА} \quad (1)$$

де $T_{ДД}$ – термін проведення дисертаційного дослідження; $T_{РРД}$ – термін реалізації результатів дисертаційного дослідження на практиці та схвалення на перехід існуючої моделі підготовки на нову.

Отже, загальний прогнозований термін реалізації концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів у педагогічній системі вищої військової освіти побудованої на принципах К-парадигми становить від 4 до 6 років.

Очікувані результати від реалізації концепції. Очікуваний ефект почнемо отримувати в тому випадку, коли якомога раніше розпочнемо розвивати методологічну культури в усіх учасників експерименту на курсах підвищення кваліфікації.

Очікуваний коефіцієнт професійної готовності ад'юнктів до самостійної організації всіх видів професійної діяльності. Результат прогностичного моделювання коефіцієнта професійної готовності ад'юнктів до організації професійної діяльності подано в на рис. 6.

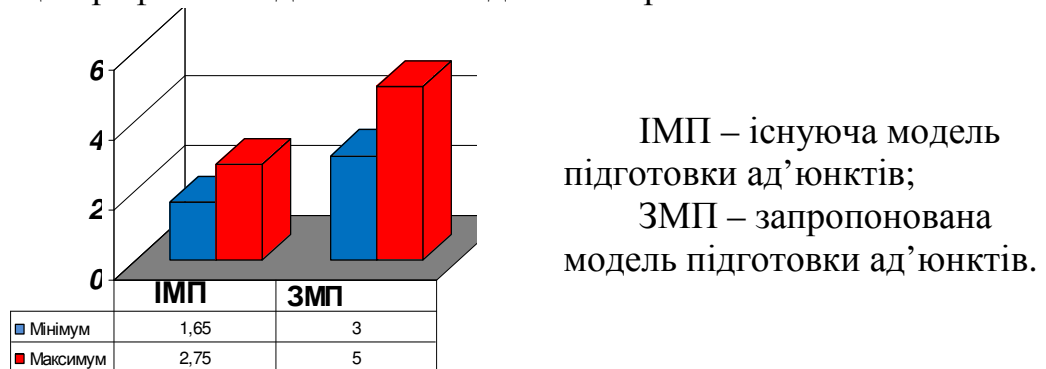


Рис. 6. Прогнозований коефіцієнт готовності ад'юнктів до професійної діяльності

Очікуване управління якістю підготовки ад'юнктів та забезпечення розвитку методологічної культури ад'юнктів. Структура управління якістю підготовки ад'юнктів подана на рис. 7, а саме вдосконалена апробована модель в НДР [5] доповнена структурним блоком наукова школа (НШ). В нього закладено запас якості розвитку методологічної культури ад'юнктів, що покладається на наукового керівника, наукову школу, факультативну програму.

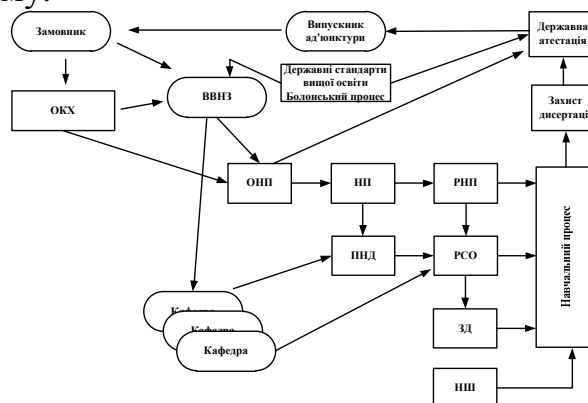


Рис. 7. Узагальнена структура управління якістю підготовки ад'юнктів

Критеріями досягнення результату є підвищення рівня освіченості ад'юнктів, а це означає досягнення нової якості освіти, на що направлена програма модернізації. Нова якість освіти полягає в нових можливостях випусників ад'юнктури, в їх здатності вирішувати проблеми, які попередні покоління випусників не вирішували.

Реалізація на практиці концепції в умовах сучасного реформування та модернізації системи вищої військової освіти України надасть можливість керівництву ад'юнктури забезпечити:

виконання вимог щодо якісної підготовки ад'юнктів і гарантувати кваліфікаційний освітньо-науковий рівень випускника ад'юнктури;

підтвердити готовність випускника ад'юнктури до самостійної організації всіх видів творчої професійної діяльності за умов варіативної діяльності.

Серед показників очікуваних результатів дисертації, з позицій теорії управління проектами, можна виділити основні, наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Очікувані показники дисертаційного наукового проекту

Показники проекту	Характеристика дисертаційного наукового проекту		показники	
			очікувані	по факту
Мета	використання нових знань	прикладних	+	+
Результат дослідження	фундаментальне	теорія, метод, гіпотеза	+	+
	прикладне	методика, технологія	+	+
Предмет дослідження	пріоритетний напрямок розвитку науки		+	-
	пріоритетний напрямок реформування системи вищої військової освіти		-	+
Ефект від впровадження	теоретичний (науковий)		+	+
	практичний			
Форма організації	освітній	підвищення кваліфікації	+	+
	НДР		1	4
Об'єм робіт	дисертація		+	+
	продукти наукової (науково-технічної) діяльності	кількість наукових робіт	20	78
		об'єм авторських друкованих листів		
		дисертація	1	1
		автореферат дисертації	1	1
наукової продукції	монографія	1	3	
Склад учасників	категорії	науків працівники		вартість, ціна
		викладачі	7	7
		докторанти	7	3
		ад'юнкти	1	1
		аспіранти	72	30
	кваліфікація	доктори наук	-	32
		кандидати наук	7	4
без наукових ступенів		1	2	
Рівень організації	міжнародний		+	+
	державний		+	+
	відомчий		+	+
	науково-дослідна, освітня установа		+	+
Час реалізації	довготривалий (5 та більше років)		-	+
	середньо тривалий (3 – 5) років		+	-
Рівень ризику	низький		+	+

Висновки з даного дослідження. За отриманими результатами зроблені нові висновки:

1. В дисертаційному дослідженні вирішена ключова задача: обґрунтовано нову «Концепцію розвитку методологічної культури ад'юнктів».

2. Реалізація концепції однозначно детермінує шлях подальшого розвитку інститутів ад'юнктури.

3. Запропонований оптимальний шлях розвитку інституту ад'юнктури не потребує фінансово-економічних затрат.

4. В концепції зосереджено подальший крок дисертаційного дослідження з розробки теорії розвитку методологічної культури ад'юнктів.

Наукова новизна. Вперше одержано обґрунтовану «Концепцію розвитку методологічної культури ад'юнктів». Концепція призначена для наукового обґрунтування та надання пропозицій щодо подальшого розвитку інституту ад'юнктури в умовах реформування системи вищої військової освіти в напрямку компетентно-культурологічної парадигми підготовки ад'юнктів із забезпеченням відповідності випускника освітньо-науковому рівню «Доктор філософії» та якісним розвитком у них методологічної культури необхідної їм для трансляції перебуваючи в ролі наукового керівника. Відмінність запропонованої автором концепції від альтернативних і визначає її наукову новизну вперше. Вона полягає в тому, що автор вперше сформував наукову проблему в такій редакції, що підтверджується відсутню аналогічних концепцій в науково-педагогічній літературі, націлених на вирішення проблеми щодо забезпечення якісного розвитку методологічної культури ад'юнктів з метою досягнення відповідної якості та освітньо-наукового рівня «Доктор філософії», а також їх готовності до самостійної організації всіх видів творчої професійної діяльності в умовах варіативної флуктуації, а отже вона вперше обґрунтована та пріоритетна в даному напрямку дослідження. Реалізація концепції в умовах сучасного етапу реформування та модернізації системи вищої військової освіти України в напрямку компетентно-культурологічного підходу надасть можливість отримати по закінченню ад'юнктури випускнику освітньо-науковий рівень «Доктор філософії», прогнозовану готовність його до самостійної організації всіх видів творчої та військово-професійної діяльності, що забезпечить якісну трансляцію методологічної культури ним вже в ролі наукового керівника.

Прогноз подальшого напрямку дослідження полягає в практичній фазі апробації даної концепції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Протоколи засідань Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні : Prot_7-15.doc [Електронний ресурс] // Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук НАПН України. – Режим доступу URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/iccr/protocols/2015.rar>.

2. *Козубцов І.М.* Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу / І.М. Козубцов [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. – 2014. – №1. – Режим доступу URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf.

3. *Козубцов И.Н.* Тенденции диссертационных исследований по развитию

компетентностного ученого : глобальные и национально-государственные аспекты / И.Н. Козубцов // «Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы»: материалы второй международной научно-практической конференция, г. Барнаул, 1 ноября 2013 года. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2013. – С.198 – 202.

4. *Козубцов І.М.* Теорія та практика розвитку методологічної компетентності у аспірантів: аналіз науково-педагогічної літератури / І.М. Козубцов // Збірник наукових праць Уманського державного пед.ун-ту ім. Павла Тичини. – 2014. – Ч.3. – С. 154 – 161.

5. Управління якістю підготовки військових фахівців з вищою освітою для ЗС України : звіт про НДР „Якість-2011” (Заключний). – К.: ВІПІ НТУУ «КПІ», 2011. – 111 с.

И.Н. Козубцов, подполковник, кандидат технических наук, старший научный сотрудник
Научный центр связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АДЪЮНКТОВ

Целью статьи является обоснование концепции развития методологической культуры адъюнктов. Определено множество проблем, которые решены в концепции, а также проанализированы причины их возникновения, обоснованно необходимости их решения концептуальным подходом. Определен оптимальное направление решения проблемы на основе сравнительного анализа концепций. Выбран путь и способ решения проблемы в концепции. Определены задачи реализации концепции в диссертационном исследовании и на практике, а также ожидаемые результаты от реализации концепции.

Ключевые слова: концепция; развитие; методика; адъюнкт; проблема; методологическая культура.

I. Kozubtsov, lieutenant colonel, Candidate of engineering sciences, senior research worker

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE ADJUNCTS

The article is a study of the concept of methodological adjunct culture. Defined set of problems that are resolved in the concept, and analyzes their causes, reasonably necessary to solve conceptual method. Optimal direction of solving problems based on a comparative analysis of concepts. Chosen path and a way to solve problems in the concept. Defined task of implementing the concept in the dissertation and in practice and expected results of the implementation of the concept.

Keywords: concept; development; technique; adjunct; problem; methodological culture.

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ВЛАДИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Децентралізація управління науково-освітнім простором є одним з пріоритетів суспільного розвитку. Принцип децентралізації влади передбачає формування багатовимірної надскладної системи взаємоузгодження та взаємодетермінації управлінських суб'єктів, основним механізмом якої є соціальна самоорганізація.

В сучасному інформаційному суспільстві децентралізація влади в управлінні науково-освітнім простором можлива тільки за умови конвергенції наукової та освітньої сфери в єдиному інформаційному полі, а державний контроль над системами науки та освіти має бути поступово доповнений дієвими механізмами громадянського самоуправління.

Ключові слова: *влада; децентралізація; управління; реформування; система освіти та науки; науково-освітній простір.*

Постановка проблеми.

Входження людства в постіндустріальну епоху знань об'єктивно перетворює науково-освітній простір у вирішальний фактор соціального розвитку. Професійна компетентність, що скріплює необхідний досвід, знання, а також мотивацію щодо їх постійного оновлення та навички, необхідні для цього, стає вирішальним фактором професійної конкуренції. Проте сучасний науково-освітній простір виходить за межі окремої країни, він являє собою розгалужену структуру, що складається з суб'єктів та об'єктів науково-освітньої діяльності, змісту та способів організації цієї діяльності і вимагає формування надскладної системи управління.

Найсуттєвішим принципом управління науково-освітнім простором сучасності є принцип децентралізації влади. Однак цей принцип актуалізується і реалізується в науково-педагогічних системах провідних країн світу не однаково. Вивчення досвіду децентралізації управління освітою в зарубіжних країнах є досить актуальним для розуміння і передбачення соціальних наслідків подальшої демократизації та лібералізації управління науково-освітньою сферою у зв'язку з перспективами вступу України до ЄС. Разом з тим, зміна змісту, форм і методів управління науково-освітнім простором за принципом децентралізації влади не стали ще предметом спеціального наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Децентралізація управління науково-освітнім простором означена одним з важливих пріоритетів світового суспільного розвитку у ряді сучасних теоретичних концепцій і політичних програм. Сучасний світовий досвід доводить ефективність принципу децентралізації під час формування відкритого демократичного науково-освітнього простору. Це дозволяє вважати децентралізацію влади у контексті управління наукою та освітою в зарубіжних країнах певною мірою результатом суспільного консенсусу [1].

Слід зазначити, що під час аналізу методологічних аспектів децентралізації влади у науково-освітніх сферах провідних країн світу, автор

помітила певну особливість. Між моделями фінансування науково-освітніх закладів та науково-освітніх програм та формами управління простежується тісний зв'язок, обумовлюючий їх різноманіття. Політика фінансування стає вирішальним елементом управління наукою та освітою через використання внутрішніх інструментів ринку [5, 6].

Українська влада тільки в останні роки суттєво актуалізувала рух у напрямку децентралізації управління науково-освітньою сферою. В Європі і світі цей шлях уже певною мірою можна вважати завершеним, тому, що найсуттєвіші реформи щодо децентралізації влади в освіті і науці мали місце наприкінці ХХ століття і в даний час ми маємо можливість споглядати певні результати цих реформ. Аналіз науково-освітніх перетворень почнемо з країн Європейського Союзу, оскільки вже опублікованими є певні результати їх проведення [5].

У 90-их роках Б. Стевенсон та І. Вестбарі представили одне з небагатьох систематичних досліджень наслідків планування, що є результатом децентралізації управління європейського освітнього простору. Вони знаходять, що, ключовим аспектом децентралізації управління у науково-освітньому просторі є відповідальність регіональної влади за процес зарахування на посаду та звільнення як керівників науково-освітніх закладів, так і наукових співробітників, викладачів та обслуговуючого персоналу. Проте у різних європейських країнах цей аспект децентралізації влади розкривається по-різному [6].

Мета статті – окреслити сутнісні аспекти процесу децентралізації влади у науково-освітньому просторі світу.

Виклад основного матеріалу.

В європейських країнах децентралізація торкнулась багатьох областей прийняття рішень: організація (визначення структури науково-освітніх установ та тривалість освіти); планування навчальної та наукової діяльності (цілі, зміст, методи, критерії оцінки ефективності); формування штатів та визначення необхідної кількості керівних кадрів, наукових та педагогічних працівників, умови прийняття на роботу, професійні обов'язки; оцінка та інспекція якості науково-освітньої системи; матеріально-технічні фонди науки і освіти та управління економічними ресурсами. Значних реформ зазнав і процес складання та затвердження освітньої документації.

У Франції, Італії та Португалії цією проблемою все ще переймаються органи центральні влади; в Іспанії – спеціально-створені автономні уряди; в Ісландії та Німеччині – відповідний міністр особисто приймає рішення щодо зарахування викладачів на роботу до освітніх установ, а відбором персоналу займається безпосередньо керівник науково-освітньої організації. У Швеції та Фінляндії відповідальність за прийняття на роботу наукових та педагогічних працівників була покладена на органи місцевої влади. У Великобританії спеціалізовані вчені ради науково-освітніх установ самостійно вирішують питання щодо призначення штатних працівників. Однак, в середньому, для європейських країн, коло прийнятих в науково-освітніх установах управлінських рішень залишається ще незначним.

Введення децентралізованих заходів в систему управління освітою та наукою, або їх застосування в децентралізованій системі супроводжувалося загальною тенденцією до розвитку систематичної оцінки якості роботи науково-освітньої системи як цілісності: суб'єктів, об'єктів науково-освітньої діяльності, єдності мети, засобів, змісту та процесу професійного розвитку. Вона стала поширюватися і на тих, хто навчається або проходить професійну підготовку, і на науковців та викладачів, а також на всі рівні освітньої адміністрації.

Проте останнім часом незалежність науково-освітніх закладів в плані управління та організації зростає, як і участь різних секторів науково-освітньої спільноти в прийнятті рішень. Багатьма освітніми установами були прийняті радикальні заходи, спрямовані на підвищення власної автономії щодо прийняття рішень. Це видно на прикладах Бельгії, Данії, Іспанії, Франції та Італії. В Австрії автономія освітніх закладів була введена в дію в 1993 році, в Португалії в 1991 році, в Англії та Уельсі в 1989 році, в Північній Ірландії в 1988 році.

Результат цих реформ такий, що зараз ряд питань по важливим аспектам організації науково-освітнього процесу, як, наприклад, навчальний план та план наукової роботи, кадри, бюджет виносяться на затвердження науково-освітньої ради в кожній окремій установі. Ця нова система порушує традицію центральної або місцевої бюрократії в ухваленні рішень. Однак розширення автономії в управлінні науково-освітніми закладами не є загальною тенденцією у всіх країнах світу. Між країнами існує величезна різниця, що залежить від специфічних соціально-політичних, економічних та культурно-історичних обставин.

Рух до автономії освітніх закладів супроводжувався підвищенням участі освітнього співтовариства в управлінні ними. Більшість країн Євросоюзу ввели колегіальні управлінські ради в освітніх закладах ще на початку 1980-х років, в результаті чого їх влада поступово зростала за наступні десятиліття. У цій загальній тенденції можна знайти щось схоже між країнами щодо членства у складі загальноосвітніх рад. Наприклад, щодо системи шкільної освіти: у всіх випадках шкільні ради включають в себе представників батьків і вчителів, а на середньому шкільному рівні – і учнів (крім Фламандської та Німецької спільнот в Бельгії, Ірландії, Великобританії та Ісландії).

Відмінності в цій області фіксують і той факт, що деякі країни ввели в управлінські ради освітніх установ також представників економічних і культурних секторів (Бельгія, Данія, Австрія, Португалія і Великобританія), закріпивши тим самим практику соціально-економічного партнерства навіть на рівні обов'язкової шкільної освіти [3].

Устрій керівних рад освітніх установ має розподіляти баланс влади між представниками громадськості, батьками, адміністрацією, щоб їх склади були приблизно рівними. Тим не менш, в Данії та Шотландії батьки мають більшість серед інших членів шкільної ради. У Швеції право учня впливати на зміст освіти визначено законом. Більшість місцевих органів управління теж мають деякі ради, в яких беруть участь освітні активісти. В цілому

управлінські ради частіше займаються відносинами між школою і оточуючим співтовариством або позашкільною діяльністю і рідше впливають на фінансову, кадрову або науково-освітню сфери.

Таким чином, зрозуміло, що існує тісна взаємозалежність між децентралізацією та демократизацією влади в контексті науково-освітнього простору. Подальший розвиток політики децентралізації, що актуалізувалася під впливом глобалізації в науково-освітньому просторі дає можливість простежити новітні міжнародні тенденції, що виходять за європейські рамки.

Вони представлені, по-перше, як якісне вираження чотирьох контрастуючих національних систем, що зазнали різних реформ щодо децентралізації, а по-друге, як кількісний аналіз відносин між владними управлінськими структурами і виконанням їх рекомендацій на практиці [4; с. 66].

Для якісного аналізу були обрані країни, згідно характеристикам їх традиційних науково-освітніх структур. Франція представляє традиційну централізовану систему, Сполучені Штати представляють децентралізовану систему управління освітою і наукою, Колумбія та Іспанія – приклади країн, які нещодавно провели освітні реформи з метою поєднання централізації і децентралізації управління в науково-освітньому просторі.

До кінця 80-х рр. ХХ століття, Колумбія зазнавала суттєвої політичної, соціальної, та економічної кризи. Картелі наркобізнесу поряд з активізацією партизанського руху, демонтували політичну нездатність уряду протистояти руйнуванню законності в країні. Перший крок на шляху до легітимізації та відновлення законності пролягав через децентралізацію влади. У 1991 р. Колумбійський конгрес передав муніципалітетам відповідальність за формування соціального устрою, в тому числі і науково-освітньої сфери.

Реформа радикально змінила роль Міністерства освіти, особливо в сенсі управління науковими та навчальними планами та програмами. Міністерство зберегло централізовану владу над структурами освітніх організацій та навчальними планами, але не за змістом певних навчальних програм. Цю зміну було зроблено відповідно до гіпотези, що ухвалення рішення близького до нагальних вимог певної освітньої спільноти дасть можливість краще пристосувати навчальний план до місцевої специфіки і таким чином надасть можливість щодо залучення приватних інвестицій в освіту, поліпшити заохочення роботи викладача, і збільшить участь суспільства у процесі організації науково-освітньої діяльності.

Після тривалої боротьби серед різних адміністративних одиниць, щодо управління освітою, процес децентралізації освіти завершився в 1992 р. проектом «Спільного закону освіти». Встановлювалася муніципальна та освітня автономія, участь приватного сектора в освіті та сигнальній системі в освіті для бідних студентів на вторинному рівні. Однак цей проект був зустрінутий національним союзом викладачів зі значним опором. Обов'язки, передані муніципалітетам, були обмежені; освітні заклади не мали достатньої автономії, щоб вибирати, наймати, і санкціонувати персонал. Проект основного навчального плану та оцінки якості освіти залишився

централізованим, однак, деяка кількість адаптації могла б бути виконана на місцевому рівні.

В Іспанії після багаторічного обговорення того, як регіональні науково-освітні системи повинні бути організовані, була встановлена система управління, при якій громадські ради, складені з батьків, викладачів, і студентів стали керувати місцевими освітніми закладами. Громадська рада була відповідальною за місцеві потреби і спроможна була прискорити прийняття відповідних управлінських рішень. Повноваження ради включали право вибору керівників освітніх закладів, в той час як Міністерство освіти зберігало право контролю над призначенням на посади викладачів і затвердженням наукових ступенів. Міністерство освіти також встановлювало і підтримувало мінімальні вимоги до освітньої сфери, керуючись річним планом і визначаючи науково-освітні пріоритети, особливо пов'язані з національними інтересами, такими як історія Іспанії, іспанська мова, математика та наука. У той же самий час, автономні області взяли під контроль інтерпретацію та адаптацію загального змісту планування освітніх програм до регіональних особливостей і потреб. Цей процес адаптації мав місце і надалі в межах громад і рад кожного освітнього закладу.

Починаючи з 1970-их років, Франція зазнала кілька політичних спроб децентралізації влади в системі науки та освіти. З метою вирішити місцеві та регіональні проблеми протягом наступних двадцяти років було проведено кілька реформ у спробі збільшити місцевий контроль над навчальним плануванням. Однак під час цих реформ Міністерство освіти Франції продемонструвало прагнення до певного збереження системи централізованої освітньої адміністрації. Найсуттєвіші зусилля з децентралізації влади відбулися у 1992 і 1993 роках, коли було передано деякі обов'язки щодо управління освітою адміністраціям регіонів і муніципалітетам. Однак, контроль над навчальними планами та програмами і досі залишається під впливом Міністерства освіти. Зусилля щодо децентралізації влади у контексті науково-освітнього простору Франції були повільні з кількох причин: брак підтримки від науковців та викладачів, нестача громадської активності, стійка традиція щодо формування потужної централізованої бюрократії, віра, що стандарти освіти і загальнонаціональне управління зрівнюють науково-освітні можливості для представників усіх верств населення, тощо.

На відміну від Франції, уряд США зараз має незначний формальний контроль над науково-освітньою адміністрацією і політикою. До структури науково-освітнього простору США входять 50 окремих штатів зі своїми департаментами освіти та науки і приблизно 15 000 напівавтономних освітніх округів. У минулі два десятиліття у Сполучених штатах Америки, мали місце і здійснювали потужний вплив на реформування науково-освітньої сфери дві контрастуючі сили: централізація науково-освітніх цілей на основі визначення загальнонаціональних пріоритетів (включаючи пріоритет національної безпеки), що включали централізоване визначення мети науково-освітнього планування (наприклад, цілі і національні добровільні

стандарти на 2015 рік для навчального плану та інструкції щодо його реалізації), і децентралізація науково-освітнього керівництва на регіональному рівні.

Загальні тенденції щодо реформування науково-освітньої сфери у Сполучених штатах були засновані на принципах економічного змагання, і вплинули на американських політиків, що активізували власну діяльність як з метою збільшення централізації і контролю над організацією освітнього простору, так і щодо деякої децентралізації міських освітніх округів.

Один з найбільш відомих кроків щодо посилення централізації влади був пов'язаний з кризою 1958 р., який привів до «Національного Акту захисту» і збільшив федеральне фінансування науково-освітніх закладів та посилив вплив політики на визначення пріоритету розвитку точних та природничих наук. Губернатори, поряд з кількома президентами, грали провідні ролі у встановленні державних і національних цілей щодо системи освіти і науки, впливали на зміни освітньої системи, які можливо б було досягнути тільки через політику реформ на державному рівні [4; с. 82].

Управління науково-освітнім простором США є прикладом для багатьох націй, що ілюструє глобальну тенденцію до взаємодії і взаємодіяльності в межах країни щодо процесів централізації і децентралізації влади у відповіді на глобальні виклики. Проте, фактично, зусилля кожної з чотирьох розглянутих вище націй щодо одночасної централізації і децентралізації влади в науково-освітній сфері, виникали внаслідок різних економічних та соціально-політичних тисків світової спільноти, і вони здійснювалися способами, унікальними в кожній національній науково-освітній системі. Отже, кожна нація має деяке змішання моделей управління, і у кожній з них вони відрізняється певною своєрідністю.

Соціально-політичним та ідеологічним підґрунтям процесу децентралізації влади в глобальному соціальному просторі є ідеологія лібералізму. Децентралізація влади, що пропагується неолібералами, є найбільш підтримуваним широкою громадськістю елементом їх концепції, тому саме цей шлях модернізації управління науково-освітнім простором іманентно властивий багатьом неоліберальним теоретичним моделям.

Лібералізм обґрунтовує необхідність загального широкого розподілу влади. Таким чином, він надає законну підставу федералізму (хоча федералізм може також ґрунтуватися і на інших причинах). Аналогічно, він може виправдовувати і суворий контроль над регіональною науково-освітньою сферою з боку місцевого уряду, але в ідеалі, стосовно місцевого співтовариства, такий контроль з ліберальної точки зору буде розглядатися як обмеженість соціальних інтересів.

Ідеологія лібералізму може також слугувати науковим підґрунтям для активізації та застосування ринкових механізмів з метою розподілу федеральних та регіональних ресурсів в науковій та освітній галузях. Політика лібералізму послідовно підтримує можливість приватного фінансування науки та освіти і допускає відмінності в орієнтації науково-освітніх програм в результаті таких вкладень.

У порівнянні з авторитарно-центристськими ідеями, лібералізм керується принципом практичної користі і, що важливо у процесі боротьби з корупцією, не надає особливого виняткового значення тому, хто з вкладників повинен брати участь у прийнятті рішень. В ліберальній думці існує виразний акцент на когнітивному знанні як прогресивній силі суспільства. Отже, вона може законно обґрунтовувати автономію науково-освітніх установ, сфокусовану на соціально-економічному значенні професіоналізації.

Децентралізація влади в контексті науково-освітнього простору насамперед означає певну автономію працівників і передбачає послаблення зовнішніх впливів на професію науковця і педагога. У освітніх закладах, де значною мірою реалізується децентралізація управління, активне творче навчання стає засобом демократичної соціалізації учнів і студентів та формування їх свідомої громадської позиції. Але існує суперечність між акцентом на колегіальності в процесі прийняття рішень та особистій автономії, яка певною мірою притаманна кожному професіоналу.

Важливе значення в процесі децентралізації влади відводиться оцінці якості освіти. Адже загальна оцінка якості освіти охоплює не тільки результати навчання, але також поширюється і на весь науково-педагогічний процес.

Висновки. Принцип централізації влади передбачає організацію стійкої вертикальної і гнучкої горизонтальної системи управління. На відміну від нього, децентралізація влади передбачає формування багатовимірної надскладної системи взаємоузгодження та взаємодетермінації різноманітних управлінських суб'єктів, основним механізмом якої є соціальна самоорганізація. Так як кількісний та якісний склад учасників цього процесу не може бути заздалегідь визначеним, завжди залишатиметься місце для сумнівів щодо ефективності такого управління.

Децентралізація влади в контексті управління науково-освітнім простором – це двосторонній шлях, і він аж ніяк не гарантує спрощення управлінської системи. Навпаки, рівень відповідальності кожного окремого суб'єкта науково-освітнього простору за результати власної діяльності підвищиться в рази. Кількість суб'єктів, що зможуть впливати на організацію педагогічного процесу і контролювати його якість також значно збільшиться. Слід додати, що в сучасному інформаційному суспільстві децентралізація влади в управлінні науково-освітнім простором можлива тільки за умови повної комп'ютеризації наукової та освітньої сфери та їх інтеграції в єдиному інформаційному полі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кривець Л. В.* Філософія влади та управління науково-освітнім простором: монографія / Л. В. Кривець. – К.: Золоті ворота, 2016. – 410 с.
2. *Макгинн Н.Ф.* Влияние глобализации на развитие государственной системы образования / Н.Ф. Макгинн // Перспективы : сравнительные исследования в области образования. – Том XXVII. – 1998. – №1. – С. 45-55.
3. Национальные системы образования в условиях изменяющегося мира / Под ред. Н.П. Литвиновой. – СПб., 1999. – С. 22-92.

4. Astiz M. F., Wiseman A.W., Baker D.P. Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems // Comparative Education Review, 2002, № 46 (1), P. 66-82.

5. Structures of the Educational and Training Systems in the EU. – Brussels, Luxemburg, 1998; A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–1994). – Brussels : European Unit of EURYDICE 1997; Eurydice. The Information Network on Education in Europe [электронный ресурс] – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

6. Westbury I., Hsu C.-S. Does States Control of the Curriculum Matter? A Response to Stevenson and Baker / Educational Evaluation and Policy Analysis, 01/1996; 18(4). P. 343-347.

Л.В. Крымец , доктор философских наук,
НУОУ имени И. Черняховского

ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ ВЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: МИРОВОЙ ОПЫТ

Децентрализация управления научно-образовательным пространством является одним из приоритетов общественного развития. Принцип децентрализации власти подразумевает формирование сверхсложной многомерной системы взаимодействия и взаимодетерминации управленческих субъектов, основным механизмом которой является социальная самоорганизация.

В современном информационном обществе децентрализация власти в управлении научно-образовательным пространством возможна только при условии конвергенции научной и образовательной сферы в едином информационном поле, а государственный контроль над системами науки и образования должен быть постепенно дополнен действенными механизмами гражданского самоуправления.

Ключевые слова: *власть; децентрализация; управление; реформирование; система образования и науки; научно-образовательное пространство.*

Liudmyla Krymets, doktor of philosophy sciences

DECENTRALIZATION OF POWER IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC AND EDUCATION SPACE: WORLD EXPERIENCE

Decentralization of scientific and educational space is one of the priorities of social development. The principle of decentralization of power involves the formation of a multi-dimensional system of mutual confrontation and daunting interdetermination of management entities, which is the main mechanism of social self-organization. The level of responsibility of each entity scientific and educational space for the results of their own activities has greatly increased.

In today's information society, decentralization of power in the management of scientific and educational space is possible only if the convergence of scientific and educational spheres in a single information field, and state control of systems science and education should be gradually supplemented by effective mechanisms of civil government.

Keywords: *power; decentralization; governance; reform; the system of education and science; scientific and educational space.*

УПРАВЛІННЯ ДИСТАНЦІЙНИМ НАВЧАННЯМ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглядається актуальність та умови впровадження дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах України як основної форми підготовки військових фахівців в умовах сьогодення.

Ключові слова: дистанційне навчання; Збройні Сили України; система військової освіти.

Постановка проблеми. Події на Сході України змінили погляди керівництва Збройних Сил України, українського суспільства та фахівців у галузі управління військовою освітою на якість, зміст і шляхи підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Нові виклики, які поставлені перед Збройними Силами України, змушують шукати новітні форми і технології навчальної діяльності, які спрямовані на ефективну підготовку військових фахівців та їх адаптацію до міжнародних стандартів освіти. Для вирішення цих задач потрібне використання у навчальному процесі інформаційних технологій, зокрема дистанційного навчання, які підвищують ефективність процесу навчальної діяльності та дозволяють йому набути рис, притаманних процесу підготовки військових фахівців у державах-членах НАТО. Водночас упровадження дистанційної форми навчання у ВВНЗ відбувається дуже повільно, адже військова освіта є вельми консервативною галуззю, для якої характерні підходи в підготовці фахівців ще радянських часів. Змінити стан справ може, в першу чергу, запровадження управлінських технологій, які врахують стан військової освіти сьогодні та цільові орієнтири її модернізації у найближчі роки. Саме одним з цих орієнтирів і є запровадження у ВВНЗ дистанційної освіти до 2020 року згідно вимог Стратегічного оборонного бюлетеня України.

Отже, перед науковцями постає проблема відсутності управлінських технологій в галузі військової освіти, здатних забезпечити високу якість підготовки військовослужбовців засобами дистанційного навчання. Її розв'язання вимагає, зокрема, об'єктивної оцінки стану системи управління дистанційним навчанням у ВВНЗ та визначення напрямів модернізації цієї системи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Стратегія національної безпеки України яка була затверджена Указом Президента України у 2015 році [1], де йдеться, у тому числі, й про “запровадження інтегрованої системи освіти, бойової і спеціальної підготовки персоналу для органів сектору безпеки і оборони із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО, ЄС, формування нової культури безпеки” ставить завдання удосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів та впровадження дистанційного навчання у ВВНЗ.

Проте не створена системи єдиного освітнього простору на основі

дистанційного навчання в військових навчальних закладах, яка сприятиме розвитку інформаційно-освітньої мережі для підготовки військових фахівців для Збройних Сил України.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є визначення стану управління дистанційним навчанням у ВВНЗ та перспектив його модернізації. Задля реалізації цієї мети необхідно схарактеризувати зовнішні обставини та нормативні вимоги, що вимагають широкого застосування технологій дистанційного навчання у військовій освіті, переваги дистанційної форми навчання перед іншими в контексті підготовки військовослужбовців, визначення недоліків системи управління дистанційним навчанням у ВВНЗ та перспектив її удосконалення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної воєнно-політичної обстановки довкола України вказує на те, що вона стає більш напруженою. Це пов'язано з агресією Російської Федерації проти України, тимчасовою окупацією Автономної Республіки Крим, проведенням антитерористичної операції на Сході України, нарощуванням військових угруповань біля кордонів України та іншими факторами.

Бойові дії на Сході України надали реальну оцінку якості підготовки військових фахівців, їх спроможності виконувати завдання щодо керування військовими частинами та підрозділами у бойових умовах.

При цьому виявлено недоліки, причиною яких у багатьох випадках був низький рівень підготовки військовослужбовців у навчальних закладах та системі професійної підготовки.

Серед основних вмінь, якими має володіти сучасний військовий керівник слід виокремити такі:

- гнучко адаптуватися до змін форм, способів та засобів збройної боротьби, самостійно набувати необхідних знань і застосовувати їх на практиці;

- критично мислити, вміти побачити проблеми, що виникають у службовій діяльності, та шукати шляхи вирішення їх розв'язання, використовуючи сучасні технології;

- грамотно працювати з інформацією;

- бути комунікабельним, контактним у різноманітних соціальних групах, уміти працювати у колективі;

- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, професійних знань та навичок.

Однак, на жаль, практика свідчить про те, що наявна на сьогодні система військової освіти неспроможна вчасно реагувати на зміни предметної галузі, що відбуваються. Тому, зовсім не випадково, одним із вирішальних факторів успішної трансформації та модернізації Збройних Сил України на сучасному етапі їх розвитку визнано саме широкомасштабну реформу цієї системи, наближення її до реальних потреб військ.

Одним із напрямів реформи має стати створення дієвої системи безперервного навчання військових фахівців. Досвід бойових дій на Сході

нашої країни свідчить про те, що дієвим інструментом вирішення зазначеного завдання може стати дистанційне навчання [7].

Як ми бачимо, у житті нашого суспільства відбуваються великі зміни в різних його сферах і, оскільки освіта носить випереджальний характер розвитку по відношенню до соціально-економічному розвитку суспільства, назріла необхідність законодавчого визначення і закріплення стратегії держави в розвитку системи освіти. Таким документом стала Стратегія національної безпеки України яка була затверджена Указом Президента України у 2015 році [1], де йдеться, у тому числі, й про “запровадження інтегрованої системи освіти, бойової і спеціальної підготовки персоналу для органів сектору безпеки і оборони із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО, ЄС, формування нової культури безпеки”. На основі Стратегії національної безпеки України був введений План дій щодо впровадження оборонної реформи у 2016-2020 роках (Дорожня карта оборонної реформи), де поставлено завдання удосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів та впровадження дистанційного навчання у ВНЗ.

Одним із шляхів, що забезпечують випереджальний розвиток освіти, є використання інформаційних технологій і розвиток системи дистанційного навчання. В першу чергу, активізації цього процесу сприяє розвиток глобальної мережі Internet, web-технологій та інших засобів комунікації, які надали нові можливості у розвитку цієї форми навчання.

Також це обумовлено реаліями сучасного життя: все більшої кількості фахівців необхідно в жорстких умовах обмеженого часу отримати спеціалізовану військову освіту, і, по-друге, поповнення певного багажу додаткових знань. У системі військової освіти, що є частиною системи професійного освіти в цілому, зросли вимоги рівня підготовки офіцерів, особливо під час проведення антитерористичної операції.

Тому однією з суттєвих завдань системи військової освіти, є формування спеціального середовища і умов, що забезпечать і дозволять максимально використовувати всі потенційні можливості військової освіти з використанням дистанційних технологій навчання. Відповідно до концепції реформи військової освіти ведеться активна робота з пошуку нових, більш ефективних інформаційних технологій освіти, які дозволили б вивести підготовку військових фахівців на якісно новий рівень, де розглядається можливість впровадження дистанційного навчання у військових ВНЗ на базі комп'ютерних технологій і супутникових телекомунікацій .

Дистанційну форму навчання фахівці зі стратегічних проблем освіти називають освітньою системою 21 століття. Сьогодні на неї зроблена величезна ставка. Актуальність теми дистанційного навчання полягає в тому, що результати суспільного прогресу, які раніше були зосереджені в сфері технологій сьогодні концентруються в інформаційній сфері. Настала ера інформатики. Етап її розвитку в даний момент можна охарактеризувати як телекомунікаційний, це область спілкування, інформації і знань.

Дистанційне навчання – це варіант реалізації заочної форми навчання, який ґрунтується на використанні сукупності сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі навчання, надання слухачам можливості самостійної роботи з освоєння навчального матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі навчальної діяльності. Така технологія дає змогу навчатися на відстані.

Створення у ВВНЗ системи єдиного освітнього простору на основі використання дистанційного навчання сприятиме розвитку інформаційно-освітньої мережі для підготовки фахівців Збройних Сил України. Вона стає центром безперервної освіти на основі мережевих технологій і суттєво дозволить вирішити ряд проблем підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації військових фахівців дистанційними методами.

Звичайно, сьогодні в деяких ВВНЗ України впроваджені дистанційні методи навчання в процес підготовки офіцерів, але в більшості випадків вони мають експериментальний характер і не дивлячись на актуальність дистанційного навчання в процесі підготовки офіцерів, вони ще не отримали належного розвитку у військових ВНЗ.

Впровадження системи дистанційного навчання у систему підготовки офіцерів дозволить на практиці реалізувати систему безперервної освіти та розширити контингент учнів за рахунок сержантського і рядового складів.

Виходячи з того, що професійні знання старіють дуже швидко, то їх необхідно постійно вдосконалювати, дистанційна форма навчання дає сьогодні можливість створення систем масового безперервного навчання, загального обміну інформацією, незалежно від часових і просторових поясів.

Висновки. Створення в військових навчальних закладах системи єдиного освітнього простору на основі дистанційного навчання, сприятиме розвитку інформаційно-освітньої мережі для підготовки військових фахівців для Збройних Сил України. Воно стане центром безперервної освіти на основі мережевих технологій і суттєво активізує процес підготовки військових фахівців, при цьому використання інформаційно-освітньої мережі буде потужним засобом підвищення рівня знань і основою безперервної освіти.

Саме ця система, на мою думку, може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби Збройних Сил України у підготовці військових фахівців в умовах сьогодення.

Тому, дистанційне навчання – це технологія майбутнього. Воно може застосовуватися в військовій освіті, здійснювати широке коло завдань освіти, навчання, виховання та розвитку особистості військовослужбовця. Тому необхідно розробляти та впроваджувати нові розробки для дистанційних форм навчання у Збройних Силах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: Навч. Посібник 3-е вид. / За ред. Кухаренка В.М. – Харків: НТУ “ХП”, “Тарсінг”, – 2002.
2. Бершадский А.М., Кревский И.Г. Дистанционное обучение - форма или метод. / А.М. Бершадский, И.Г. Кревский // Дистанционное образование, – 1998. – № 4.
3. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: Монографія / АПН України. Ін-т вищ. Освіти. К., – 2002. – 231 с.
4. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта. – К.: НПУ, 1999.
5. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. N 1556-VII Стаття 42.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. (затверджено Постановою МОН України від 20.12.2000 р.).
7. Радецкий В.Г. Впровадження технологій дистанційного навчання в системі військової освіти. Наука і оборона, – 2007 – № 3.

И.И. Кузьмич, кандидат юридических наук,
полковник НУОУ имени Ивана Черныховского

УПРАВЛЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается актуальность и условия внедрения дистанционного обучения в высших военных учебных заведениях Украины как основной формы подготовки военных специалистов в современных условиях.

Ключевые слова: дистанционное обучение; Вооруженные Силы Украины; система военного образования.

I. I. Kuzmich, Ph.D, colonel
NUDU named after Ivan Chernyakhovskij

MANAGEMENT OF REMOTE TRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MODERN CONDITIONS

The article considers the relevance and conditions for introducing distance learning in higher military educational institutions of Ukraine as the main form of training military specialists in today's conditions.

Key words: distance education; Armed Forces of Ukraine; military education system.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ

Окремими складовими технології проектування дистанційних курсів є чотири етапи. На етапі створення програми дистанційного навчального курсу визначаються його загальні цілі, теми, цілі вивчення окремих тем та їх зміст. Етап структурування курсу за модулями передбачає визначення окремих змістових складників, які вимагають окремого послідовного опрацювання. На етапі визначення навчальних завдань до кожного модуля враховуються психологічні особливості процесу засвоєння навчального матеріалу. Етап розробки вимог до методичного забезпечення модулів дистанційного навчального курсу зумовлений необхідністю урахування особливостей вивчення навчального матеріалу саме в процесі дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; навчальний курс; проектування; технологія; етапи; модуль.

Постановка проблеми. Елементи дистанційного навчання стають все більш затребуваними в процесі підготовки фахівців у вищій школі. З часом набувають вони поширення й у військовій освіті. Зокрема, цього вимагає Стратегічний оборонний бюлетень України, затверджений Указом Президента України від 6 червня 2016 року № 240/2016. На вимогу цього документа в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського створено Науковий центр дистанційного навчання, що є дуже важливою та значущою подією, адже створення дистанційних курсів є багатоаспектним заходом, в якому беруть участь педагоги, інженери, дизайнери та інші фахівці. Водночас в педагогічній науці не визначено роль та функції кожного з них, відповідно системно не вивчені й усі окремі складові зазначеного процесу. Отже, наявною є проблема недосконалості теоретичних засад розробки дистанційних курсів не лише в аспекті її організації, а й реалізації окремих етапів. Вивченню одного з них, етапу проектування дистанційного навчального курсу (далі – курсу), й присвячене це дослідження. Саме на етапі проектування відбувається теоретична розробка курсу, на підставі якої в подальшому створюватиметься навчальний продукт науково-педагогічними працівниками та іншими фахівцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиріччя науковцями накопичено значний обсяг наукової, методичної та навчальної літератури з різних питань дистанційного навчання, зокрема низка публікацій та видань присвячена саме проектуванню дистанційних курсів [1-5]. Серед зазначених та інших літературних джерел найбільш повно, на нашу думку, питання проектування дистанційних курсів розглянуто в навчальному посібнику за редакцією В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка [5]. Зокрема, в ньому розкриваються питання визначення цілей курсу, психологічні підходи до навчання (біхевіоризм, когнітивний підхід, конструктивізм), йдеться про структуру дистанційного курсу (“Передмова”, “Автори курсу”, “Тьютор”, “Новини курсу”, “Програма курсу”, “Головна сторінка тижневого заняття”) та визначаються вимоги до нього. Проте ні в цій роботі, ні в інших не йдеться

про врахування в процесі проектування дистанційного курсу психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу, що буде зроблено в нашому дослідженні при побудові відповідної технології проектування.

Метою статті є визначення технологічних засад проектування дистанційних навчальних курсів. Відповідними завданнями дослідження є структурування технології проектування дистанційних навчальних курсів за етапами та визначення їх сутності й особливостей.

Виклад основного матеріалу. Як зазначалося вище, проектування дистанційного навчального курсу є невід’ємним елементом його створення. Результатом цього процесу має стати проект курсу, що складається з низки матеріалів, в яких містяться відповіді на запитання щодо: а) призначення курсу; б) цільової аудиторії споживачів курсу; в) цілей навчання; г) загального змісту навчання; г) послідовності вивчення навчального матеріалу; д) навчальних завдань, які має виконати користувач курсу при опрацюванні кожної з тем; е) методичних умов дистанційного навчання.

Тобто проект курсу має дати відповіді на всі запитання його розробникам перед створенням навчального продукту.

На нашу думку, ті матеріали, що утворюють проект дистанційного навчального курсу та відповідають на зазначені вище запитання, можуть бути представлені його навчальною програмою, структурною схемою вивчення курсу, сукупністю навчальних завдань та методичними вимогами до організації роботи з дистанційним курсом його користувача.

Зважаючи на визначені складові проекту дистанційного курсу, вважаємо, що його створення можливо технологізувати, при цьому етапами відповідної технології виступатимуть:

- створення програми курсу;
- структурування курсу за модулями;
- визначення навчальних завдань до кожного модулю;
- розробка вимог до методичного забезпечення модулів курсу.

Розглянемо особливості кожного з етапів.

Дистанційний навчальний курс, так само як і традиційний навчальний курс, повинен ґрунтуватися на *навчальній програмі курсу*. Зауважимо, що підходи до створення цієї програми можуть дещо різнитися в залежності від статусу та призначення дистанційного курсу, адже він може бути або самостійним навчальним курсом, тобто *основним*, або складником загального (аудиторного) навчального курсу, тобто *допоміжним*. Від призначення курсу залежать цілі вивчення окремих тем: якщо він основний, знання і уміння визначаються в навчальній програмі як кінцевий результат опанування навчальним матеріалом, а якщо допоміжний – цілями вивчення теми може бути первинне ознайомлення з навчальною інформацією, формування понять, елементарних умінь тощо.

Відзначимо деякі особливості створення навчальної програми саме для дистанційного курсу. Перша з них стосується визначення його цілей, адже вони зумовлюються не лише призначенням курсу, а й умовами його вивчення. За нашим спостереженням за практикою використання таких

курсів, рівень сформованості знань та умінь засобами дистанційного навчання, як правило, не перевищує аналогічні результати, здобуті в ході традиційного аудиторного навчання. Це пояснюється специфікою засвоєння змісту окремих навчальних дисциплін, яке має відбуватися в спеціалізованих лабораторіях, із застосуванням спеціального обладнання, у ході виконання групових вправ або вправ за безпосередньої присутності інструктора (викладача). Тому формулювання конкретних знань та умінь, здобутих за результатами дистанційного навчання, має бути коректним з огляду на реалістичність їх досягнення. Наприклад, формулювання цілі як “знати норму наказу” виглядає цілком коректним, оскільки слухач (курсант) дійсно здатний її засвоїти, працюючи за комп’ютером. Водночас, така ціль, як “уміти застосовувати норму наказу” виглядає не завжди коректною. Лише, якщо навчальний процес у його дистанційному форматі допускає відтворення ситуацій практичної діяльності військовослужбовця, мета щодо формування такого вміння виглядає виправданою. Відповідними прикладами можуть служити тактичні уміння щодо планування та прогнозування певних процесів і ситуацій, уміння працювати з мапами, документацією тощо. В інших випадках може йтися про формальний бік уміння, яке формується в умовах, коли фабула практичної ситуації подається хіба що абстрактно. Наприклад, сумнівною буде якість уміння, сформованого засобами лише дистанційного навчання, щодо управління військовою технікою, військовим підрозділом, використання засобів самозахисту та ін. У низці випадків коректним формулюванням практико-зорієнтованої цілі дистанційного курсу буде, наприклад, “вміти застосовувати норму наказу при розгляді теоретичних задач” або “вміти використовувати норму наказу при моделюванні певних ситуацій”. Остаточне формування деяких умінь може бути предметом подальшого навчання, навчальної практики чи стажування, тому в програмі дистанційного курсу відповідні цілі можуть зумовлювати сформованість умінь на певному рівні – первинному, елементарному, початковому, репродуктивному та ін., що забезпечить коректність їх визначення.

Сукупність визначених цілей дистанційного навчального курсу є підставою для розробки його змісту, який складається з окремих тем, а також розподілу загальних цілей курсу між цими темами. Зауважимо, що формування змісту дистанційного курсу також має свої особливості. Відомо, що при підготовці навчального курсу для аудиторного вивчення зміст навчальної програми не ставиться у відповідність до кількості годин, відведених на його вивчення, або кредитів. Але при цьому викладачі, спираючись на свій досвід, формують зміст курсу такого обсягу, який реально опрацювати на навчальних заняттях та у ході самостійної роботи, адже ці види навчальної діяльності слухачів і курсантів регламентуються часом та мають календарні обмеження. Проблеми ж часу при вивченні курсу дистанційного навчання фактично відсутні, адже працювати з ним слухач (курсант) буде у зручний для себе час, стільки разів повертаючись до навчального матеріалу – скільки йому потрібно для забезпечення високої

якості засвоєння. Отже, на відміну від аудиторного навчання зміст дистанційного курсу може бути визначений у будь-якому обсязі.

Таким чином, за результатами першого етапу технології проектування дистанційного курсу стають визначеними його цільові орієнтири та зміст, що дозволяє перейти до виконання другого етапу проектування – структурування курсу за модулями навчання.

Під *модулем дистанційного курсу* ми розуміємо певну тему або її складову, яка потребує окремого опрацювання користувачем курсу з огляду на методику вивчення цієї теми. Отже, модуль дистанційного курсу уособлює його змістовий складник, а їх сукупність утворюють структуру курсу.

Архітектура дистанційного навчального курсу, як правило, передбачає послідовне вивчення його складових та допускає використання розгалуження. Саме розгалуження є доцільним у ситуаціях, що припускають обрання користувачем курсу певної траєкторії його опрацювання, або у ситуаціях, коли зміна траєкторії навчання зумовлюється якістю засвоєння курсу на проміжних етапах. Припустимо, що дистанційний курс за аналогією з аудиторним навчальним курсом не передбачає розгалуження і, відповідно, вивчення всіх тем та модулів відбуватиметься у лінійній послідовності. Тоді достатнім буде передбачити можливість повторного вивчення теми у разі, якщо вона не засвоєна на допустимому рівні якості. Це, в свою чергу, вимагає уведення до структури курсу модулів узагальнення навчального матеріалу та контролю навчальних досягнень користувачів курсу, що передбачатиме проведення діагностичних процедур з послідувачим наданням об'єкту навчання права вивчати наступну тему. У разі, якщо в ході вивчення курсу його користувач вважатиме, що він добре обізнаний у матеріалі поточної теми, він пропускатиме певні модулі в її межах, зупиняючись лише на модулях узагальнення навчального матеріалу і контролю власних початкових досягнень.

Зауважимо, що якість засвоєння кожної теми стає визначальною рисою процесу опрацювання дистанційного курсу. Тому, на нашу думку, суб'єктом проектування курсу мають бути створені можливі умови для її забезпечення, зокрема передбачення на початку вивчення кожної теми повторення попереднього навчального матеріалу, а, отже, введення до структури курсу відповідних модулів.

Наявність структури дистанційного курсу дозволяє реалізувати наступний етап проектування – визначення навчальних завдань в межах кожного модулю.

За нашим переконанням, розробка або добір навчальних завдань повинні відповідати не лише змісту певної теми, а й особливостям процесу засвоєння навчального матеріалу, який, в свою чергу, характеризується етапами чуттєвого сприйняття, розуміння, закріплення та застосування знань [6-8].

Розглянемо особливості розробки та добору навчальних завдань у їх проекції на етапи процесу засвоєння навчального матеріалу.

Реалізація етапу чуттєвого сприйняття можлива в різний спосіб, але його висока якість може бути забезпеченою через одночасне залучення різних органів почуттів. Тому користувачеві доцільно запропонувати перегляд навчального уроку, навчального чи документального фільму, відео з конференції чи інтерв'ю відомих фахівців з проблематики поточної теми тощо. Завдання може стосуватися, зокрема, й самостійного спостереження за явищем або розвитком якоїсь ситуації, проведення лабораторного експерименту чи дослідження певної ситуації в службовій діяльності військовослужбовця. Підкреслимо, що яким би не було завдання, його дидактичною цінністю є створення умов для найширшого залучення органів почуттів слухача (курсанта) під час першого ознайомлення з навчальним матеріалом.

Наступний етап засвоєння навчального матеріалу (його розуміння) реалізовуватиметься через добір навчальних завдань, які допоможуть користувачу курсу розібратися в особливостях змісту явищ, процесів, моделей, які вивчаються, тощо. Вочевидь, це завдання виконуватиметься під час того ж самого перегляду відеоуроку чи інших відео-, аудіо- або текстових матеріалів. Тобто реалізація перших двох етапів засвоєння навчального матеріалу відбуватиметься послідовно при опрацюванні одного об'єкта пізнавальної діяльності. Проте, якщо для реалізації першого етапу важливим було одночасне залучення різних органів почуттів, то для другого – цілеспрямована розумова діяльність, спрямована на формування понять. Отже, важливим є передбачення таких навчальних завдань, які забезпечать максимальну активність суб'єкта навчання в процесі пізнання. Засобом активізації розумової діяльності слухача (курсанта) може стати низка запитань, які примусять його звернути увагу на ті чи інші особливості навчального матеріалу, здійснити порівняння з раніше вивченими об'єктами тощо. Ці запитання можуть бути запропоновані користувачеві курсу як до опрацювання навчального матеріалу, так і після нього. Перший варіант, за нашим переконанням, є доцільним у разі, якщо повторне спостереження за об'єктом пізнання є неможливим. У такому випадку заздалегідь визначені запитання утворять необхідну цільову настанову на сприйняття. Другий варіант, ймовірно, вимагатиме повторного перегляду відеоуроку, прослуховування аудіоматеріалів тощо. Цілком можливим є й комбінування обох варіантів: заздалегідь запропоновані запитання формують цільову настанову на сприйняття навчального матеріалу, а запитання, надані після знайомства з ним, призначені для уточнення правильності сприйняття, акцентування на необхідних нюансах тощо.

Доцільність визначення низки запитань залишається й на етапі закріплення навчального матеріалу, коли в користувача курсу вже сформувалося поняття. Результатом реалізації цього етапу є сформоване знання. Проте група чергових запитань має іншу зорієнтованість та переслідує інші цілі. На поточному етапі засвоєння навчального матеріалу запитання мають спонукати користувача курсу до синтезу нової навчальної інформації з тим знанням, яке на цей час формує його світогляд. Такі

запитання можуть мати проблемний характер, вимагати від суб'єкта навчання розумової роботи щодо аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації. Крім запитань користувачеві курсу доцільно визначати в якості завдань такі традиційні вправи, як опрацювання тексту зі складанням плану, тез чи конспекту, розв'язання теоретичних задач та ін. Має сприяти закріпленню нового знання і тестування, де тести передбачають не лише вибір правильної відповіді, а й укладання тверджень, доповнення визначень, встановлення правильного порядку виконання алгоритмів, пошук помилок тощо.

Реалізація останнього етапу засвоєння навчального матеріалу, формування в користувачів курсу певних умінь, можлива через розробку та добір таких завдань, виконання яких вимагає застосування отриманого знання в спеціально змодельованих навчальних умовах. Зауважимо, що суб'єкту дистанційного навчання можуть бути запропоновані завдання, які необхідно виконувати в навчальному середовищі самого електронного курсу, а також такі, що виконуються поза ним.

Отже, третій етап технології проектування дистанційного курсу завершується добором навчальних завдань, які дозволяють досягти цілей вивчення кожного з його модулів.

На останньому етапі технології проектування дистанційного курсу має відбуватися розробка вимог до методичного забезпечення модулів дистанційного курсу. З урахуванням специфіки навчальної дисципліни, її окремих тем та самих визначених модулів вимоги до методичного забезпечення можуть стосуватися обсягів теоретичного матеріалу, які є обов'язковими для самостійного опрацювання користувачами курсу, ілюстрацій, мап, відео, алгоритмів та прикладів виконання практичних вправ, форм та строків звітності, засобів комунікації з керівником дистанційного навчання (викладачем) та ін.

Висновки (в т.ч. перспективи подальших досліджень у даному напрямку). Таким чином, розробка дистанційного навчального курсу вимагає його попереднього проектування, яке, в свою чергу, може реалізуватися на технологічних засадах. Складовими (етапами) відповідної технології є створення програми курсу, його структурування за модулями, визначення навчальних завдань до кожного модулю та розробка вимог до методичного забезпечення модулів курсу. Здійснений опис технології проектування дистанційних курсів має допомогти їх розробникам на першому етапі створення цього навчального продукту. В подальшому нами передбачається встановлення складових технології розробки дистанційних курсів, упродовж якої відбуватиметься створення їх окремих елементів (відео-, аудіоматеріалів, слайдів, тестів тощо) відповідно до укладеного за визначеною вище технологією проекту курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методичні вказівки до розробки дистанційних курсів в системі MOODLE / Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова; уклад.: О. М. Анісімов, Б. П. Бочаров, М. Ю. Воеводіна. – Х.: ХНУМГ, 2014. – 61 с.
2. Молчанюк В. А. Аналіз методологічних засад проектування дистанційних курсів / В. А. Молчанюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4%2832%29/6.PDF>.
3. Буркіна Н. В. Проектування методичної системи дистанційного навчання математики у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буркіна Наталя Валеріївна. – Черкаси, 2009. – 244 с.
4. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О.О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко та ін.; За ред. О.О Андрєєва, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: “Міськдрук”, 2013. – 212 с.
5. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник / Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротинко Н.Г. та ін.; За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 219 с.
7. Дидактика современной школы / Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
8. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / А.О. Кучерявий, М.Л. Шелухін, В.В. Кадала та ін.; За заг. редакцією А.О. Кучерявого. – Донецьк : ПП “ВД “Кальміус”, 2013. – 200 с.

А.А. Кучерявий, доктор педагогических наук,
доцент, НУОУ имени Ивана Черняховского

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Отдельными составляющими технологии проектирования дистанционных курсов являются четыре этапа. На этапе создания программы дистанционного учебного курса определяются его общие цели, темы, цели изучения отдельных тем и их содержание. Этап структурирования курса по модулям предполагает определение отдельных содержательных составляющих, которые требуют отдельного последовательного изучения. На этапе определения учебных заданий к каждому модулю учитываются психологические особенности процесса усвоения учебного материала. Этап разработки требований к методическому обеспечению модулей дистанционного учебного курса обусловлен необходимостью учета особенностей изучения учебного материала именно в процессе дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; учебный курс; проектирование; технология; этапы; модуль.

A. Kucheriavyi, doctor of pedagogical sciences, associate professor,

THE TECHNOLOGY OF PROJECTING DISTANCE LEARNING COURSES IN THE MILITARY EDUCATION

The separate components of technology projecting of distance courses there are four stages. On the stage of creation the programs of distance learning course are determined its general aims, themes, which studies of separate themes, and its maintenance. The structuring stage of the course by modules envisages determinations separate components by contents that require successive working. Psychological peculiarities of the process of learning are taken into account at the stage of defining educational tasks for each module. The stage of development of requirements to the methodical providing of the on-line training course's modules is predefined by the necessity of taking into account of features of study of educational material exactly in the process of distance studies.

Key words: distance learning; training course; projecting; technology; stages; module.

В.П. Лащихіна, кандидат педагогічних наук, доцент
КНУ імені Тараса Шевченка
І.М. Лащихіна, студентка юридичного факультету
КНУ імені Тараса Шевченка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються нормативно-правові засади, тенденції і особливості розвитку неперервної освіти; висвітлюються демократичні принципи та концептуальні аспекти розвитку системи освіти упродовж життя у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; визначаються методологічні основи системного підходу щодо національного розвитку освіти дорослих та неперервної освіти у глобальному вимірі.

Ключові слова: право; засади; тенденції; освіта упродовж життя; неперервна освіта; освіта; навчання; концепція; освіта дорослих; знання.

Актуальність дослідження. Гуманістичне мислення та зорієнтованість до інтернаціоналізації культурно-освітньої сфери, спрямовує європейські народи до об'єднання та формування єдиного освітнього європейського простору.

Нині, в умовах інтеграційних процесів європейського освітнього простору важливим джерелом визнання сучасної стратегії розвитку освіти упродовж життя в Україні є вивчення європейського досвіду нормативно-правового аспекту організації системи неперервної освіти.

Неперервна освіта, освіта упродовж життя (life-long education), (life-long learning), освіта дорослих (adult education, education of adults), продовжена освіта (continuing education), рекурентна (що повторюється час від часу) освіта (recurrent education) є тотожними поняттями, що означають безперервне здобуття знань.

Неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості упродовж життя, який організаційно забезпечений системою державних та суспільних інститутів і відповідає потребам особистості й суспільства. Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни. Для світового товариства неперервна освіта є способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим фактором й умовою міжнародного співробітництва в галузі освіти та розв'язання глобальних завдань сьогодення.

Стан досліджуваної проблеми. Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність значної кількості праць вітчизняних і зарубіжних авторів, що стосуються неперервної освіти: Ф. Альтбах, М. Букувалас, Ж. Делор, П. Легран, Е. Фор, Б.Л. Вульфсон, Т.С. Кошманова, Л.В. Губерський, Н.М.

Лавриненко, О.В. Матвієнко, Н.Г. Ничкало, М.М. Солдатенко, Й. Райшманн та ін.. Питання, що стосуються освіти упродовж життя, обговорюються на наукових конференціях міжнародного рівня, ведуться дискусії, вносяться пропозиції. Однак бракує узагальнень та систематизації наукових пошуків вчених стосовно нормативно-правового аспекту розвитку освіти дорослих у полікультурному суспільстві.

Метою статті є висвітлення основних нормативно-правових засад та принципів розвитку неперервної освіти у полікультурному вимірі.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правові засади розвитку неперервної освіти формуються під певним впливом зовнішніх чинників. У 80 – 90 – ті рр. ХХ ст. ці чинники характеризуються посиленням доцентрових тенденцій, масштабними інтеграційними процесами в рамках Європи та глобалізаційними процесами у світі, інтернаціоналізацією у сфері освіти.

Науково-правові джерела свідчать, що у Лондоні (Велика Британія) в 1919 році було засновано Світову Асоціацію з питань освіти дорослих, яка функціонувала до початку Другої Світової війни. У 1949 році ЮНЕСКО актуалізує та активізує проблематику розвитку міжнародного руху у сфері неперервної освіти [12].

Вперше на міжнародному рівні інтерес до концепції «освіта упродовж життя» виник у 60-ті рр. ХХ ст. у ході дискусій, дебатів та обговорень, що відбувалися в ЮНЕСКО з приводу майбутнього розвитку освіти дорослих. Проте ще не існувало об'єднуючого принципу або концепції освіти дорослих, що містила б у собі загальне положення або мету, котрими могли б керуватися ті, хто займалися цим питанням, з урахуванням різних національних умов і традицій; були відсутні також принципи та концепції, у рамках яких можна було б вирішити питання щодо статусу освіти дорослих відповідно до звичайної, основної системи освіти, тому що у більшості країн освіта дорослих, зазвичай, розглядалася у якості факультативної [5, 172].

Друга світова конференція з проблем освіти дорослих відбулася у Монреалі в 1960 р., де було рекомендовано урядам країн «розглядати освіту дорослих не як додаткову освіту, а як складову частину своїх національних систем освіти», вона певною мірою послужила поштовхом до того, що Генеральна конференція ЮНЕСКО на 12-й сесії взяла до уваги ці питання і продовжила роботу, запропонувавши державам-членам вважати невід'ємною частиною системи освіти різні форми позашкільної освіти і освіти дорослих, для того, щоб можна було запропонувати можливість усім чоловікам і жінкам протягом усього життя долучатися до культури, створюючи умови як для їх всебічного розвитку, так і для активної участі у суспільному житті, як в соціальному, так і в економічному розвитку країни. На міжнародному рівні ця пропозиція стала джерелом зародження ідеї про «освіту упродовж життя». Так, пізніше згадував один із основних прихильників цієї ідеї Поль Легран, що незабаром прийшло усвідомлення того факту, що при розробці узгодженої загальної стратегії розвитку позашкільної освіти і освіти дорослих, необхідно розглядати освіту як одне ціле, як послідовність і взаємозв'язок його різних етапів протягом усього життя [9, 17-21].

В ЮНЕСКО і в широких інтелектуальних колах розгорнулися майже десятирічні дискусії, на яких відбувалися обговорення на міжнародному рівні майбутнього освіти в цілому. Результатом диспутів стало створення у 1971 р. Міжнародної Комісії з розвитку освіти. Доповідь цієї Комісії була представлена до уваги широкої міжнародної спільноти, де відстоювалася і була обґрунтована ідея «освіти упродовж життя» [10, 181].

Міжнародна Комісія запропонувала ідею так званого «суспільства, що навчається» і рекомендувала дотримуватись «визначального принципу освітньої політики», у відповідності до якого «кожна людина повинна мати можливість продовжувати навчатися упродовж усього життя» [10, 181].

«Концепція освіти упродовж життя охоплює всі аспекти освіти, включаючи всі його складові. Не існує такого поняття, як самостійна «постійна» частина освіти, яка не була б освітою упродовж життя. Тобто, освіта упродовж життя – це не освітня система, а принцип, що лежить в основі організації всієї освітньої системи, і який, відповідно, повинен складати основу розвитку кожної із її складових частин» [10, 181-182]. Дану концепцію підтримує і український вчений Солдатенко М.М., який стверджує, що «...неперервну освіту можна розглядати як принцип, що пронизує й об'єднує всю систему освіти, всі канали виховного впливу» [8, 190].

Отже, на думку Комісії «навчання упродовж життя» і «освіта упродовж життя» є взаємодоповнюючими концепціями, при цьому друга по суті є попередньою умовою для реалізації першої. Разом з тим Комісія не прагнула сформулювати свою ідею в контексті Всезагальної декларації прав людини і відзначила лише той факт, що здійсненню права на освіту «продовжують перешкоджати у багатьох регіонах умови, аналогічні тим, які переважали в той час, коли це право було вперше проголошено» [10, 182].

Третя Міжнародна конференція з питань освіти дорослих відбулася в Токіо у 1972 р. Учасники її відразу після публікації доповіді Комісії Е. Фора, уже з посиланням на Всесвітню декларацію прав людини, заявили, що «право людини і народів на освіту, полягає у праві неперервно отримувати знання, і має розглядатися на рівні з іншими основними правами, такими як: право на охорону здоров'я, безпеку й інші форми суспільних свобод». Таким чином, вперше на світовому рівні міжнародна конференція висловила ідею «права неперервно отримувати знання». Після публікації доповіді Комісії Е.Фора, концепції «освіта упродовж життя» і «навчання упродовж життя» зазвичай розглядалися як одна спільна концепція. У кінці 80-х рр. ХХ ст. ідея «право на навчання», що відрізнялася від ідеї «права на освіту» набула визнання світовою спільнотою. На четвертій Міжнародній конференції з освіти дорослих, що відбулася у 1985 р. в Парижі, було прийнято Декларацію про «Право на отримання знань», у якій не згадувалося про «право на освіту». Однак рівновагу було досягнуто на п'ятій Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих, у Гамбурзі в 1997 р. На конференції було проголошено, що визнання права на освіту і на навчання упродовж життя, є актуальним завданням [1; 5, 172; 11].

На початку 90-х рр. ХХ ст. в освітній політиці деяких країн ОЕСР особливо помітною була тенденція щодо акцентування уваги на освітніх проблемах в цілому та освіті дорослих зокрема.

Згодом Е. Фор, коментуючи ідеологічний фундамент концепцій Комісії, Ж. Делора у розділі «Про освіту упродовж життя» підкреслює, що «навчання упродовж життя» і «освіта упродовж життя» є взаємодоповнюючими концепціями. Беручи до уваги концепцію освіти для дорослих, на 19-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО у Найборі було сформульовано шість принципів, спрямованих у майбутнє, параметрів ефективної організації освітнього простору:

- вислів «освіта дорослих» означає весь комплекс організованих процесів навчання, незалежно від змісту, рівня і методів, спрямованих на продовження чи доповнення освіти, одержаної в школах і вузах, а також на практичне навчання, завдяки якому особи, що розглядаються суспільством, частиною якого вони є, як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, поліпшують свою технічну і професійну кваліфікацію або отримують нову професійну орієнтацію і змінюють свої погляди чи поведінку в подвійній перспективі всебічного особистісного розвитку і участі в збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку;

- освіта дорослих не може розглядатися сама по собі: вона є підрозділом, невід'ємною складовою загальної системи неперервної освіти і навчання;

- вираз «неперервна освіта і навчання» означає всеохоплюючу діяльність, спрямовану як на зміну структури існуючої системи, так і на розвиток усіх можливостей підготовки поза системою освіти;

- у цій діяльності чоловіки і жінки є творцями своєї власної освіти шляхом постійної взаємодії між їхнім мисленням і діяльністю;

- освіта і навчання не обмежуються періодом навчання у школі чи вузі, а мають здійснюватися упродовж усього життя, охоплюючи всі знання певної галузі, використовуючи будь-які можливі засоби й надавати кожному можливість для певного розвитку особистості;

- процеси освіти і навчання, у яких упродовж життя у будь-якій формі беруть участь діти, молодь, дорослі будь-якого віку, повинні розглядатися як єдине ціле [1, 65].

Досліджуючи правовий аспект та гуманістичні принципи концепції освіти упродовж життя, Ж. Делор підкреслює, що ідеологічний маніфест цієї концепції спрямований у майбутнє нашої цивілізації і по своїй суті є центральною проблемою суспільства як динамічної організації [2, 88]. Особливо чітко висновки й рекомендації Комісії Ж.Делора виявляються в інтерпретації стратегічних завдань поступу до «суспільства знань» й до «освіти упродовж життя» з позицій розширення концепції неперервної освіти: «нова розширена концепція освіти повинна дати можливість кожному індивіду відкрити скарби, приховані у кожному з нас» [2, 88]. Досягнення мети, на думку Комісії Ж. Делора, можливе лише через вирішення чотирьох фундаментальних, суспільно-когнітивного звучання, завдань: *«навчитися*

пізнавати», тобто набути необхідний інструментарій для розуміння явищ; «*навчитися робити*» для того, щоб бути у змозі впливати на навколишнє середовище; «*навчитися спільно жити*», щоб брати участь у всіх видах людської діяльності і співпрацювати з іншими людьми; нарешті, «*навчитися жити*» — уміння, що випливає з усіх попередніх. Звичайно, ці чотири напрями пізнання становлять єдине ціле, оскільки між ними існують численні зв'язки, переходи й обміни [2, 89].

У меморандумі з питань неперервної освіти європейського союзу як висновку європейського саміту (березень 2000 р.) відзначено, що Європа вже вступила в «епоху знань», що в свою чергу потребує зміни традиційних моделей освіти, переходу до неперервної освіти – навчання упродовж життя. пріоритетними цілями неперервної освіти є формування активної громадянської позиції та конкурентноздатності на ринку праці.

порівняльні дослідження у сфері освіти дорослих у європейських країнах мають свою специфіку, яка зумовлена використанням національних даних про системи освіти (нормативно-правова база, ресурси, структура, зміст, засоби управління), застосуванням різних джерел про поведінку та діяльність дорослих людей у процесі навчання, характеристик їхньої свідомості (цінностей, думок, уявлень, знань тощо), соціальним контекстом дослідження, що впливає на вибір, інтерпретацію, виклад наукових фактів.

Світовий досвід діяльності передових країн свідчить, що для національної системи освіти першочергове значення у розв'язанні існуючих проблем має створення і впровадження нової законодавчо-нормативної бази на всіх рівнях її функціонування, забезпечення системності, цілісності, неперервної освіти на основі вдосконалення її структури, змісту, моніторингу якості запровадженням на всіх рівнях державних освітніх стандартів, створенням надійного правового, соціального та економічного захисту.

Для розв'язання проблем неперервної освіти у контексті вищої освіти України було визначено законодавчі, нормативно-правові, політичні та фінансові засади її модернізації та подальшого розвитку відповідно до загальної Декларації прав людини [3].

За підтримки Президента України, Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України на державному рівні було здійснено важливі практичні кроки щодо нормативно-правового забезпечення розвитку вищої освіти. У 1991 році Верховна Рада України прийняла Закон України «Про освіту», який забезпечував врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян, визначив основні принципи розвитку вищої освіти, закріпив повноваження державних органів управління, навчальних закладів щодо реалізації державної політики.

Упродовж 1991-2005 рр. в Україні на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснено ряд заходів щодо створення нової національної нормативно-правової бази вищої освіти України. Структура цих законів має такі складові:

- загальні положення (правове врегулювання відносин, державна політика і гарантії громадян);
- система освіти і науки (структура системи, порядок створення, реорганізація, управління навчальними закладами);
- управління системою освіти і науки (державні стандарти, контроль за якістю освіти);
- фінансово-економічна діяльність;
- соціальний захист вчених, педагогів, їх вихованців;
- міжнародна і зовнішньополітична діяльність;
- заключні положення [4].

Базисом освітньої державної політики в Україні є Конституція. Питання неперервної освіти відображено в основних державних документах про освіту: Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепція громадянського виховання» (2000 р.), «Національна доктрина розвитку освіти в Україні» (2002 р.), Програма розвитку освіти до 2025 р., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Концепція розвитку освіти до 2025 р.

У пункті VIII Про безперервність освіти, навчання протягом життя Національної доктрини розвитку освіти України зазначається наступне:

- державна політика стосовно безперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін.

- безперервність освіти реалізується шляхом: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені; формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти;

- організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання; забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою;

- держава прогнозує обсяги та визначає напрями професійної підготовки у навчальних закладах різних типів і форм власності, створює умови для професійного навчання незайнятого населення з урахуванням змін на ринку праці [6].

Національна стратегія визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти упродовж найближчих 10 років у нових соціально-

економічних умовах. Метою і пріоритетними напрямками Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. Стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до інформаційної цивілізації, що має забезпечити розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір. Ключовими напрямками державної освітньої політики мають стати: реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти; оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та неперервності освіти упродовж життя [7].

Законодавча база формує принципи забезпечення стратегічного розвитку освіти, зокрема, освіти упродовж життя. Нормативно-правове підґрунтя визначає головну мету державної освітньої політики, її пріоритетні напрямки, а також створює систему освітнього моніторингу та забезпечує ефективність управління освітою.

Нормативно-правові засади та гуманістичні принципи «освіти упродовж життя» координують на міжнародному рівні різноманітні форуми та організації (юнеско, рада європи, європейський союз, міжнародне бюро освіти та ін.).

На підставі аналізу міжнародних нормативно-правових документів у галузі неперервної освіти, залучених до наукового обігу, необхідно проаналізувати теоретичні засади розвитку освіти дорослих у світовій практиці, як методологічного базису філософії освіти упродовж життя. розвиток методології освіти дорослих здійснюється шляхом аналізу як національних, так і світових тенденцій у глобальному вимірі. сучасна методологія освіти дорослих базується на компаративних дослідженнях, нормативно-правовому підґрунті, розробці та впровадженні національних стандартів освіти, співробітництві та обміні досвідом із провідними державами світу, які мають вагомий здобутки у розвитку неперервної освіти.

З огляду на вищезазначене, необхідно підкреслити значущість роботи, що проводиться юнеско. на міжнародній конференції у бразилії, яка відбулася 19 травня 2009 року, експерти юнеско доклали зусиль, щоб затвердити постанову про збільшення фінансування та підвищення рівня урядової відповідальності стосовно освіти дорослих [12].

Міжнародна конференція юнеско з питань неперервної освіти (конфінтеа) є важливою платформою на міжнародному рівні для політичного діалогу й прийняття нових зобов'язань у даній сфері. вона є також одним із найбільших форумів, очолюваних юнеско, із залученням широкої спільноти: недержавних організацій, установ системи оон, регіональних організацій, профспілок, приватного сектору.

Висновки. отже, у процесі дослідження з'ясовано, що нормативно-правові засади та принципи розвитку неперервної освіти у полікультурному вимірі ґрунтуються на світових тенденціях розвитку освіти упродовж життя, цьому сприяють: компаративні дослідження; співробітництво та обмін досвідом з державами, які досягли вагомих результатів у розвитку освіти дорослих.

Нормативно-правова база визначає стратегію освітньої політики країни, її головні напрямки, забезпечує ефективність освітнього менеджменту та регулює систему моніторингу освіти.

Концептуальні засади та принципи неперервної освіти, освіти упродовж життя у багатокультурній спільноті є демократичними і мають на меті розширення соціальних перспектив людини у суспільстві (удосконалення та підвищення рівня професійної кваліфікації, отримання нової професійної орієнтації, збагачення всебічного особистісного розвитку, набуття полікультурного мислення, світогляду, розвиток власних здібностей і т. ін.).

Нормативно-правове забезпечення реформування освіти в Україні спрямоване, зокрема, на людиноцентричну парадигму, що передбачає впровадження нових підходів у підготовці майбутніх фахівців у полікультурному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всемирный доклад по образованию 2000 г. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 193 с.
2. Делор Ж. Образование: сокровище//Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – 297 с.
3. Закони України. Офіційне видання / Ред. колегія А.Ф. Опришко (голова), Є.В. Горьовий, А.І. Осауленко, М.О. Теплюк, П.А. Чеберяк, О.І. Ющик. – К.,- 1997.- Т.10.- 336 с.
4. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. - К.: Міносвіти України, 1994. - Вип.1. - 336 с.
5. Лащихіна В.П., Історико-компаративний аналіз розвитку неперервної освіти / В.П. Лащихіна // Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – К.: НУОУ, 2016. – Вип. 1 (33). – С.171-178.
6. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року №347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// zakon.rada.gov.ua.laws/show/347/2002](http://zakon.rada.gov.ua.laws/show/347/2002).
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.
8. Солдатенко М.М., Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства / М.М.Солдатенко //

Вісник Вінницького політехнічного інституту: збірник наукових праць. – Вінниця: Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2011. – №2. – С. 188-191.

9. Légrand P. An Introduction to Life-long Education. – L.; P.: Groom Helm – The UNESCO Press, 1975. – P. 17 – 21.

10. Faure E. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. – P.; L.: UNESCO – Harrap, 1972. – P. 181 – 182.

11. The Role of Adult Education in Restoring Democratic Society. Convergence. Vol. XXX, № 2/3, 1997, - P. 84-92.

12. UNESCO. World Conference on Education for All. Resolution 25C/IV. A.1.8.B.5.(b), Paris, 1989, - P. 76.

В.П.Лащихина, кандидат педагогических наук, доцент,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка
И.М. Лащихина, студентка юридического факультета
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуются нормативно-правовые основы, тенденции и особенности развития непрерывного образования; освещаются демократические принципы и концептуальные аспекты развития системы образования на протяжении всей жизни во второй половине XX – начале XXI столетия; определяются методологические основы системного подхода относительно национального развития образования для взрослых и непрерывного образования в глобальном масштабе.

Ключевые слова: право; основы; тенденции; образование на протяжении всей жизни; непрерывное образование; образование; обучение; концепция; образования для взрослых; знания.

V.P. Lashchykhina, candidate of pedagogical
sciences (PhD), associate professor
I.M. Lashchykhina, student of Faculty of Law

REGULATORY-LEGAL BASIS OF DEVELOPMENT OF LIFE-LONG EDUCATION

The article focuses on the regulatory-legal basis, the main tendencies and peculiarities of development of life-long education.

The article investigates democratic principles and conceptual aspects for the development of life-long education in the second half of XX – the beginning of XXI century. The methodological basis of a systematic approach regarding the national development of adult education and life-long education in the global dimension are given in the article.

The regulatory-legal basis of life-long education are democratic and are aimed at expanding the social perspectives of the individual in society (improvement of professional qualifications, obtaining new professional orientation, enrichment comprehensive personal development, gaining multicultural thinking, mutual understanding, worldview, development of their own abilities and others).

Keywords: rights; basis; tendencies; life-long education; education; conception; education of adults; knowledge.

Л.В. Олійник, полковник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, НУОУ імені Івана Черняхівського

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В статті визначені концептуальні засади управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів. Розглядається управління як одна із сучасних концепцій розвитку військово-спеціальної компетентності магістрантів. Представлена система засобів і принципів управління якістю навчальної діяльності, яка необхідна для ефективного розвитку військово-спеціальної компетентності магістрантів.

Ключові слова: управління; розвиток; військово-спеціальна компетентність; принципи; магістрант.

Постановка проблеми. У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення освітнього процесу в умовах університетської освіти. Метою сучасної вищої військової школи повинні стати забезпечення становлення цілісної особистості, цілеспрямований вияв і розвиток її здібностей, формування умінь і бажання навчатися протягом усього життя, створення умов для навчання як основи багатоступеневої військової освіти. Навчання – один із найдавніших видів людської діяльності, однак протягом усієї історії сутність цього процесу залишається незмінною, виявляючись у взаємодії викладача й слухача. Цей процес нерозривно пов'язаний з поняттям “управління”. Досягнення поставленої мети в процесі навчання, формування всебічно розвиненої особистості безпосередньо залежать від управління цим процесом. Визначений процес проходить шляхом розвитку військово-спеціальної компетентності магістранта, ефективність якого залежить від використання сучасної концепції управління в умовах університетської освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Концептуальні засади управління розвитком військово-спеціальної компетентності, що визначають цільові, змістовні та процесуальні характеристики військово-спеціальних дисциплін, розкриті в дослідженнях багатьох вчених – А.О. Кучерявого, Є. Ю. Литвиновського, О. В. Торічного, В. В. Ягупова та інших.

Аналіз досліджень [1–5] показує, що проблему ефективної організації освітнього процесу остаточно не розв'язано. У наш час розгляд процесу навчання в умовах університетської освіти як процесу управління є досить продуктивним, проте, як показують дослідження в цій сфері, багато теоретичних і практичних питань залишаються відкритими. Теорія управління вимагає глибокого вивчення й аналізу з метою визначення її дидактичних можливостей і практичної значущості.

Метою статті є визначення концептуальних засад управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективна система управління освітою має містити: чіткі цільові настанови; процеси планування (проектування);

запровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій; всебічного кадрового, матеріально-технічного, фінансового, дидактичного, інформаційного, психологічного, санітарно-гігієнічного забезпечення; контроль; моніторинг; коригування повинно бути спрямовано на досягнення кінцевого результату – якісну підготовку військових фахівців [3, с. 73].

Управління передбачає управляючі впливи та отримання від слухачів через зворотній зв'язок інформації про стан розвитку військово-спеціальної компетентності магістранта та її результатів. І науково-педагогічний працівник і слухач як особистості є суб'єктами діяльності, спілкування. Кожен з них є суб'єктом предметної діяльності, суб'єктом самосвідомості. Таким чином, науково-педагогічний працівник – суб'єкт педагогічної діяльності, а слухач – суб'єкт навчальної діяльності. Управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти здійснюється за допомогою певних дій, що задаються заздалегідь (контроль – корекція). Наприклад, це робота з інструкцією, що передбачає певний порядок дій слухача. При управлінні відбувається постійний контроль за ходом процесу навчання і – за необхідності – його корекція. Прикладом визначеного управління може бути опитування слухачів науково-педагогічним працівником і негайне роз'яснення помилок у засвоєнні матеріалу. У цьому разі існує прямий і зворотний зв'язок з викладачем, який значно поліпшує якість засвоєння.

Одним із видів управління можна вважати проблемне навчання. За допомогою прямого управління (питань викладача) здійснюється перехід до співуправління, а потім і до самоуправління слухача. Педагогічна ситуація скеровує розумову діяльність на розв'язання проблеми; робота в процесі розв'язання проблеми – дуже важливий етап, іноді навіть важливіший ніж саме розв'язання. Формування особистості, що здатна творчо мислити, знаходити рішення неординарним шляхом, – це мета, яку ставить перед собою викладач при переході слухачів на рівень самоуправління. Проблемні ситуації викликають у слухачів необхідність вивчати новий теоретичний і практичний матеріал; вони створюють умови для поглибленого розуміння цілей і змісту навчання. Головним компонентом даного типу навчання є особистість слухача з її здібностями, психофізіологічними особливостями, а також індивідуальний підхід до нього. Викладач виступає організатором діяльності магістрантів і розвиває їхню мотивацію до навчання, творчу активність.

В основу концептуальних засад управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти покладено такі положення:

управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти є складовою неперервної педагогічної освіти, зумовленої соціально-економічними чинниками розвитку суспільства, що враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки магістрів, відображає специфіку магістерської підготовки (зміст, форми, методи і педагогічні технології), передбачає

створення дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку магістранта на основі моніторингу якості реалізації освітніх стандартів;

управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти розглядається як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу побудови якої покладено принцип компетентісного підходу. Теоретичними основами побудови концепції управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервна професійна педагогічна освіта, особистісно орієнтована освіта) та компетентнісний підхід;

система управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти має всі ознаки, властиві такій системі: слугує основою теоретичного осмислення і побудови психолого-педагогічної діяльності; включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій психолого-педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини;

системотворчими елементами управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти є: загальнолюдські цінності, мета, завдання та особливості науково-педагогічної діяльності, закономірності й принципи навчання слухачів. Змінними складовими є: організаційно-педагогічні умови здійснення освітнього процесу (зміст, форми, технології його організації, умови кадрового, фінансово-матеріального і науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність). Управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти можливе за умови реалізації в освітньому процесі системи принципів, що визначають цілі й зміст навчання магістрантів, розкривають особливості удосконалення науково-педагогічної діяльності.

Аналіз передового педагогічного досвіду, експериментальні дослідження у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського дозволяють сформулювати правила щодо визначених принципів управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти.

Принцип урахування освітніх запитів і потреб особистості в межах сучасної концепції військової освіти передбачає відображення в змісті управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти, орієнтації на слухача як рівноправного суб'єкта педагогічного процесу, формування у нього цілісної картини світу, духовності, культури урахування при педагогічному проектуванні змісту здатності до навчання, рівня сформованості творчого мислення слухача, обов'язкове формування умінь раціональної навчальної діяльності,

саморозвитку, творчого, інтуїтивного мислення, удосконалення комунікативних умінь, забезпечення логічно-послідовного, гармонійного розвитку особистості в процесі розвиваючого, творчого навчання, самовдосконалення.

Принцип об'єктивізації відповідно до змісту освіти щодо об'єкта діяльності та функцій, які повинні виконувати військові фахівці, є забезпечення у змісті навчання слухача реального поєднання теорії і практики, наближення до реальних потреб Збройних Сил України, запровадження компетентісного підходу до навчання.

Принцип багаторівневості, спадкоємності і доступної ускладненості змісту управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти передбачає широту охоплення тематики підготовки та більш глибоке теоретичне опанування науковим змістом слухачами, визначення відповідно до цього навчальних модулів, тем, їх послідовності, оптимального часу на засвоєння навчального матеріалу, відповідної методики.

Цей принцип передбачає розроблення та застосування при вивченні кожної навчальної дисципліни відповідної технологічної карти, яка впорядковує послідовність переходу від одних дидактичних цілей до інших із зміною “репертуару” методичних, організаційних і технічних засобів, структурування навчального матеріалу (виділення понять, принципів, ідей, загальних зв'язків між цими елементами), що дозволяє слухачу засвоювати не тільки елементи знань, а й зв'язки між ними.

Принцип взаємозумовленості складових і компонентів змісту управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти передбачає наукове обґрунтування ефективності функціонування педагогічної системи підготовки визначених фахівців та її основних елементів: мети, змісту, методів, засобів, форм викладання та навчання, врахування міждисциплінарного контексту, чіткого визначення місця, ролі та функцій змісту конкретної навчальної дисципліни у загальній системі підготовки фахівця, розкриття у змісті програми завдань: освітніх, виховних, психологічної підготовки, розвитку творчого мислення у слухачів, конкретність і процесуальність, репрезентованість модульної побудови змісту навчального матеріалу.

Принцип конструктивного заняття – збереження попереднього позитивного досвіду щодо змісту навчання, його переосмислення й інтегрування в нове ціле на сучасних світоглядних та методологічних засадах вимагає побудови змісту, який забезпечує системність та наступність у навчанні, запровадження нового і прогресивного, формування відповідно до цього оптимальної мотиваційної основи дій у викладачів та слухачів, оптимізацію обсягу та інтенсивності навчальної діяльності, раціональне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної пізнавальної активності слухачів, їх самостійної творчої роботи, дотримання критерію різноманітності щодо форм проведення занять при складанні тематичних планів, що буде сприяти збереженню та розвитку інтересу, активності слухачів і відповідати оптимальній логіці пізнання специфічного змісту.

В основу управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти покладений принцип зворотного зв'язку. Саме завдяки зворотному зв'язку забезпечується динаміка освітнього процесу та реалізується мета навчання. За допомогою зворотного зв'язку науково-педагогічний працівник коригує процес навчання, має можливість враховувати необхідні зміни в педагогічній системі і вчасно коригувати хід процесу.

Визначені принципи враховуються при визначенні методів, форм і засобів та стійкої мотивації навчальної діяльності магістрантів, розглядається відповідно до вимог модернізації освітнього процесу, тому цій системі надається насамперед практичного спрямування, що має забезпечити ефективність духовного і фізичного розвитку особистості, вироблення умінь і навичок самоосвіти, реалізації її індивідуальних здібностей та творчого потенціалу.

Чим же відрізняється компетентісний підхід до управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти від традиційного підходу? Приведемо порівняльну характеристику (табл.).

З таблиці видно, що при традиційному підході програма навчання визначається відповідно до засвоєння знань, навичок, вмінь, вона уніфікована, усереднена. Управління розвитком військово-спеціальної компетентності направлено на використання слухачами власного творчого потенціалу, здатність демонструвати неповторний індивідуальний спосіб дій в різних навчальних та практичних ситуаціях.

Традиційний підхід до управління розвитком військово-спеціальної компетентності не ставить як основне завдання розвиток рефлексивних здібностей слухачів. Однак без здібностей до рефлексії принципово неможлива робота з виділення особистого досвіду навчальної діяльності та поведінки. При компетентісному підході – це обов'язкові умови для здійснення слухачами рефлексивного аналізу, прояву особистісного досвіду.

Таблиця

Порівняльна характеристика традиційного і компетентісного підходів до управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти

Традиційний підхід	Компетентісний підхід
Мотиваційно-цільовий компонент	
Визначаються цілі згідно установкам програми і вимогам до управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти. Як правило, відсутній мотив і час для співвідношення своїх підходів з психологічними особливостями	Визначається таксономія цілей, класифікація їх на системні, предметні, модульні і цілі конкретного заняття, які чітко та діагностично визначені, що дає можливість описати результат розвиненості військово-спеціальної компетентності, оцінити якість навчання слухача і при необхідності корегувати освітній процес; при цьому враховується можливість надання слухачу напрацювати власну траєкторію навчальної діяльності. Мотиваційне забезпечення діяльності науково-педагогічного працівника, і слухача ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий і професійний сенс).

Змістовний компонент	
Головна відмінність – уніфікація, обов'язковість для всіх, деяка посередність	Стандарт освіти збагачується за рахунок диференціації слухача за рівнем підготовленості, поглиблюється програма професійної підготовки при цьому визначаються: необхідні навчальні елементи розвитку військово-спеціальної компетентності (модулі, розділи), які виявляють системоутворюючі зв'язки, ефективність функціонування навчально-виховної системи в цілому для досягнення цілей управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти; допустиме дозування визначеного навчання на основі виміру інформаційної ємкості розвитку військово-спеціальної компетентності слухачів до виконання професійних обов'язків, яка виключає перевантаження слухачів на етапах навчання.
Операційно-діяльнісний компонент	
Науково-педагогічний працівник буде свою роботу так, щоб слухач адаптувався до викладання. Основне джерело навчання – підручник та лекція. Основні форми – лекція, семінар, практичне заняття; навчання побудовано по авторитарній схемі.	Виявлена і обґрунтована науково-педагогічним працівником, логіка організації педагогічної взаємодії з слухачами на рівні суб'єкт-суб'єктних відношень – визначені способи взаємодії учасників освітнього процесу на кожному етапі навчання, яка відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, низьким рівнем зайвої інформації, економією часу її передачі. Характерна варіативність навчання, яка забезпечує управління пізнавальною діяльністю слухачів: проблемні питання, ситуації, дискусії, ділові ігри, тренінги, захист проектів та ін., при цьому сполучення форм залежить від мети і змісту навчання. Оптиміальне співвідношення організаційних форм, методів, засобів індивідуальної і групової діяльності забезпечує поетапний розвиток необхідних знань навичок і вмінь.
Діагностичний компонент	
Використовується традиційна п'ятибальна оцінка знань, аналіз якості освіти по підсумках іспитів і заліків.	Визначені процедури контролю і виміру якості розвиненості військово-спеціальної компетентності. По результатам контролю науково-педагогічними працівниками уточнюється мета і зміст навчання, переглядаються підходи до вибору організаційних форм і методів чи перебудовується зміст навчання.

Принциповою відмінністю навчання у військовому університеті є те, що воно спрямоване на оволодіння слухачами навичок виконання своїх функціональних обов'язків за посадовим призначенням тобто компетенцій.

Управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти досягається шляхом: формування мети навчання; розробки програми дій, що передбачає основні перехідні стани процесу навчання; отримання даних по певним параметрам про стан процесу навчання (зворотній зв'язок); переробки інформації, отриманої по каналу зворотного зв'язку, відпрацювання і внесення в управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна дійти висновку, що основною особливістю сучасної вищої освіти стає її гуманістична спрямованість, коли головна увага має приділятися формуванню всебічно розвинутої особистості. Розгляд процесу навчання як процесу управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів дає змогу ефективніше ставити завдання навчання, проектувати

процес навчання і необхідні засоби, здійснювати постійну взаємодію науково-педагогічного працівника і слухача завдяки наявності зворотного зв'язку, коригувати хід процесу навчання з метою його оптимізації. Управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти – це така форма організації освітнього процесу педагогом, яка націлена на конкретний результат – оволодіння слухачем професійними знаннями, уміннями та навичками; ефективність даного процесу забезпечується зворотним зв'язком на всіх етапах розвитку військово-спеціальної компетентності. Ефективність управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти безпосередньо залежить від засобів, застосовуваних в освітньому процесі; отже, дидактичні засоби можуть розглядатись як засоби управління розвитком військово-спеціальної компетентності. Функції управлінської діяльності (проектування, організація, керівництво, контроль і корекція) мають загальний характер і повинні застосовуватися до процесу навчання з метою підвищення розвиненості військово-спеціальної компетентності магістрантів.

Отже, управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти є ефективним за умов, коли:

вихідні методологічні засади дослідження спираються на компетентісний підхід.

зміст і структура управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти обумовлюються концептуально-теоретичною моделлю, сутнісними складовими і системоутворювальними чинниками якої виступають професіоналізм педагогічної діяльності (продуктивність і майстерність) та професіоналізм особистості слухача (здатність до педагогічної творчості);

основою управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти виступає методична система в єдності її мотиваційно-цільових, змістових, операційно-процесуальних і результативних компонентів, що поетапно реалізується в освітньому процесі з врахуванням визначеного комплексу базових підходів, напрямів, організаційних педагогічних умов. Напрямами подальшого дослідження є визначення основ побудови методичної системи управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кучерявий А.О.* Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів: монографія / А. О. Кучерявий. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю.А., 2014. – 344 с.
2. *Литвиновський Є.Ю.* Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Литвиновський Євгеній Юрійович. – К, 2003. – 208 с.
3. *Олійник Л. В.* Якість підготовки військових фахівців як результат ефективної системи управління освітою/ Л.В. Олійник, О.А. Прохоров Збірник наукових праць

“Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняховського. – № 2 (32). – 2015. – С. 164–173.

4. *Торічний О.В.* Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (загальновійськові й військово-спеціальні дисципліни)” / О. В. Торічний. – К., 2013. – 38 с.

5. *Ягунов В.В.* Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Ягунов – К., 2002. – 26 с.

Л.В. Олейник, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
НУОУ имени Ивана Черняховского

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определены концептуальные основы управления развитием военно-специальной компетентностью магистрантов в условиях университетского образования. Рассматривается управления как одна из концепций развития военно-специальной компетентности магистрантов. Представлена система средств и принципов управления развитием военно-специальной компетентностью магистрантов в условиях университетского образования как необходимая для эффективного развития военно-специальной компетентности.

Ключевые слова: *управления; развитие; военно-специальная компетентность; принципы; магистранты.*

L. Oliynyk, candidate of pedagogical sciences,
senior researcher, NDUU named after I. Cherniahovsky

CONCEPTUAL BASES DEVELOPMENT SPECIAL MILITARY COMPETENCE CONTROL MANAGEMENT MASTERS IN CONDITION UNIVERSITY EDUCATION

The article reveals conceptual bases of management masters of the development special military competence control. Development special military competence control is considered as one of the modern conceptions of special military competence development of management masters. System of means and principles of the development special military competence control as necessary one for effective special military competence development management masters.

Key words: *control; development special military competence; special military competence; principles; management masters.*

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ВИКЛАДАЧЕМ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

У статті аналізуються сучасні вимоги до професійної компетентності науково-педагогічних працівників, що пов'язано з необхідністю підвищення якості освіти та освітньої діяльності. Розглядаються певні проблеми щодо здійснення моніторингу якості освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах і військово-навчальних підрозділах вищих навчальних закладів. Основну увагу при цьому приділено моніторингу психолого-педагогічній складовій професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Запропоновано інструментарій (опитувальник) для оцінювання контролюючими особами якості проведених викладачем навчальних занять.

Ключові слова: *якість освіти; якість освітньої діяльності; якість навчальних занять; професійна компетентність викладача; моніторинг якості освіти.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми моніторингу якості освіти у вищих навчальних закладах та вищих військових навчальних закладах (ВНЗ, ВВНЗ) зумовлена низкою чинників:

подальшою інтеграцією України у світовий і європейський освітній простір;

суттєвими змінами у національній законодавчій базі щодо вищої освіти;

необхідністю реформування і розвитку Збройних Сил України з урахуванням сучасних поглядів на застосування військових формувань у збройних конфліктах та досвіду проведення антитерористичної операції (далі – АТО) на сході України;

формуванням нової ідеології стандартів вищої військової освіти на основі компетентнісного, міждисциплінарного підходів і необхідністю впровадження в освітній процес сучасних діагностичних засобів щодо визначення якості освіти та освітньої діяльності;

зростаючими вимогами до випускників ВВНЗ з боку суспільства, керівництва держави, органів військового управління та військ (сил) щодо їх компетентності;

актуалізацією у сфері військової освіти процесу переходу від авторитарних методів навчання до партнерських відносин викладача і слухача (курсанта), індивідуалізації навчання;

новими вимогами до викладачів ВВНЗ, що потребує зміщення акцентів в їх професійній компетентності на практичну складову організації освітнього процесу, а саме прищеплення військовим фахівцям стійких навичок щодо ефективного управління військовими підрозділами в ході бойових дій; протидії застосуванню противником високотехнологічної зброї та нових тактичних схем, протидії інформаційно-психологічному впливу противника тощо.

Аналіз публікацій. Тенденції, проблеми та психолого-педагогічні аспекти моніторингу якості освіти у ВНЗ, ВВНЗ знайшли своє відображення в ряді нормативно-правових актів [1; 2; 3] та наукових праць, що присвячені: фундаменталізації та демократизації освіти її інформатизації та технологізації (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, В.В. Давидов, І.П. Підласий);

формуванню професійної компетентності та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу, його самовдосконаленню (Н.С. Красицька, П.Г. Лузан, Л.М. Шовкун, Н.Я. Яремчук, С.Т. Різниченко) [4-8]; моніторингу якості освітнього процесу та його коригуванню (В.І. Андреев, А.М. Майоров) [9-11]; професіоналізму науково-педагогічних працівників щодо формування компетентностей у здобувачів вищої військової освіти; оцінюванню якості вищої військової освіти, її зв'язку з діяльністю військ та аналізу проходження військової служби випускниками ВВНЗ (Ю.І. Приходько, В.М. Телелим) [12].

Метою статті є розгляд методики оцінювання якості проведення викладачами навчальних занять у системі моніторингових досліджень щодо якості вищої військової освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. До якості освіти висуваються відповідні соціальні вимоги. Відтак, цей процес потребує постійного управління на певних методологічних, методичних та організаційних засадах, де чільне місце посідає освітній моніторинг.

Поняття якості освіти визначається Законом України “Про Вищу освіту” як “...рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти”. Близьким до нього є поняття якості освітньої діяльності – “...рівень організації освітнього процесу у ВНЗ, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань”[2].

Отже, головна місія вищого навчального закладу полягає у досягненні визначеного рівня якості освіти, де здійснення моніторингу педагогічної діяльності та аналізу отриманих результатів є важливими елементами її забезпечення [3]. Ключову роль у цьому відіграє особистість викладача, його професійна компетентність, фаховість, здатність до розв'язання складних завдань, що пов'язані з організацією освітньої діяльності та створенням відповідного середовища задля оптимального функціонування усіх складових освітнього процесу.

Дослідження загальнонаукових підходів щодо професійної компетентності викладача ВНЗ, ВВНЗ [4; 5; 6] дозволяють адаптувати їх до особливостей функціонування системи вищої військової освіти з виділенням відповідних складових згаданої компетентності, а саме: науково-дослідницької, соціально-економічної, загальновійськової та військово-спеціальної, організаційно-управлінської та правової, інформаційно-комунікативної, морально-етичної, психолого-педагогічної.

Психолого-педагогічна компетентність є базовим компонентом професійної компетентності викладача, що передбачає ґрунтовні знання з педагогіки і психології, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності; володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання.

Для усвідомлення кожним викладачем рівня сформованості власної професійної компетентності цей рівень має відповідним чином

відслідковуватися, оцінюватися і визнаватися. Тобто, йдеться про впровадження у педагогічну практику освітнього моніторингу.

Поняття “моніторинг” стосовно вищої військової освіти можна представити як інформаційно-аналітичну складову системи управління освітою або окремими її елементами на основі збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему, що дозволяє робити висновки про стан об’єкта (процесу) у будь-який момент часу, прогнозувати його розвиток і сприяти прийняттю та впровадженню відповідних управлінських рішень [6;13].

Тобто, професійна компетентність науково-педагогічних працівників є одним з пріоритетних об’єктів постійного моніторингу в системі вищої освіти. Традиції щодо подібних пріоритетів в освіті є усталеними у провідних країнах світу. Корисним, у цьому сенсі, щодо можливого наслідування вітчизняною освітньою системою, є досвід моніторингу педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, застосований у США. Основними джерелами оцінювання професійної компетентності викладачів у згаданій країні є такі: систематичний рейтинг в тих, хто навчається; оцінка керівника; рейтинг серед колег; оцінювання комітету викладачів; зміст конспектів курсу, що викладається; участь викладача в робочих семінарах; залишкові знання здобувачів вищої освіти; результати іспитів; популярність елективних курсів; думка союзу випускників; самооцінка (підсумкова доповідь викладача) [7].

У такій системі домінує комплексний підхід до оцінювання, в якому задіяно колег, адміністрацію, здобувачів вищої освіти та громадськість. Сукупність цих джерел дає можливість всебічно розглянути діяльність викладача з точки зору всіх учасників освітнього процесу і, зокрема, встановити взаємозв’язок між його діяльністю та навчальними результатами тих, хто навчається.

Що стосується оцінювання педагогічної діяльності викладачів вітчизняних ВНЗ, то тут, здебільшого, використовується метод самооцінки та оцінки керівника (контролюючої особи) [8].

При цьому в оцінюванні педагогічної діяльності викладача контролюючими особами акценти традиційно робилися на кількісних показниках його роботи, якісні – залишалися другорядними.

Відтак, більш пильну увагу варто приділити якісним показникам викладання, що мають відповідати вимогам до професійної компетентності викладача. Для цього може використовуватися відповідний інструментарій (опитувальник), що розробляється зазвичай на критеріальній основі.

Узагальненими показниками в опитувальнику для оцінювання якості проведених викладачем навчальних занять доцільно взяти такі: 1. Організація заняття; 2. Прояв морально-етичних якостей викладача у ході заняття; 3. Прояв дидактичної компетентності викладача у ході заняття.

Критерії, що характеризуватимуть прояв кожного із зазначених показників за результатами проведеного науково-педагогічним працівником окремого навчального заняття, представлено в наведеному експрес-опитувальнику на прикладі проведення лекційного заняття.

ЕКСПРЕС - ОПИТУВАЛЬНИК

з оцінювання контролюючими особами якості проведеного науково-педагогічним працівником навчального заняття
(на прикладі лекційного заняття)

Шановні товариші, просимо Вас висловити власну думку щодо якості проведеного викладачем навчального заняття шляхом оцінювання кожного з критеріїв представленої таблиці, використовуючи наведену чотирибальну оцінну шкалу. Вам потрібно у стовпчику “Результат оцінювання (Р, бали)” **поставити вертикальну риску у будь-якому місці подрібненої оцінної шкали** (від балу «2» до балу «5», масштаб – 0,25 бала), що відповідає Вашому сприйняттю прояву кожного з представлених критеріїв у ході заняття. При цьому, бал «5» – це еталон прояву критерію (найвищий показник, що тільки можна собі уявити), бал «2» – найнижчий його прояв. Решта – відповідно.

Назва навчальної дисципліни

вписати _____)

*Вид заняття: лекція, групове, практичне, семінарське заняття тощо
(підкреслити або*

вписати _____)

Час проведення занять (підкреслити): 1) перша пара; 2) друга пара; 3) третя пара; 4) четверта пара.

№ з/п	Показники та критерії оцінювання якості проведеного навчального заняття (К)	Результат оцінювання (Р, бали)								
1. Організація заняття:										
1.1	Наявність і якість затвердженого план-конспекту лекції	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
1.2	Дотримання визначеної побудови структури лекції (вступна, основна, заключна частини)	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
1.3	Відповідність теми лекції та питань, що викладаються, тематичному плану вивчення дисципліни, робочої програми навчальної дисципліни	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
1.4	Підтримання дисципліни в ході заняття, уникнення надмірного адміністрування	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
1.5	Підбиття підсумків заняття, постановка завдань на самостійну підготовку	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
2. Прояв морально-етичних якостей викладача у ході заняття:										
2.1	Дотримання норм викладацької етики: гідна манера поведінки, охайність зовнішнього вигляду	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
2.2	Поважне й уважне ставлення викладача як до окремого слухача (курсанта), так і до колективу навчальної групи в цілому, без будь-яких упереджень	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
2.3	Педагогічний такт викладача: почуття міри, витримка та врівноваженість	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										
2.4	Прояв викладачем толерантності, терпимості до інших поглядів	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </td> </tr> </table>	2	3	4	5	----- ----- ----- -----			
2	3	4	5							
----- ----- ----- -----										

№ з/п	Показники та критерії оцінювання якості проведеного навчального заняття (К)	Результат оцінювання (Р, бали)																				
2.5	Прояв викладачем у ході занять національної свідомості, патріотизму, їх органічне поєднання із змістом навчання	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3. Прояв дидактичної компетентності викладача у ході заняття :																						
3.1	Визначення цілей заняття, розкриття викладачем значимості змісту заняття для подальшої професійної діяльності слухача (курсанта) у військах (силах)	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.2	Вільне володіння викладачем матеріалом навчальної дисципліни, конкретного заняття, наявність високих професійних знань, демонстрація загальної ерудиції	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.3	Уміння викладача доступно, зрозуміло викладати матеріал, роз'яснювати складні моменти, наводити доречні приклади, виділяти головне, зберігати логічну послідовність викладання, уміння переконувати	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.4	Уміння викладача підтримувати зацікавленість аудиторії в пізнавальній діяльності, створювати проблемні ситуації під час заняття, спонукати до дискусії	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.5	Забезпечення викладачем зв'язку навчального матеріалу із сучасними досягненнями науки, військової справи	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.6	Створення викладачем мотиваційної основи (поштовху) для самостійного поглибленого вивчення навчального матеріалу заняття, навчальної дисципліни, спонукання до творчості та ініціативи	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.7	Демонстрація викладачем культури мовлення, чіткої дикції, оптимального темпу викладання	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.8	Уміння викладача зняти напруження і втому аудиторії, почуття гумору	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.9	Обґрунтованість наукових висновків з окремих питань і лекції в цілому	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.10	Військово-професійна спрямованість змісту лекції в контексті підготовки курсантів із спеціальності та спеціалізації	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.11	Наявність змістовно-логічного зв'язку з навчальними дисциплінами згідно з структурно-логічною схемою вивчення навчальної дисципліни	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.12	Наочність лекції, застосування демонстрацій, сучасних технічних засобів навчання і моделюючих пристроїв на базі комп'ютерної техніки	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.13	Зрозумілість лекції, врахування фактичного рівня знань курсантів і сприйняття ними наукового змісту лекції	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			
3.14	Темп лекції забезпечує можливість конспектування основного змісту лекції	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td><td style="text-align: center;"> </td> </tr> </table>	2	3	4	5																
2	3	4	5																			

Дата заповнення анкети _____

Інтегральний показник якості проведеного науково-педагогічним працівником навчального заняття визначається за результатами заповнення експрес-опитувальника. Опитувальник заповнюється контролюючими особами відразу після завершення навчального заняття. Підрахунок результатів опитування проводиться після збору усіх опитувальників за представленим нижче алгоритмом.

В основу підрахунку покладено результати оцінювання, що позначені контролюючими особами на подрібненій (масштаб 0,25 бали) оцінній п'ятибальній шкалі опитувальника відповідною вертикальною рисою (див. Таблицю1).

Далі, результати оцінювання, що проставлені у кожному заповненому опитувальнику по кожному з критеріїв K_i (де i – № № критеріїв, у даному випадку – від № 1.1 до № 3.14), співвідносяться з балом “5” – еталонним проявом будь-якого критерію за формулою:

$$K_{ij} = \frac{P_{ij}}{P_j^{em}}, \quad (\text{Ж2.1})$$

де: K_{ij} – відносний показник прояву i -го критерію за результатами оцінювання j -ю контролюючою особою;

P_{ij} – абсолютний показник прояву i -го критерію, що проставлений в опитувальнику j -ї контролюючої особи – від балу “2” до балу “5”; P_i^{em} – еталонний показник прояву i -го критерію – (бал “5”).

Дана процедура призначена для переходу від абсолютних (бальних) показників до відносних. При цьому, прояв критерію, оцінений балом “2” прирівнюється до “0”. Наприклад, якщо критерій № 3.7 (див. Таблицю 1) – “Демонстрація культури мовлення, чіткої дикції, оптимального темпу викладання” оцінено на шкалі у 3,5 бали, то відносний показник № 3.7 = 3,5 : 5 = 0,7. А якщо, припустимо, критерій № 1.5 – “Підбиття підсумків заняття, постановка завдань на самостійну підготовку ” оцінено у 2,0 бали, то критерій № 1.5 = 0 : 5 = 0. Аналогічно визначається прояв у ході занять усіх інших критеріїв. в основу інтегрального показника – K_{Σ} якості проведеного викладачем навчального заняття за результатами його оцінювання контролюючою особою покладено підрахунок прояву окремих критеріїв у кожній з груп критеріїв. Відтак, необхідно визначити усереднений відносний показник прояву i -х критеріїв у кожній з груп критеріїв.

$$K_{\Sigma j} = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n} \quad (2)$$

де: $K_{\Sigma j}$ – інтегральний показник якості проведеного заняття за оцінкою j -ї контролюючої особи; K_i – відносний показник прояву i -х критеріїв; n – загальна кількість критеріїв в опитувальнику.

Таким чином, інтегральний показник якості проведеного навчального заняття $0 \leq K_{\Sigma} \leq 1$. Перехід на відносні показники технологічно виправданий для більш зручного проведення аналізу отриманих даних. Наприклад $K_{\Sigma} = 0.75$ або 75% від еталонного показника "1". Втрати склали 25%, які можна відслідковувати по кожному з критеріїв. Аналогічно визначається показник прояву і-х критеріїв для кожної з груп критеріїв (дивись Таблицю 1).

Аналіз отриманих даних дає змогу визначити як позитиви, так і певні вади за результатами проведення заняття викладачем, прийняти відповідні управлінські рішення щодо оптимізації освітнього процесу, спланувати проведення відповідних заходів з наукової та навчально-методичної роботи.

Висновки. Таким чином, моніторинг якості освіти та освітньої діяльності у ВВНЗ являє собою актуальну, багатоаспектну педагогічну проблему, що потребує невідкладного розв'язання у теорії та практиці вищої та вищої військової шкіл. Особливої значущості дана проблема набула у зв'язку із суттєвими змінами у національній законодавчій базі щодо вищої освіти; необхідністю реформування і розвитку Збройних Сил України з урахуванням сучасних поглядів на застосування військових формувань у збройних конфліктах та досвіду АТО; необхідністю впровадження в освітній процес сучасних підходів до діагностики якості освітньої діяльності; зростаючими вимогами до науково-педагогічних працівників та випускників ВВНЗ. Важливим компонентом моніторингу якості освіти у ВВНЗ є забезпечення зворотних зв'язків, особливо, що стосується оцінювання якості проведення навчальних занять як основної складової освітнього процесу. У статті розглядаються деякі підходи до практичного вирішення даної проблеми. Подальше її розроблення сприятиме процесу управління якістю освіти та освітньої діяльності ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ Президента України від 26 травня 2015 року № 287/2015 "Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 6 травня 2015 року "Про Стратегію національної безпеки України".
2. Закон України "Про Вищу освіту" від 1 липня 2014 року.
3. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року".
4. *Яремчук Н.Я.* Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / Н. Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч.1. – С. 242–249.
5. *Шовкун Л.М., Лузан П.Г.* Професійна компетентність викладача вищого аграрного навчального закладу та її оцінювання / П.Г. Лузан, Л.М. Шовкун // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: [зб. наук. пр.] – Х.: УПА, 2006. – Вип. 14-15. – С.226–234.
6. *Зельницький А.М.* Професійна компетентність викладача вищого військового навчального закладу / А.М. Зельницький, О.О. Мітягін, О.О. Пашкова // Вісник НУОУ. – 2013. – № 2. – С. 84–95.
7. *Різниченко С.Т.* До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США / С.Т. Різниченко // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць. Випуск 9. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – С. 112–116.

8. *Красицька Н.С.* Основні складові професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / Н.С. Красицька // Науковий журнал “Вісник ДонНУЕТ”. – 2010. – №2 (46). – С. 198–205.

9. *Андреев В.И.* Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской Академии Наук. – 2001. – № 1. – С. 37.

10. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. Книга 1 / А.Н. Майоров. – Спб.: Издательство “Образование-Культура”, 1998. – 344с.

11. *Зельницький А.М.* Вища військова освіта – проблема гарантування якості / Зельницький А.М. // Вісник НАОУ. – 2012. – № 1 (26). – С. 23–25.

12. *Телелим В.М.* Мониторинг в системі військової освіти / Ю.І. Приходько // Збірник наукових праць “Військова освіта”. – 2014. – № 1 (29). – С. 3–13.

13. Мониторинг якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів Збройних Сил України: наук.-метод. посібник. – / А. М. Алімпієв, І. В. Толок, М. І. Литвиненко та ін.; під заг. ред. І. В. Толока. – Х. : ХНУПС, 2017. – 244 с.

В.Н. Олиферук, полковник
НУОУ имени Ивана Черняховского

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

В статье анализируются современные требования к профессиональной компетентности преподавателей, что связано с необходимостью повышения качества образования и образовательной деятельности. Рассматриваются некоторые проблемы осуществления мониторинга качества образовательного процесса в высших военно-учебных заведениях. Особое внимание при этом уделено мониторингу психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности преподавателя. Предложен инструментарий (опросник) по оцениванию качества проведения преподавателем отдельных видов учебных занятий.

Ключевые слова: *качество образования; качество образовательной деятельности; качество учебных занятий; профессиональная компетентность преподавателя; мониторинг качества образования.*

V.N. Oliferuk, colonel
NDUUnamed after Ivan Chernyahovski

MONITORING THE QUALITY OF TEACHER TRAINING SESSIONS

The article analyses modern requirements to professional competence of teachers, which is associated with the need to improve the quality of education and educational activities. Discusses some of the problems of monitoring the quality of educational process in higher military educational institutions. Special attention is paid to the monitoring of the psychopedagogical component of teacher's professional competence and the instruments (questionnaire) for assessment of the quality of teacher individual types of lessons.

Key words: *quality of education; quality of educational activities; quality training; the professional competence of the teacher; monitoring the quality of education.*

ВІЙСЬКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЧНИХ І ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД

В статті показується актуальність подальшого дослідження процесу функціонування та динаміки розвитку системи підготовки військових фахівців, що зумовлено низкою чинників. Наголошується, що усталені дидактичні основи в підготовці військових фахівців, які в основному успадковані з минулих часів і склалися на теперішній час, потребують суттєвого коригування на засадах системного підходу. Нехтування системним підходом до реформування системи підготовки військових фахівців стало причиною низки недоліків, що накопичувалися в ній протягом багатьох років, а за своєю сутністю – наслідком суперечностей різного походження. Визначаються суперечності зовнішнього та внутрішнього впливу, що притаманні підготовці військових фахівців, причини їх виникнення та наслідки. Обґрунтовуються основні дидактичні засади, що мають сприяти підвищенню якості підготовки військових фахівців для ЗС України.

Ключові слова: концепція; підготовка військових фахівців; набір; системний підхід; дидактичні засади; спеціальності; зміст освіти; моніторинг.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми підвищення ефективності військово-педагогічного процесу як системи підготовки військових фахівців визначається міжнародними та внутрішніми воєнно-політичними чинниками, сучасними нормативно-правовими актами з безпекової та оборонної політики держави, подальшим реформуванням Збройних Сил (ЗС) України; змінами у національній законодавчій базі щодо освіти, інформатизацією освіти і науки, зниженням якості підготовки військових фахівців; формуванням нової ідеології стандартів вищої військової освіти на основі компетентнісного підходу. В контексті викладеного заходи з підвищення ефективності функціонування системи підготовки військових фахівців усіх ступенів вищої освіти в Україні потребують: інноваційних дидактичних підходів; забезпечення якості освіти та її відповідності світовим стандартам, стандартам НАТО на основі нових поглядів щодо системного формування змісту освіти, освітньо-професійних програм фахівців оперативного-стратегічного, оперативного-тактичного та тактичного рівнів, створення дієвої системи здобуття й підвищення рівня їх кваліфікації протягом усього життя; реального впровадження інформаційно-комунікаційних, кредитно-модульних технологій навчання; зміни підходів щодо фінансування, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення військово-педагогічного процесу як системи підготовки військових фахівців.

Аналіз публікацій. Тенденції, проблеми та дидактичні засади підготовки військових фахівців з вищою освітою знайшли відображення в ряді наукових праць [4; 11; 13; 16], а саме: ступеневість, неперевність, самоорганізація в навчанні фахівців; інтеграція освіти та науки; фундаменталізація, інформатизація, гуманізація, демократизація, стандартизація, технологізація освіти; забезпечення якості освіти та її особистісна спрямованість; зв'язок з військами; аналіз діяльності випускників; коригування військово-педагогічного процесу. Протягом останніх років проведена значна робота щодо формування змісту підготовки

військових фахівців на засадах компетентнісного підходу [7], приведення його у відповідність до державних і галузевих стандартів вищої освіти, сучасного воєнного мистецтва, бойового застосування ЗС України за визначеними варіантами, обставинами, ситуаціями, узагальненого досвіду проведення миротворчих, антитерористичних операцій, планів, процедур і дій багатонаціональних штабів. Разом з тим, усталені основи в підготовці військових фахівців, що в основному успадковані з минулих часів і склалися на теперішній час, потребують суттєвого коригування, пошуків таких підходів і рішень, що мали б відповідати сучасним вимогам щодо високого ступеню готовності випускників вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) до виконання обов'язків за посадовим призначенням.

Метою статті є обґрунтування системи методологічних і організаційно-методичних засад підготовки військових фахівців з вищою освітою.

Виклад основного матеріалу. Стратегією національної безпеки України [6] визначені такі основні цілі: мінімізація загроз державному суверенітету та створення умов для відновлення територіальної цілісності України у межах міжнародно-визнаного державного кордону, гарантування мирного майбутнього України як суверенної і незалежної, демократичної, соціальної, правової держави; утвердження прав і свобод людини і громадянина..., забезпечення інтеграції України до Європейського Союзу та формування умов для вступу в НАТО. Досягнення поставлених цілей, – відзначається в Стратегії, – потребує якісно нової державної політики, спрямованої на ефективний захист національних інтересів..., комплексне реформування системи забезпечення національної безпеки та створення ефективного сектору безпеки і оборони України., Необхідною та невід'ємною складовою сектору безпеки і оборони держави є система військової освіти (СВО) – основне джерело підготовки та комплектування ЗС України, інших військових формувань офіцерськими кадрами. В контексті викладеного ВВНЗ повинні забезпечувати підготовку фахівців з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, чому, в першу чергу, має сприяти застосування системного підходу в організації та методиці військово-педагогічного процесу – у підготовки військових фахівців усіх ступенів освіти та ланок управління.

В основу реформування, проектування структур будь-якого призначення має бути покладений системний підхід і відповідний механізм його реалізації. Системний підхід є поняттям, що підкреслює значення комплексності, широти охоплення й чіткої організації у проектуванні та плануванні відповідних структур. Як слушно зауважив І.Д. Андреев, – "наукове пізнання не може здійснюватися хаотично, невпорядковано; воно має відповідну систему і підпорядковується певним закономірностям" □2, с. 79□. "У системних дослідженнях (у рамках єдиного системного підходу), – відзначає В.С. Тюхтін, – будується розгалужена мережа... моделей систем з урахуванням різної спільності, різних типів, класів організації і предметних галузей явищ" [12 с. 236]. На нашу думку, таке визначення надає теорії систем функцію дієвого апарату для наукового дослідження проектів,

процесів, явищ, проблем гуманітарного, соціально-економічного, політичного, освітнього, діалектичного чи синергетичного походження. Цінність системного підходу заключається ще й в тому, що його застосування сприяє підвищенню ефективності управління. Системний підхід, – на думку У.Р. Ешбі, – дає нам надію на створення ефективних методів для вивчення систем надзвичайної внутрішньої складності та управління ними [14, с. 19]. У теоретичних дослідженнях з систем та системного аналізу категорія "система" конкретизується, набуває характеру структурної взаємодії. Так, А.М. Авер'янов систему розглядає в якості відмежованої множини взаємодіючих елементів [1, с. 43]. Т.Л. Сааті наголошує, що поняття системи може бути визначено у термінах її структури, функцій, цілей, які закладені в її конструкцію [10, с. 16]. Е.Г. Юдін найважливішими ознаками системи вважає "наявність зв'язків між елементами і появу в цілісній системі нових якостей, що не притаманні окремим елементам, – зв'язок, цілісність і зумовлена ними усталена структура, – такі відмітні ознаки будь-якої системи" [15, с. 180]. Узагальнений підхід до визначення поняття "система" міститься в навчальному посібнику-словнику "Професійна освіта": порядок, зумовлений правильним розташуванням частин; сукупність принципів, засадових для певного вчення; форма. устрою; спосіб побудови; сукупність частин, пов'язаних спільною функцією тощо [9, с. 314].

Нехтування системним підходом до реформування системи підготовки військових фахівців стало причиною низки недоліків, що накопичувалися в ній протягом багатьох років, а за своєю сутністю – наслідком суперечностей різного походження. З метою чіткого визначення та розподілу сфер повноважень, оцінки ефективності дій і відповідальності в справі підготовки військових фахівців суперечності, на нашу думку, доцільно розглядати в двох аспектах впливу – зовнішньому та внутрішньому.

Суперечності зовнішнього впливу – між:

діючими концептуальними поглядами на розвиток військової освіти та сучасними тенденціями, притаманними функціонуванню світових цивільних і військових освітніх систем;

сучасним станом управління системою військової освіти, заходами та результатами контрольно-коригувальних дій і науковими поглядами на складові та сутність процесу управління;

існуючою мережею ВВНЗ, навчальних центрів і системним підходом до формування державного замовлення на підготовку військових фахівців для ЗС України (оптимізація переліку спеціальностей (спеціалізацій), диверсифікація джерел поповнення);

нормативними засадами інтеграції військової освіти з цивільною освітою та вимогами щодо якості теоретичної і практичної підготовки військових фахівців;

передбаченим фінансовим, матеріально-технічним, інформаційним забезпеченням, оснащенням ВВНЗ, навчальних центрів озброєнням, військовою технікою, тренажерами, засобами імітаційного моделювання, інтегрованими навчальними комплексами тощо та сучасними вимогами й

потребами щодо якості підготовки офіцерських кадрів, спроможних виконувати поставлені завдання в динамічних умовах застосування сучасних видів і систем озброєння.

Очевидно, що суперечності зовнішнього впливу в системі підготовки військових фахівців є домінантними, багато в чому визначальними, тому вкрай негативно впливають на протиріччя внутрішнього впливу, суттєво їх загострюючи та поглиблюючи.

Суперечності внутрішнього впливу □7□ пов'язані з управлінськими та процесуальними чинниками функціонування ВВНЗ. Вони в цілому відбивають стан неповної відповідності складових процесу підготовки військових фахівців потребам виконання вимог до випускників, якісного засвоєння випускниками ВВНЗ освітньо-професійних програм (ОПП).

Системний підхід передбачає трансформацію дидактичної структури військово-педагогічного процесу, яка б була стійкою до можливих викликів, мінімізувала виникнення суперечностей різної природи та органічно включає заходи нормативного, інформаційного, управлінського, організаційного, процесуального, контрольного-діагностичного, коригувального характеру з відповідними ступенями відповідальності на кожному з передбачених проектами етапів □8□. Актуальність такого підходу викликана такими чинниками:

введенням в дію нових нормативно-правових актів з безпекової та оборонної політики держави, курсом на досягнення оперативної і технічної сумісності зі збройними силами держав – членів НАТО, проведенням АТО;

зміною форм і видів збройної боротьби;

розробленням нових поколінь озброєння та військової техніки, комплексною, модульною їх побудовою, особливостями функціонування, бойового застосування, експлуатації й обслуговування;

інформатизацією, комп'ютеризацією та автоматизацією всіх сфер військової діяльності;

зміною підходів до інтеграції з цивільною освітою;

можливостями динамічного програмування та моделювання будь-яких процесів, дій, ситуацій, зростанням достовірності прогностичних даних для прийняття різних рішень на основі здобуття потрібної для цього інформації сучасними засобами спостереження, зв'язку та розвідки;

актуальністю переходу від інформаційно-знаннєвої моделі підготовки фахівців до компетентнісної;

необхідністю перегляду змісту освіти, формування його на засадах системності;

запровадженням інформаційних, інноваційних технологій і засобів навчання, інтегрованих навчальних середовищ, адекватних змісту освіти, спрямованих на формування та розвиток у військових фахівців системи компетентностей;

переглядом поглядів на структуру, терміни та етапи теоретичної та практичної підготовки військових фахівців у ВВНЗ і навчальних центрах;

необхідністю покращення контрольного-діагностичних процедур і матеріально-технічного забезпечення підготовки військових фахівців.

Перехід до нових дидактичних засад в підготовці військових фахівців має передбачати: коригування цільових установок (пріоритет загальних цілей над тими, що реалізуються у ВВНЗ за відповідними спеціальностями, з урахуванням національних інтересів і національної безпеки; офіцерські кадри повинні усвідомлено підходити до всіх політичних, воєнно-економічних, дипломатичних і інших державних рішень, що мають проектуватися та запроваджуватися в навчальному процесі); оптимізацію інтеграційних процесів військової освіти з цивільною освітою в напрямках перегляду співвідношення нормативної та варіативної складових стандартів вищої військової освіти, військово-професійної спрямованості підготовки фахівців у ВВНЗ; удосконалення структури та змісту підготовки фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, приведення його у відповідність з досвідом бойової та оперативної підготовки військ (сил), їх застосування у миротворчих операціях, локальних конфліктах і війнах, з психолого-фізіологічними можливостями тих, хто навчається; розроблення принципово нового покоління вимог до випускників, ОПП, засобів діагностики якості підготовки військових фахівців; теоретико-прикладна підготовка військових фахівців у ВВНЗ, застосування інформаційно-комунікаційних, інноваційних технологій, інтегрованих навчальних середовищ, тренажерів тощо; практична підготовка військових фахівців у навчальних центрах, військових частинах за посадовим призначенням (спеціальністю, кваліфікацією, паспортом посади) на діючому озброєнні та військовій техніці в умовах, наближених до бойових; застосування особистісно орієнтованих технологій у підготовці військових фахівців; підвищення ефективності інноваційної діяльності в усіх складових військово-педагогічного процесу; достатність матеріально-технічного, фінансового та навчально-методичного забезпечення.

Розглянемо основні системоутворюючі дидактичні аспекти військово-педагогічного процесу ВВНЗ, що мають сприяти підвищенню якості підготовки військових фахівців, розв'язанню викладених вище суперечностей.

1. Забезпечення реального та дієвого функціонування в системі військової освіти за спрямованістю всіх видів підготовки персоналу (допризовна підготовка юнаків в ліцях, школах, професійно-технічних училищах, Товаристві сприяння обороні України; підготовка солдат, сержантів, молодших спеціалістів у військах, навчальних центрах; підготовка офіцерських кадрів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління, офіцерів запасу, наукових і науково-педагогічних кадрів у ВВНЗ, науково-дослідних установах; професійна (командирська) підготовка персоналу в штабах, закладах, установах, військах тощо; курсова підготовка).

2. Вжиття комплексних заходів щодо покращення відбору кандидатів на навчання у ВВНЗ та конкурсних показників. Обидва зазначені фактори не є втішними, хоча, слід відзначити, є тенденція та надія на їх покращення. Не відіграють, на жаль, в цьому процесі провідної ролі військові ліцеї і ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою. Вочевидь, що без якісного стану та кількісного складу контингенту вступників до ВВНЗ проблему

підготовки висококваліфікованих військових фахівців для ЗС України не вирішити. Що ж до причин такого стану, то їх досить багато, але визначальною є незадовільний стан соціальних гарантій проходження служби офіцерським складом.

3. Перегляд підходів та принципів інтеграції військової освіти з цивільною. Інтеграційні процеси вищої військової і цивільної освіти реалізується переважно на засадах стандартизації з достатньо суттєвим пріоритетом нормативної складової змісту навчання (65 % – виконання вимог освітніх стандартів за цивільними галузями знань) над варіативною (35 % – професійно-орієнтована, військово-спеціальна підготовка). Необхідність виконання не обгрунтованої (відносно військових фахівців) нормативної складової державних освітніх стандартів як умова отримання загальнодержавного диплома про освіту з відповідних цивільних галузей знань призвела до погіршення військово-професійної спрямованості навчально-виховного процесу, скороченням кількості годин на тактичну, тактико-спеціальну, військово-технічну підготовку майбутніх випускників ВВНЗ, зниження рівня їх підготовленості до виконання функцій за визначеними вимогами та ОПП, кваліфікаціями, компетенціями, посадовими призначеннями. Жорстко детермінований підхід до виконання нормативної складової державних освітніх стандартів в межах цивільних напрямів порушує принцип спеціалізації освіти взагалі та військової, – зокрема і не може сприяти якісній підготовці військових фахівців. При цьому в ході військово-педагогічного процесу головна увага має приділятися виробленню в майбутніх офіцерів активності, лідерських якостей, творчого підходу, гнучкості мислення, навичок критичного аналізу, вмінь узагальнювати інформацію, морально-психологічної витримки в критичних ситуаціях, готовності взяти на себе відповідальність за прийняте рішення, забезпечити його виконання.

4. Зміна поглядів на формування моделі військового фахівця, структури, змісту, термінів навчання, теоретичної та практичної підготовки. Модель фахівця – це опис того, до чого має бути придатним спеціаліст, до виконання яких функцій підготовлений, якими компетенціями володіє. З викладеного витікає, по-перше, – компетентність виступає системоутворюючим фактором моделі фахівця, по-друге, – модель фахівця є системоутворюючим фактором формування змісту освіти, форм і технологій його реалізації у підготовці військових фахівців. В компетентнісній моделі фахівця цілі освіти пов'язуються як з об'єктами та предметами військової служби, з виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату військово-педагогічного процесу. При цьому мета навчання полягає не лише в тому, щоб озброїти майбутнього фахівця знаннями, вміннями, навичками, надати професійну кваліфікацію, а й в тому, щоб він набув інтегрованих компетенцій, потенційних можливостей діяти творчо, з високою ефективністю в будь-яких нестандартних, ризиконебезпечних умовах і ситуаціях. Зауважимо, що це досить складна задача, яка не має простих рішень. Складність, у першу чергу, зумовлюється наявністю блоків компетенцій, їх множиною, комплексним характером формування в умовах в

основному предметного навчання, відсутністю дієвих технологій системної реалізації змісту підготовки фахівців і діагностичного інструментарію.

В урахуванням викладеного пропонується здійснювати підготовку військових фахівців тактичного рівня за такими схемами:

зі ступенем вищої освіти "молодший бакалавр" (командний та інженерний напрями) протягом 2,5 років у ВВНЗ, 2-3 місяців у навчальних центрах видів (родів) ЗС України з наступним призначенням на штатні посади у військових частинах та підрозділах ЗС України;

зі ступенем вищої освіти "бакалавр" (командний та інженерний напрями) протягом 4 років у ВВНЗ; 2-4 місяців – у навчальних центрах видів (родів) ЗС України з наступним призначенням на штатні посади у військових частинах та підрозділах ЗС України.

Що стосується військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів (ВНП ВНЗ), на наш погляд, в них є доцільною підготовка військових фахівців за окремими спеціальностями, спорідненими з військовими, також зі ступенем вищої освіти "бакалавр" з подальшим проходженням допідготовки в навчальних центрах (військах, штабах, службах тощо) і служби у військах. На нашу думку, у ВВНЗ, ВНП ВНЗ потрібно розширювати підготовку офіцерів кадру та запасу, а також допідготовку випускників цивільних ВНЗ зі ступенем вищої освіти "бакалавр", які бажають служити у ЗС України. .

Подальша система отримання вищої освіти зі ступенем "магістр" зазначеними вище військовими фахівцями зі ступенями вищої освіти "молодший бакалавр", "бакалавр" може бути реалізована в Національному університеті оборони України, ВВНЗ, ВНП ВНЗ, цивільних ВНЗ, ад'юнктурах, докторантурах на основі вступних іспитів і конкурсів.

5. Запровадженням інноваційних педагогічних технологій з такими структурними складовими: проєктивна, процесуальна, діагностично-моніторингова, коригувальна, що дасть можливість.

здійснити системний, комплексний підхід до організації педагогічного процесу, досягти синхронності та злагодженості всіх його елементів і, як наслідок, – підвищити його ефективність;

поліпшити управління педагогічним процесом, його планування та прогнозування кінцевого результату;

забезпечити адаптацію педагогічного процесу до психологічних, фізіологічних та індивідуальних особливостей курсантів (слухачів);

краще використати можливості інформатизації освіти;

використати на практиці сучасні досягнення педагогіки, психології, дидактики, кібернетики, інформатики, теорії систем та ін.;

здійснити гуманізацію педагогічного процесу, його особистісно-орієнтовану спрямованість;

досягти мети навчання кожним курсантом (слухачем).

6. Створення в системі військової освіти ієрархічної структури з моніторингових досліджень військово-освітнього процесу (органи управління – ВВНЗ). Моніторинг є складовою управління якістю освіти і представляє собою систему періодичного відстеження, аналізу перебігу

освітнього процесу (з використанням інформативних показників і сучасних освітніх технологій) й розроблення пропозицій з його коригування.

Моніторинг має стати дієвим інструментом опосередкованого та безпосереднього впливу на якість військової освіти. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже заходи з їх виконання.

7. Удосконалення системи фінансування ВВНЗ шляхом визначення таких кошторисних джерел: державного бюджету; надання додаткових освітніх та інших послуг; здійснення економічної діяльності, регламентованої державою; виконаних науково-педагогічними працівниками інноваційних досліджень, дослідно-конструкторських робіт; підготовка студентів за контрактом та офіцерів запасу; підготовка іноземних військових фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Викладені основні дидактичні аспекти підготовки військових фахівців передбачають вирішення в системі військової освіти низки складних, комплексних нормативно-правових, управлінських, структурно-організаційних, психолого-педагогічних, теоретико-методологічних, фінансово-економічних, матеріально-технічних та інших задач. Успішне їх розв'язання має забезпечити перехід до нового типу інноваційної військової освіти, що сприятиме зростанню військово-професійного, інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу військових фахівців, подальшому динамічному розвитку військової освіти, підвищенню її престижності у майбутньому інформаційному суспільстві, вагомому внеску у справу надійного зміцнення обороноздатності держави та її Збройних Сил. В свою чергу, окреслені задачі потребують пошуку оптимальних шляхів і механізмів їх реалізації, що має стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аверьянов А.Н.* Системное познание мира : Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: КГУ, 1988. – 386 с.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Укладачі: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло та ін. – К.: МОН України, ПТЗО, 2007. – 76 с.
4. *Ніколоєнко С.М.* Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: [монографія] / С.М. Ніколаєнко. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519 с.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.
6. Про Стратегію національної безпеки України. Указ Президента України від 24 вересня 2015 року 5287/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/287/2015>
7. *Приходько Ю.І.* Методологічні основи формування змісту підготовки військових фахівців / Ю.І. Приходько // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – № 2(21). – С. 68–74.
8. *Приходько Ю.І.* Еволюція відкритих систем внаслідок інформаційно-комунікаційних процесів / Ю.І. Приходько // Тези доповідей XII Міжнародної науково-

практичної конференції "Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє", 24-25 листопада 2016 р., Київ. – Київ: ВІ КНУ. – С.

9. Професійна освіта: Словник / Уклад. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

10. *Саати Т.Л.* Принятие решений. Метод анализа иерархий: Пер. с англ. – М.: Радио и связь, 1993. – 320 с.

11. *Телелим В.М.* Інноваційний розвиток військової освіти в Україні: становлення, проблеми, перспективи / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Наук.-практичний журнал "Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку". – 2012. – № 2. – С. 177–188.

12. *Тюхтин В.С.* Отражение, системы, кибернетика. – М: Мысль, 1972. – С. 215–240.

13. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. – М., Академия, 2008. – 256 с.

14. *Эшби У.Р.* Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. – М., 1959. – С. 10–25.

15. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

16. *Ягунов В.В.* Військова дидактика. – К.: РВЦ "Київський ун-т", 2000. – 400 с.

Ю.І. Приходько, кандидат педагогических наук,
доцент НУОУ имени Ивана Черняховского

ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СИСТЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ

В статье показывается актуальность дальнейшего исследования процесса функционирования и динамики развития системы подготовки военных специалистов, что обусловлено рядом факторов. Акцентируется, что устоявшиеся дидактические основы в подготовке военных специалистов, которые в основном унаследованы с прошлых времен и сложились в настоящее время, требуют существенного корректирования на принципах системного подхода. Пренебрежение системным подходом в реформировании системы подготовки военных специалистов стало причиной ряда недостатков, которые накапливались в ней на протяжении многих лет, а по своей сущности – следствием противоречий различного происхождения. Определяются противоречия внешнего и внутреннего влияния, присущие подготовке военных специалистов, причины их возникновения и последствия. Обосновываются основные дидактические подходы, которые должны способствовать повышению качества подготовки военных специалистов для Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: концепция; подготовка военных специалистов; набор; системный подход; дидактические основы; специальности; содержание образования; мониторинг.

Y. Prikhodko, Candidate of Pedagogic Sciences

MILITARY-PEDAGOGICAL PROCESS AS A SYSTEM OF METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL BASES

The article shows the importance of further study of the functioning and dynamics of military specialists training system, due to several factors. It is noted that the established didactic basics in training of military specialists that are mainly inherited from the past and prevailing at present, require significant adjustment based on systems approach. Otherwise, reforming of military specialists training system without systems approach has led to a number of shortcomings that have accumulated there over the years, but in essence - the result of differences of different origins. Internal and external contradictions, which are inherent for military specialists' preparation, their causes and consequences are identified.

Basic didactic principles that should contribute to improving the quality of military professionals training for the Armed Forces of Ukraine are justified.

Keywords: concept; military specialists' preparation; set; systems approach; didactic principles; specialisations; education content; control.

О.В. Сафронов, доктор технічних наук, професор,
Г.В. Капосльоз, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
О.С. Мельниченко,
О.М. Голубева
НУОУ імені Івана Черняхівського

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті розглядаються проблеми формування системи післядипломної освіти у Збройних Силах України. Доведено існування курсів підвищення кваліфікації офіцерів і працівників Збройних Сил України, але підготовку наукових та науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти Збройних Сил України нормативними документами не визначено. Запропоновані можливі шляхи вирішення означених проблем.

Ключові слова: післядипломна освіта; підготовка; якість.

Постановка проблеми. Формування системи післядипломної освіти в Збройних Силах України залишається актуальною науковою та прикладною проблемою.

Актуальність проблеми визначена вимогами нормативно-правових актів [1-3], необхідністю збереження існуючих та формування нових наукових шкіл, а також фактичною відсутністю системи післядипломної освіти в Збройних Силах України.

Згідно норм вказаних нормативно-правових актів, наукові та науково-педагогічні працівники зобов'язані підвищувати свою наукову кваліфікацію та педагогічну майстерність, оскільки розв'язання складних наукових проблем у наукових школах та забезпечення якості вищої освіти неможливо без забезпечення підвищення їх кваліфікації протягом життя. У свою чергу, наукові установи та вищі навчальні заклади (ВНЗ) зобов'язані забезпечити можливість підвищення кваліфікації науковим та науково-педагогічним працівникам не рідше одного разу на п'ять років [1, 2].

Нагадаємо, що формування наукових шкіл та воєнно-наукове супроводження розробок нових складних зразків військової техніки та озброєння здійснюється протягом 10-15 років.

Аналіз джерел наукової інформації. Нажаль, публікації, які присвячені цій проблемі *практично* відсутні, хоча формування системи післядипломної освіти було передбачено ще у 1997 році Концепцією військової освіти в Україні як складової Єдиної системи військової освіти [3]. Так, у заходах щодо реалізації Концепції військової освіти в Україні на 1999–2000 роки заплановано: “Розроблення науково обґрунтованої системи одержання післядипломної освіти, реорганізація системи підвищення кваліфікації офіцерських кадрів”.

В інших нормативних актах Збройних Сил України термін “післядипломна освіта” не застосовувався, тому і зміст цього терміну не було наведено ні у Концепції військової освіти ні в інших нормативних актах

Збройних Сил України.

Терміни “післядипломна педагогічна освіта” та “післядипломна освіта” застосовується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [4]. Але зміст цих термінів також не був розтлумачений.

Вперше зміст та тлумачення терміну “післядипломна освіта” було надано в Законі України “Про вищу освіту”, а саме, післядипломна освіта включає [1]:

спеціалізацію – профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов’язки, що мають особливості в межах спеціальності;

перепідготовку – професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку;

підвищення кваліфікації – підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов’язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов’язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань;

стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної професійної діяльності або галузі знань.

Необхідно додати, що у Законі України “Про наукову і науково-технічну діяльність” [2], застосовується також термін “наукове стажування”, метою якого є:

підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки;

проведення авторських досліджень з використанням сучасного обладнання і технологій;

опанування новітніх унікальних методів;

набуття досвіду провадження науково-дослідної діяльності;

забезпечення інформаційного обміну та розширення наукових контактів.

Мета статті. Провести аналіз проблем формування системи післядипломної освіти наукових та науково-педагогічних працівників у Збройних Силах України та запропонувати можливі шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Згідно норм Закону України “Про вищу освіту”, післядипломну освіту здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи ВНЗ і наукових установ [1].

Хоча, як вказано вище, у нормативних актах Збройних Сил України термін “післядипломна освіта” не застосовувався, елементи системи післядипломної освіти існували і існують. Елементами такої системи є курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, які сформовані при вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) та при військових підрозділах вищих навчальних закладах (ВП ВНЗ).

Так, у Концепції кадрової політики у Збройних Силах України [5] вказано: “Запроваджено систему підвищення кваліфікації кадрів шляхом створення на базі ВВНЗ мережі курсової підготовки офіцерів перед призначенням їх на вищі посади. Безперервна підготовка кадрів, що органічно поєднує військову освіту, перепідготовку та підвищення

кваліфікації, створить умови для постійного професійного росту особового складу, забезпечить його кар'єрне зростання та підтримання високої бойової готовності військ (сил)".

На теперішній час підготовка кадрів для Збройних Сил здійснюється через ступеневу систему безперервного навчання та включає такі складові:

початкова військова підготовка молоді;

професійна військова підготовка;

вища освіта офіцерських кадрів тактичного, оперативно-тактичного та оперативно-стратегічного рівнів;

підвищення кваліфікації та перепідготовка військовослужбовців і працівників Збройних Сил.

Існуюча система підготовки кадрів в основному забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, але не повною мірою відповідає реальним потребам Збройних Сил.

Тому Концепцією кадрової політики у Збройних Силах України передбачено [5]:

вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації всіх категорій особового складу, впровадження безперервної ступеневої підготовки військових фахівців;

вдосконалення змісту підготовки та підвищення кваліфікації військових фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до державних вимог, а також у зв'язку з переходом системи вищої освіти України на підготовку фахівців за схемою "бакалавр – магістр".

Удосконалення системи підвищення кваліфікації військовослужбовців і працівників ЗСУ передбачено і Програмою реалізації Концепції кадрової політики у Збройних Силах України [6]. До основних заходів удосконалення системи підвищення кваліфікації військовослужбовців і працівників ЗСУ можна віднести:

уточнення кваліфікаційних характеристик випускників курсів підвищення кваліфікації;

внесення змін до змісту навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації з урахуванням змін у кваліфікаційних характеристиках випускників курсів;

створення системи дистанційного навчання слухачів курсів;

удосконалення функціонування інтегрованої системи підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів для ВВНЗ та НДУ ЗСУ з метою надання пріоритетів у підготовці фахівців вищої кваліфікації;

створення докторських та кандидатських спеціалізованих вчених рад навчально-наукового комплексу, об'єднаних за однаковими та спорідненими науковими спеціальностями.

Проблеми подальшого удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників визначені і у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [4].

Серед основних завдань Національної стратегії розвитку освіти визначені наступні:

удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти, підвищення їх управлінської культури;

удосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти;

розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних та керівників навчальних закладів;

реалізація сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти;

забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку.

Основними напрямками реалізації Національної стратегії розвитку освіти стосовно подальшого удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників визначені:

реформування системи післядипломної освіти відповідно до запитів економіки, потреб педагогічних і науково-педагогічних кадрів;

оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів і професійних коледжів;

розширення практики підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами (у тому числі за поєднаними спеціальностями на рівні магістра);

запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників освіти;

комплектування фондів бібліотек навчальних закладів вітчизняною зарубіжною літературою, електронними базами даних;

вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції навчання протягом життя щодо запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо.

З аналізу розглянутих нормативно-правових актів випливає, що система післядипломної освіти у державі існує і мова йде лише про її удосконалення навіть шляхом розроблення та прийняття Закону України “Про післядипломну освіту” [4].

У Збройних Силах України, як вказано вище, поки існують лише окремі складові системи післядипломної освіти. Тому залишається питання: Чому досі у Збройних Силах України не сформована система післядипломної освіти!

Розглянемо можливі причини такого стану.

Згідно Концепції військової освіти, яку затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410, військова освіта інтегрується у державну систему освіти на засадах єдиної законодавчої та нормативно-правової бази. Вона забезпечує підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрових військових фахівців та офіцерів запасу різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для Збройних Сил та інших військових формувань України.

Керівництво підготовкою військових фахівців у єдиній системі військової освіти здійснюється Міністерством освіти і науки та іншими центральними органами виконавчої влади, яким підпорядковані ВВНЗ, на основі рекомендацій Координаційної ради з питань військової освіти-колегіального дорадчого органу.

Організація діяльності єдиної системи військової освіти здійснюється штатним підрозділом у складі Міністерства освіти і науки.

Головними завданнями зазначеного підрозділу є:

участь у формуванні переліку напрямів, спеціальностей та обсягів підготовки військових фахівців, у тому числі за програмами підготовки офіцерів запасу;

розроблення пропозицій щодо змісту військової освіти та державних стандартів освіти, підготовки військових фахівців з напрямів та спеціальностей у галузі знань “Військові науки”;

координація взаємодії органів управління ВВНЗ, центральних органів виконавчої влади з ВНЗ України;

визначення напрямів подальшої інтеграції з ними військових навчальних закладів;

підготовка пропозицій щодо усунення існуючих паралельних структур підготовки фахівців за спорідненими спеціальностями;

оптимізація розміщення щорічного замовлення на підготовку військових фахівців;

розроблення пропозицій щодо підвищення ефективності функціонування єдиної системи військової освіти та якості підготовки військових фахівців;

сприяння впровадженню в практику підготовки військових фахівців новітніх технологій та методик навчання;

аналіз сучасного стану та підготовка пропозицій щодо перспектив розвитку єдиної системи військової освіти.

З аналізу визначених завдань цього підрозділу Міністерства освіти і науки випливає, що серед них немає ні завдань, які стосуються проблем перепідготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних кадрів, ні завдань, які стосуються проблем формування системи післядипломної освіти у Збройних Силах України.

Розглянемо ще два нормативних акта, які затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 і згідно яких здійснюється підготовка військових фахівців в єдиній системі військової освіти.

Так, у “Положенні про підготовку військових фахівців у вищих навчальних закладах єдиної системи військової освіти” визначено:

керівництво підготовкою військових фахівців у ВВНЗ здійснюють, відповідно до законодавства, Міносвіти та інші державні органи управління військовою освітою на основі рішень Кабінету Міністрів України, проекти яких розробляються на підставі рекомендацій Координаційної ради;

формування державного замовлення на підготовку військових фахівців здійснюється Координаційною радою на підставі потреб міністерств та інших центральних органів виконавчої влади у військових фахівцях різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

державне замовлення розробляється на підставі заявок міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, які подаються Координаційній раді.

Згідно “Положення про Координаційну раду з питань військової освіти”, до завдань Координаційної ради віднесено:

визначення напрямів формування нормативно-правової бази для створення єдиної системи військової освіти;

координація діяльності управлінь (відділів) військової освіти Збройних Сил та інших військових формувань з питань підготовки кадрів у ВНЗ України;

розроблення пропозицій та здійснення контролю за додержанням порядку фінансування підготовки військових фахівців у ВНЗ, які входять до єдиної системи військової освіти;

визначення єдиного підходу до науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, організації наукових досліджень у галузі військової освіти;

визначення схем (моделей) підготовки військових фахівців у ВНЗ;

визначення перспективної потреби держави у військових фахівцях з різними освітньо-кваліфікаційними рівнями підготовки та обсягів їх підготовки у ВНЗ;

розгляд пропозицій щодо мережі ВНЗ єдиної системи військової освіти;

координація зусиль, спрямованих на створення єдиної системи інформаційного забезпечення військової освіти.

З аналізу цих нормативних актів випливає наступне:

серед них також немає ні завдань, які стосуються проблем перепідготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних кадрів, ні завдань, які стосуються проблем формування системи післядипломної освіти у Збройних Силах України;

оскільки Координаційна рада з питань військової освіти є дорадчим органом і вона не має постійно діючої штатної структури, тому вона не спроможна виконувати більшість завдань котрі покладені на раду.

Таким чином, завдання щодо “Розроблення науково обґрунтованої системи одержання післядипломної освіти, реорганізація системи підвищення кваліфікації офіцерських кадрів”, яке визначено Концепцією військової освіти в Україні, досі не виконано, оскільки вирішення цієї

проблеми не було покладено на штатний підрозділ з питань підготовки військових фахівців у складі Міністерства освіти і науки.

Вирішення цієї проблеми також не передбачено ні “Положенням про підготовку військових фахівців у вищих навчальних закладах єдиної системи військової освіти”, ні “Положенням про Координаційну раду з питань військової освіти”.

На наш погляд, вирішення цієї проблеми можливо наступними шляхами:
визначити нормативними актами штатний підрозділ у складі Міністерства освіти і науки, який згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 відповідає за формування системи післядипломної освіти в єдиній системі військової освіти;

визначити нормативними актами систему державного замовлення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України;

розробити стандарти післядипломної освіти наукових та науково-педагогічних працівників Збройних Сил України, які повинні відповідати стандартам Національної рамки кваліфікації [7] та вимогам нормативних актів Міністерства оборони України.

Першим етапом вирішення цієї проблеми може бути розроблення “Положення про післядипломну освіту наукових та науково-педагогічних працівників у Збройних Силах України”, в якому визначити:

порядок замовлення на отримання післядипломної освіти науковими та науково-педагогічними працівниками;

ВВНЗ та ВП ВНЗ, які мають ліцензію на перепідготовку та підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти за відповідною спеціальністю та відповідним рівнем вищої освіти наукових та науково-педагогічних працівників;

порядок оцінки якості отриманих знань слухачами у системі післядипломної освіти;

форму документу, який отримують випускники системи післядипломної освіти.

Висновок. З аналізу нормативно-правових актів з питань підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників у Збройних Силах України випливає, що деякі елементи системи післядипломної освіти існують, але завдання Постанови Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 р. № 1410 “Про створення єдиної системи військової освіти” щодо “Розроблення науково обґрунтованої системи одержання післядипломної освіти, реорганізація системи підвищення кваліфікації офіцерських кадрів” досі не виконано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про Вищу освіту” від 1 липня 2014 року, №1556-VII.
2. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” № 848 – VIII від 26 листопада 2015 року.

3. Концепція військової освіти в Україні та заходи щодо її реалізації. – К.: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 р. № 1410 “Про створення єдиної системи військової освіти”.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – К.: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.

5. Концепція кадрової політики в Збройних Силах України. – К.: Наказ Міністра оборони України від 27.11.2007 року № 659.

6. Програма реалізації Концепції кадрової політики в Збройних Силах України. – К.: Наказ Міністра оборони України від 31.03.2008 року № 129.

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій – К.: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341.

А.В. Сафронов, доктор технических наук, профессор,
Г.В. Капосльоз, кандидат психологических наук,
Е.С. Мельниченко,
Е.М. Голубева
НУОУ имени Ивана Черняховского

ПРОБЛЕМИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ УКРАИНЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования системы последипломного образования в Вооруженных Силах Украины. Доказано существование курсов повышения квалификации офицеров и служащих Вооруженных Сил Украины, но подготовку научных и научно-педагогических сотрудников в системе последипломного образования Вооруженных Сил Украины нормативными документами не утверждено. Предлагаются возможные пути решения указанных проблем.

Ключевые слова: последипломное образование; подготовка; качество.

O. Safronov, Doctor of Technical Sciences, Professor,
G. Kaposlyoz, Candidate of Psychological Sciences,
L. Melnichenko,
L. Golubeva
NUDUkraine named after I. Chernyakhovsky

PROBLEMS OF TRAINING OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC- PEDAGOGICAL WORKERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

In the article the problems of forming of the system of postgraduate education are examined in Military Powers of Ukraine. Existence of courses of in-plant training officers and workers of Military Powers of Ukraine is well-proven, but preparation of scientific and scientifically pedagogical workers in the system of postgraduate formation of Military Powers of Ukraine by normative documents not certainly. The possible ways of decision of the noted problems are offered.

Keywords: postgraduate education; preparation; quality.

ПРОФЕСІЙНІ СКЛАДОВІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Проаналізовано професійну діяльність викладачів вищих навчальних закладів та виявлено основні педагогічних складові, які забезпечують ефективний процес навчання в різних освітньо-виховних системах. Зосереджено увагу на взаємообумовлених компонентах структури діяльності викладача вищої школи та визначенні його індивідуальних особливостей. Вивчено компоненти професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання, визначено, що їхні професійні освітні складові спираються на індивідуально-суб'єктивний характер методів і способів науково-педагогічної діяльності

Ключові слова: процес навчання; професійна діяльність викладача; компоненти діяльності; педагогічна майстерність; індивідуальні якості

Постановка проблеми. Одним з індикаторів високого рівня життя, соціальної та культурної злагоди в суспільстві, інструментом економічного зростання є якісна освіта, яка визнається як на міжнародному так і вітчизняному рівнях. Сьогодні якісні показники розвитку освіти визначають ефективність громадського просування держави в умовах глобалізації світу й підвищення конкурентної боротьби у всіх сферах діяльності людства. Процес модернізації системи освіти України вимагає переосмислення складових вивчення національного і закордонного досвіду підготовки та перепідготовки викладачів для вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання, підвищення рівня їх професіоналізму в різних освітньо-виховних системах.

У вищій освіті повинні бути задіяні викладачі з високим професійно-кваліфікаційним рівнем, які спроможні забезпечити гнучкий, динамічний і ефективний освітній процес та свідому, активну позицію студентів (курсантів та слухачів) у процесі оволодіння обраним фахом.

Викладачу вищого навчального закладу належить стратегічна роль у розвитку особи здобувача освіти, формуванні фахівця і громадянина, тому необхідні додаткові зусилля науковців-теоретиків та практиків у вирішенні проблеми удосконалення професійної діяльності науково-педагогічного складу відомчих навчальних закладів.

Проблема професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання є основною у напрямку дослідження шляхів підвищення якості вищої освіти в вітчизняній та закордонній науці й досить широко розглядається вченими, але дотепер залишається актуальною і недостатньо розробленою. Замало вивчені вимоги до професійної підготовки науково-педагогічного складу в різних освітньо-виховних системах. Ускладнюють цей процес реформування освіти, трансформація пріоритетів та цінностей суспільства, інформаційний та технологічний прогрес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим здобутком сучасної науки стало усвідомлення того, що підготовка викладачів до професійної діяльності є складна за своїм змістом і структурою система, функціонування і розвиток якої пов'язані не тільки з її навколишнім середовищем, а і власними внутрішніми властивостями. Якщо цілі, зміст, норми і критерії, що висуваються педагогічною системою, є зовнішніми об'єктивними чинниками діяльності викладача вищої школи, то вибір методик, технологій і способів науково-педагогічної діяльності є внутрішніми чинниками цього процесу.

Значних результатів у вивченні професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів досягнуті М. Н. Добрускіним, І. А. Зязюном, З. Ф. Есареву, Н. В. Кузьміною, А. І. Кузьмінським, А. Н. Марковою.

Мета статті. Проаналізувати професійну діяльність викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання й виявити основні педагогічні складові, які забезпечують процес навчання.

Виклад основного матеріалу. З 1998 року в Україні розпочато підготовку викладачів для системи вищої освіти. Нині підготовку магістрів за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 "Педагогіка вищої школи" здійснюють 22 вищих навчальних заклади, присвоюючи випускникам кваліфікацію 231 "Викладач університетів та вищих навчальних закладів". Випускники магістратури цієї спеціальності щорічно поповнюють склад педагогічних та науково-педагогічних співробітників вищих навчальних закладів. Це є доцільним і вчасним напрямом розв'язання проблеми підготовленості на науковій основі викладача до ефективного здійснення саме педагогічної діяльності у всіх вищих навчальних закладах освіти.

Процес навчання у вищих навчальних закладах складається з шести основних послідовних етапів: діагностика студентів (курсантів та слухачів), планування, створення умов для реалізації навчального процесу, безпосередня його реалізація, оцінювання результатів навчання, корекція процесу навчання [1].

Орієнтація на навчання впродовж всього життя вимагає від викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання формувати у тих, хто здобуває освіту уміння навчатися і розвиватися самостійно за будь-яких обставин. Цілком недоречним є зведення навчання тільки до формальної передачі знань, відпрацювання навичок та формування практичних умінь. На сучасному етапі розвитку освіти викладач втрачає статус одноосібного "утримувача" наукових знань і зростає його роль як партнера, експерта й консультанта, що допомагає студентам (курсантам та слухачам) орієнтуватись у масивах наукової інформації.

Як свідчать дослідження, у зв'язку з тим, що процес навчання пов'язаний з людським чинником, набуває значущості комунікативно-стимулюючий компонент професійної діяльності викладача вищої школи. Для його ефективної реалізації викладач вищого навчального закладу повинен сприймати здобувачів вищими освіти такими, якими вони є, це - головний мотив педагогічної діяльності; вміти емпатувати вихованцям; бути

оптимістом; персоніфікувати людину майбутнього; бути творчою людиною тощо. Безумовно, ці якості викладача вищої школи виявляються під час спілкування і це передбачає високий рівень його гуманності [3].

До комунікативних характеристик викладача вищої школи належать здатність поважати і об'єктивно сприймати партнера за спілкуванням і викликати у нього довіру; проявляти чуйність, емпатію в спільній діяльності, прогнозувати й залагоджувати можливі конфлікти; справедливо й тактовно критикувати студентів (курсантів та слухачів), спокійно сприймати і враховувати критику на свою адресу.

Важливим показником стилю спілкування викладача вищої школи є педагогічний такт, де акумулюються всі складові професійних якостей і культури особи педагога. Сутність педагогічного такту полягає в дотриманні почуття міри в спілкуванні з вихованцями, в умінні підбирати і застосовувати продуктивний стиль спілкування в педагогічному процесі, в педагогічно доцільному ставленні та коректному впливі викладача вищої школи на тих, хто навчається. К.Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем-практиком без такту, ...який передбачає приязнь без лицемірства, справедливість без прискіпливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумну діяльність» [4, с. 185-194].

Креативно-конструктивний компонент діяльності викладача вищої школи дає можливість мислити, узагальнювати на основі недостатнього числа ознак, створювати нові поєднання, використовуючи наявну інформацію. В основі проектної і конструктивної діяльності лежить здібність до інтелектуальної праці [3].

Організаційна складова діяльності викладача вищої школи включає в себе не лише організацію процесу навчання у вищій школі, але і самоорганізацію викладача. Дослідники виділяють наступні організаторські якості викладача вищої школи: практичність – здатність безпосередньо, швидко і гнучко застосовувати свої знання і свій досвід у вирішенні практичних задач; самостійність, на відміну від навіюваності і сліпого копіювання; спостережливість; схильність до організаторської діяльності; здатність «заряджати» своєю енергією інших людей; здатність знаходити якнайкраще застосування кожній людині; впевненість в собі, витримка; товариськість; наполегливість; активність; працездатність; психологічна вибірковість, здатність розуміти і відповідно реагувати на психологію людей; здатність бачити недоліки у вчинках інших людей – критичність; психологічний такт – здатність встановити міру дії; загальний рівень розвитку як показник кмітливості різниці загальних чуттєвих здібностей людини; ініціативність – творча і виконавча; вимогливість до інших людей; організованість [5].

Діагностичний компонент діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання пов'язаний із дослідженням індивідуально-психологічних особливостей і вихованості студентів

(курсантів та слухачів), виявленням та визначенням рівня їхньої освіченості й духовності, знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективно майбутньої професійної діяльності та відповідності вимогам сучасного суспільства. Для цього викладач вищої школи повинен досконало володіти технологією й процедурою вивчення індивідуально-психічних особливостей тих, хто навчається, умінням робити ґрунтовний висновок на основі цих досліджень [3; 6].

Орієнтовно-прогностична діяльність полягає у виборі викладачем вищої школи конкретних цілей, змісту, методики виховної діяльності, передбачення її результатів на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих студентів (курсантів та слухачів), злагодженості та згуртованості колективу навчальних груп. Педагог спочатку ставить діагноз, а потім визначає конкретні орієнтири для формування й розвитку особистості кожного студента і всього колективу в цілому. Характер використаних методів і конкретна методика насамперед залежать від результатів попередніх дій. Ця діяльність потребує від викладача конкретного педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом сценаріїв організації виховних заходів і глибоких психологічних та педагогічних знань. Для втілення результатів орієнтовно-прогностичної діяльності необхідна належна організаційна діяльність. Від умілого планування навчально-виховної роботи й визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованості реальних заходів залежать перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати [7].

Підготовка і оцінка реалізованого освітнього процесу потребує від діяльності викладача вищої школи аналітико-оціночної діяльності, зміст якої полягає в аналізі як власних дій, так і дій студентів (курсантів та слухачів), виявленні їх позитивних якостей і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими тощо [7]. За допомогою аналітико-оціночної діяльності здійснюється зворотній зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати навчально-виховної роботи й вносяться необхідні корективи у роботу викладача. Цей вид діяльності дуже відповідальний, її об'єктивність свідчить про професійну зрілість викладача вищої школи.

Всі попередні компоненти діяльності викладачів вищих навчальних закладів функціонують одночасно з основним компонентом – дослідницько-творчим. Вся діяльність педагога базується, організовується, доповнюється і удосконалюється на результатах наукових досліджень. Ефективне втілення всього продукту досягнень наук, які пов'язані з навчальним процесом, можливе тільки за умови творчого ставлення викладача до своєї професійної діяльності. Це має велике значення для освіти й особистісного розвитку студентів (курсантів та слухачів). Творчість викладача – це його мислення і практична діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей для тих, то навчається встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також прогресивні перетворення існуючих методик, технологій, способів навчально-виховної діяльності. Педагогічна творчість одночасно позитивно впливає як на студентів (курсантів та

слухачів), так і на викладача. Вона сприяє професійному і духовному розвитку, постійному і всебічному вдосконаленню.

До безпосередніх функціональних обов'язків викладача вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання належать такі:

1. Підготовка навчальних курсів, їх методологічне і методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо, відео, комп'ютерної, телекомунікаційної та ін.) підтримки.

2. Створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм, у тому числі комп'ютерних.

3. Авторська участь у підготовці навчальної літератури й навчально-методичних посібників.

4. Читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор тощо.

5. Організаційно-методичне забезпечення практики студентів (курсантів та слухачів) і участь у її проведенні.

6. Пошук і розробка нових педагогічних методів й освітніх технологій підвищеної ефективності.

7. Консультаційна та інша індивідуальна робота зі студентами (курсантами/слухачами).

8. Пошук джерел фінансування наукових досліджень і споживачів наукових розробок.

9. Планування, організація й виконання наукових досліджень і конкретних практичних розробок.

10. Підготовка наукових, науково-популярних та інших матеріалів.

11. Підготовка розробок, які патентуються.

12. Реалізація виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами (курсантами/слухачами), під час неформального спілкування з ними.

13. Неперервний особистісний і професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності й кваліфікації.

14. Володіння професійно необхідними практичними навичками та вміннями [8].

Для якісного їх виконання важливу роль відіграють відповідні здібності. Загалом професійні здібності - це сукупність (структура) досить стійких, хоча, звичайно, таких, що змінюються під впливом виховання індивідуально-психологічних якостей особистості людини, що на основі компенсації одних властивостей особистості іншими визначає успішність навчання певній трудовій діяльності, виконання її й можливість вдосконалюватися в ній. Здатності тих, хто навчається в кожний момент - це й передумови їх успішного подальшого професійного навчання, і підсумок всієї попередньої навчальної й трудової діяльності. Професійні здібності розвиваються тільки в професійній діяльності й у спеціальних вправах, розрахованих на формування необхідних для професії особистих якостей [9].

До педагогічних можливо віднести такі здібності викладача вищої школи: емоційна стабільність, чутливість до вихованців; динамічність;

педагогічно-вольовий вплив на студентів (курсантів та слухачів); здатність робити навчальний матеріал доступним; переконливість, змістовність і яскравість мови; комунікативність; здатність організувати колектив студентів; творчість у роботі; педагогічний такт; спостережливість; педагогічна вимогливість та гносеологічні здібності.

При наявності педагогічних здібностей, педагогічних знань, навичок та вмінь можливо говорити про професійну компетентність, яка є підвалиною професійної майстерності. Взагалі педагогічну майстерність можна визначити як здатність успішно взаємодіяти з тими, хто навчається, створювати сприятливі, комфортні психологічні умови в процесі спільної діяльності.

У навчальному процесі психологічна майстерність, на думку Н.В. Кузьміної та М.В. Кухарева, це найвищий рівень психологічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків у своїй професійній діяльності. Автори розуміють психологічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок педагогічної роботи та комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Визначають такі складники психологічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності викладача вищої школи; професійна компетентність; педагогічні здібності; психологічна техніка [10, 11].

Термін "техніка" часто вживається для сукупної характеристики навичок, умінь і прийомів, які використовують у конкретній сфері діяльності людини.

У зміст поняття "психологічна техніка" включають такі компоненти: перший – це вміння викладача вищої школи керувати психічним станом, проявом соціально-перцептивних здібностей, емоціями та настроєм - як своїм, так і вихованців. Другий – вміння викладача вищої школи впливати на особистість здобувача освіти і на навчальну групу в цілому. Третій – стосується технології організації та проведення навчально-виховних заходів. Володіння психологічною технікою свідчить про рівень професіоналізму викладача вищої школи і практично показує його майстерність у педагогічній діяльності.

На думку вчених, в основі педагогічної майстерності лежить педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості.

Основними складовими педагогічної культури є наступні:

- педагогічна спрямованість;
- психолого-педагогічна ерудиція;
- гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;
- висока методична майстерність і організованість;
- вміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;
- сукупність професійно важливих якостей;

- педагогічно спрямоване спілкування і поведінка;
- постійне самовдосконалення [7].

Висновки. Для успішного виконання своїх функціональних обов'язків викладач вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання має бути організатором, оратором, аналітиком, науковцем, компетентним фахівцем у галузі предмета кафедри та споріднених навчальних дисциплін, ерудитом в інших галузях знань. Він повинен бути психологом-дослідником і мати для цього відповідні навички та практичні вміння. Окрім цього, така робота потребує високих духовних якостей. Від викладача вимагаються великі розумові, фізичні, часові й емоційно-вольові затрати, він має бути творчою особистістю – це обов'язкова умова підготовки майбутнього творчого фахівця.

До особистісних якостей викладача вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання належать: відповідальність; доброзичливість; об'єктивність; інтерес до життя вихованців; людяність; обов'язковість; порядність; оптимізм; висока моральність; емоційна врівноваженість; самокритичність; патріотизм; релігійність; принциповість; чуйність; емоційна культура і багато інших.

Вивчення всіх компонентів професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання вказує на те, що їхні професійні освітні складові спираються на індивідуально-суб'єктивний характер методів і способів науково-педагогічної діяльності. Саме розвиток, формування і корекція особистісних якостей викладача є одним з основних факторів підвищення його педагогічної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Змеёв С.И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И.Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
2. *Бондаренко Л.Ю.* Изменения в структуре и социальном статусе преподавателей высшей школы / Л.Ю. Бондаренко // СОЦИС. – 2000. – № 10. – 127 с.
3. *Добрускин М.Н.* Социально-психологический портрет вузовского педагога / М.Н. Добрускин // СОЦИС. – 1995. – №9. – С. 137-141.
4. *Ушинский К.Д.* О пользе педагогической литературы / К.Д.Ушинский // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.В. Лыков, Л.М. Волобуева; под ред. С.Ф. Егорова. – М., 1999. – 194 с.
5. *Уманский Л.И.* Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: избр. труды / Уманский Л.И. – Кострома : КГУ, 2001. – 208 с.
6. *Есарева З.Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1974. – 112 с.
7. *Ягунов В.В.* Педагогіка : навч. посіб. / В.В.Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
8. *Кузьмінський А.І.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
9. *Платонов К.К., Голубев Г.Г.* Психология : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.
10. *Кузьмина Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомел. гос. ин-та, 1996. – 57 с.

11. Педагогічна майстерність : підруч. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.] ; заг.ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

В. Сериков, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
НА Службы безопасности Украины

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

Проанализирована профессиональная деятельность преподавателей высших учебных заведений и выявлены психолого-педагогические составляющие, которые обеспечивают эффективный процесс обучения в разных образовательно-воспитательных системах. Особое внимание уделено изучению взаимообусловленных компонентов структуры деятельности преподавателя высшей школы и определению его индивидуальных особенностей. Изучение всех компонентов профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений со специфическими условиями обучения указывает на то, что их профессиональные образовательные составляющие опираются на индивидуально-субъективный характер методов и способов научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: процесс обучения; профессиональная деятельность преподавателя; компоненты деятельности; педагогическое мастерство; индивидуальные качества.

V. Serikov, Candidate of Pedagogic Sciences,
senior research worker
National Academy of Security Service of Ukraine

PROFESSIONAL COMPONENTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITH SPECIFIC CONDITIONS OF TRAINING

Analyzed professional activity of teachers of higher educational institutions and the identified psychological and pedagogical components, which provide an effective process of learning in different educational systems. Special attention is paid to the study of the interdependent components of the structure activity of the teacher of high school and define its individual characteristics. The study of all components of professional activity of teachers of higher education institutions with specific conditions of the study indicates that their professional educational components are based on individual subjective methods and means of scientific and educational activities.

Key words: process of teaching; professional activity of the teacher; components of activity; pedagogical skills; and individual qualities.

МЕТОД ПРОЕКТУ ЯК ОДНА З СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ

У статті здійснено аналіз наукових думок вчених щодо ефективності використання у вищих проектно-орієнтованого навчання. Розглянуто наукові підходи до використання методу проекту як однієї з ефективних новітніх методик у навчальному процесі і вихованні соціально активної особистості. Досліджено, що проектна діяльність курсантів є важливим компонентом системи ефективної освіти та нестандартним способом організації освітніх процесів через активні способи дії (збір інформації, систематизація, аналіз, синтез, вибір оптимального варіанта, прийняття рішень, прогнозування, планування), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в навчанні у вищому навчальному закладі. Наведено класифікацію, структуру проекту та показники оцінювання.

Ключові слова: проектно-орієнтоване навчання; метод проекту; освітня технологія; особистісно-орієнтований підхід; структура проекту; курсанти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства як ніколи зросла соціальна потреба в нестандартно мислячих творчих особистостях. Зростає потреба у фахівцях з творчим і розвиненим мисленням, з вміннями конструювати, оцінювати, раціоналізувати. Вирішення цих проблем багато у чому залежить від змісту і методики навчання майбутніх фахівців.

У сучасних умовах глобалізації та конвергенції освітніх ринків і становлення загальноосвітнього простору висока якість освіти міцно асоціюється з основними напрямками Болонського процесу: академічною мобільністю, визнанням дипломів, введенням кредитних систем, інваріативними технологіями навчання.

Традиційна підготовка фахівців, орієнтована на формування знань, умінь і навичок під час навчання, все більше відстає від сучасних вимог. Основою освіти на сучасному етапі реформування освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності.

Зміни у сфері освіти України зумовлюють необхідність переосмислення теоретичних підходів та практики роботи вищих навчальних закладів і впровадження нових підходів і методик у вищій школі.

У ст. 65 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах є здобуття нових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, підготовки фахівців інноваційного типу» [1].

Одним із шляхів реалізації даної мети є розвиток та впровадження у навчальний процес педагогічних інновацій, нових методик навчання та виховання. Метод проекту (проектно-орієнтоване навчання) є одним з таких інноваційних методів навчання. Засновниками методу проектів вважаються

американські педагоги Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс [3, 4, 5]. Біля витоків методу проекту стояли радянські вчені-педагоги С. Т. Шацький, Б.В. Ігнат'єв, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркін, І.С. Якиманська [7, 12, 13,14]. Вивченню проектно-орієнтовного навчання присвячені праці українських вчених Беха І., Олексюка О., Пехоти О., Сердюка О., Чобітька М., Ставицького А. [2, 8, 9, 10, 11].

Мета статті. Обґрунтувати використання методу проекту як однієї з ефективних новітніх методик у навчальному процесі і вихованні соціально активної особистості.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів – новітня освітня технологія, спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування у них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу курсантів (студентів) – індивідуальну, групову, парну, яка виконується протягом певного часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона включає у себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Метод проектів виник у другій половині ХІХ ст. у школах США. Ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, докладне висвітлення отримав у працях американських педагогів Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатрика і Е. Коллінгс [4, 5, 6].

У Росії на метод проектів звернув увагу в 1905 році відомий російський педагог С. Т. Шацький [12, с. 91]. Він розкрив основні складові даного методу, а саме:

- реальний досвід учня, який має бути виявлений педагогом;
- організаційний досвід самого педагога;
- пізнання накопиченого людством досвіду (готові знання);
- вправи, які надають учням конкретних навичок.

Метод проектів, на думку С. Т. Шацького, є такою формою організації навчальної роботи, за якої учні планують ті чи інші практичні роботи (проекти) і під час виконання здобувають необхідні знання та навички. При цьому проектна діяльність повинна відповідати таким умовам: 1) проекти, повинні бути пов'язані з ґрунтовним розумінням сенсу, умов і організації праці; 2) знання в проектній діяльності є одним із засобів вдалого виконання практичної роботи (проекту); 3) робота під час проекту повинна виявляти цікавість, насагу до роботи, бажання здобути нові знання [13, с. 55].

У СРСР у перші роки радянської влади метод проектів частково застосовувався у практиці деяких масових шкіл. Був засуджений постановою ЦК ВКП (б) від 5 вересня 1931 «Про початкову і середню школу» і надалі в практиці радянської школи не застосовувався [3].

Найбільш повно класифікація проектів представлена в навчальному посібнику Е.С. Полата, М.Ю. Бухаркіна [7]. Вона може бути застосована до

проектів, що використовуються у викладанні будь-якої навчальної дисципліни. У даній класифікації за кількома критеріями виділяються такі різновиди проектів: 1. За методом: дослідні, творчі, пригонницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані. 2. За характером координування проекту: з явною координацією, з прихованою координацією. 3. За характером контактів: внутрішні (регіональні), міжнародні. 4. За кількістю учасників: особистісні (індивідуальні), парні, групові. 5. За тривалістю проведення: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові.

Основною метою методу проектів є надання учням можливості самостійного придбання знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, які вимагають інтеграції знань з різних предметних областей. Вчителю в проекті відводиться роль координатора, експерта, додаткове джерело інформації. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим (cooperative learning) підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає рішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Результатом виконаних проектів повинні бути: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення; якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження [7].

Сьогодні українськими вченими пропонується кілька варіантів класифікації проектів, а саме:

- за складом учасників (колективні, малі, індивідуальні);
- за методом або видом діяльності, яка домінує у проекті: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично орієнтовані;
- за терміном реалізації;
- за змістовим аспектом проекту – літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, культурологічні, спортивні тощо.

До обов'язкових структурних елементів проекту відносяться: мета проекту – результат (стаття, реферат, доповідь, відеоматеріали тощо); предмет інформаційного пошуку – поетапність пошуку із визначенням результатів - аналітична робота над зібраними фактами (висновки, корекція), у разі потреби подальший пошук інформації (аналіз нових даних, висновки, оформлення результатів) [8, 9, 10, 11].

Наводимо приклад проекту на тему: «Onlenc – вбиває реальність» зі структурним аналізом:

1. Вибір теми проекту, його типу, кількості учасників.
2. Можливі варіанти проблем, які потрібно дослідити у межах проекту, пропонуються студентам за допомогою "мозкового штурму". Формулювання мети проекту.



3. Розподіл завдань за групами, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень.

4. Самостійна робота учасників проекту за своїми індивідуальними та груповими планами.

5. Поетапне обговорення отриманих результатів у групах.

6. Захист проекту.



Рекомендуємо декілька способів подолання інтернет- залежності

БУДЬ СВОБОДНЫМ

Поїздки, подорожі, екскурсії:
Дорога – спосіб не тільки
побачити нові місця і
познайомитися з новими людьми,
але і хоч на якийсь час побути
звичайною людиною

БУДЬ СВОБОДНЫМ

Праця і фізичні вправи:
Мінімум 1-2 години в день
треба виділити на тренування,
біг, ходьбу, прогулянку,
фіззарядку, роботу по дому

Читання паперових книг:

Не менше 1 години в
день виділіть на читання книг.

Не подобається художня
література – читайте професійну.

7. Колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів, оцінювання роботи, формулювання висновків

Накопичений сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо засвідчує, що метод проектів, як одна із новаційних форм навчання, сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу і дозволяє студентам аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, зробити засвоєння знань більш доступним, конструювати свої знання тощо.

У соціалізаційному аспекті участь у розробленні та реалізації проектів дозволяє їх учасникам виробити особистий погляд на події, навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну думку, аргументувати й дискутувати; усвідомити значення спільних зусиль, роботи в команді; знаходити спільне вирішення проблеми; самостійно оцінювати свою діяльність.

Показниками зовнішнього оцінювання проекту мають бути:

1. Значущість і актуальність проблеми, що вивчається.

2. Коректність методів досліджень і оброблення даних.
3. Активність кожного учасника відповідно до його індивідуальних можливостей.
4. Колективний характер рішень.
5. Характер спілкування, взаємодопомоги, взаємодоповнення учасників проекту.
6. Залучення знань з інших предметів.
7. Уміння аргументувати свої висновки.
8. Естетика оформлення результатів.
9. Уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість кожного виступу.

Метод проектів як метод навчання відповідає основним положенням системи освіти: формує критичне і творче мислення як пріоритетні напрямки інтелектуального розвитку людини. Критичне мислення сприяє розвитку таких навичок, як аналіз інформації, відбір і порівняння фактів, встановлення асоціацій з вивченими явищами, фактами, самостійність, логічна побудова доказів, систематизація результатів.

Практично встановлено, що значний інтерес у студентів викликає технологія проектно-орієнтовного навчання. На таких заняттях студенти займають більш активну навчальну і особистісну позицію, заняття проходять на межі технології ділових ігор та технології колективного навчання. Ця технологія допомагає створити ситуацію успіху на заняттях.

Результативність проекту прямо залежить від умілого використання різноманітних форм навчальної діяльності. При цьому основну увагу викладачі повинні зосереджувати на тому, щоб кожен проект збагачував студентів позитивним досвідом, сприяв виробленню в них умінь аналізувати, синтезувати й оцінювати явища та події, що нас оточують та відбуваються у світі. Під час проекту студент не просто відтворює те, що засвоює завдяки своїй унікальності та неповторності, він розвиває, доповнює і вдосконалює свої уміння та навички.

Успіх проекту залежить від складу його учасників і характеру стосунків між ними. Його ще називають «творчим процесом», оскільки будується на пізнанні внутрішнього світу студента в умовах максимальної емоційної зручності, значних і систематичних творчих зусиль.

Ці та інші позиції дають підстави розглядати проектну роботу, як процес цілеспрямованого духовного взаємозбагачення педагогів і студентів в умовах сприятливого психологічного клімату діалогічної культури та інтелектуальної співтворчості. Крім того, цей метод створює можливість розвивати комунікативні здібності студентів. Оскільки проектна технологія орієнтована на досягнення мети самими студентами, тому вона є унікальною.

Висновок. Отже, проектна діяльність курсантів є важливим компонентом системи ефективної освіти та нестандартним способом організації освітніх процесів через активні способи дії (збір інформації, систематизація, аналіз, синтез, вибір оптимального варіанта, прийняття

рішень, прогнозування, планування), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в навчанні у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18...>
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 546 с.
3. Большая Советская Энциклопедия (БСЭ) – Режим доступу: <http://bse.sci-lib.com/article076027.html>
4. Дьюи Дж. Педагогика и психология мышления / Дж. Дьюи. – Москва: Лабиринт, 1999. – 192 с.
5. Кильпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
6. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс [пер. с англ. С. Тюрберт] ; под ред. А. У. Зеленко, предисл. У. Кильпатрика. – М. : Новая Москва, 1926. – 289 с.
7. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.
8. Олексюк О. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології / О. Олексюк // Наук.-метод. журн. Пед. науки. Т. 36, вип. 23. – Миколаїв, 2004.
9. Пехота О. М. Освітні технології / О. М. Пехота. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
10. Сердюк О. Особистісно-орієнтоване навчання: вища школа – концептуальна модель / О. Сердюк // Освіта. – 2003. – № 14– 16.
11. Чобітько М. Педагогічне проектування в процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, № 2. – С. 121–126.
12. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 2. – 475 с.
13. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Просвещение, 1965. – Т. 4. – 328 с.
14. Якиманская И. С. Технологии личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.

О.А. Сушков, кандидат технических наук,
старший научный сотрудник
Институт уголовно-исполнительной службы

МЕТОД ПРОЕКТА КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

В статье сделан анализ научных мнений ученых относительно эффективности использования в вузах проектно-ориентированного обучения. Рассмотрены научные подходы к использованию метода проекта как одной из эффективных новейших методик в учебном процессе и воспитании социально активной личности. Доказано, что проектная деятельность курсантов является важным компонентом системы эффективного образования и нестандартным способом организации образовательных процессов через активные способы действия (сбор информации, систематизация, анализ, синтез, выбор оптимального варианта, принятия решений, прогнозирования, планирования), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода в

обучении в высшем учебном заведении. Рассматриваются классификация, структура проекта и показатели оценки.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение; метод проекта; образовательная технология; личностно-ориентированный подход; структура проекта; курсанты.

O. Sushkov, Ph.D., Senior Researcher Institute of Penal Service

METHOD OF THE PROJECT AS A MODERN EDUCATIONAL METHODS STUDENTS

The article analyzes the scientific opinions of scientists regarding the effectiveness of the use of project-oriented learning in higher education institutions. The scientific approaches to the use of the project method as one of the most effective new methods in the educational process and the upbringing of a socially active personality are examined. It is proved that the project activity of cadets is an important component of the system of effective education and the non-standard way of organizing educational processes through active methods of action (information gathering, systematization, analysis, synthesis, choice of optimal option, decision-making, forecasting, planning) aimed at realizing a person-oriented Approach in higher education. The classification, project structure and evaluation indicators are reviewed.

Key words: project-oriented training; project method; educational technology; personality-oriented approach; project structure; students .

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ ЮРИДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню особливостей науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищому юридичному навчальному закладі. Представлений авторський підхід до розуміння ключового поняття. Проаналізовані чинники, що детермінують появу методичного забезпечення нового покоління. Встановлені рівні науково-методичного забезпечення в залежності від суб'єктів творення. Автор репрезентує власну класифікацію видів науково-методичного забезпечення, що є актуальним для вищих юридичних навчальних закладів.

Ключові слова: освітній процес; науково-методичне забезпечення; вищий юридичний навчальний заклад; Закон України «Про вищу освіту».

Загальна постановка проблеми. Діалектика розвитку вищої освіти передбачає поступове ускладнення технологій підготовки фахівців, що включає в себе не тільки застосування інноваційних методик проведення аудиторних занять, але і насамперед – технологій науково-методичного забезпечення освітнього процесу. Цей аспект діяльності у педагогічній науці останнім часом набув бурхливого розвитку в контексті застосування у навчальному процесі комп'ютерних технологій, проте в основі проектування і реалізації професійної освіти мають бути наукові концепції загального розуміння вектору руху.

Аналіз публікацій. З позицій педагогіки вищої школи як окремої галузі педагогічної науки питання науково-методичного забезпечення навчального процесу знайшли своє відображення у працях М.В.Буланової-Топоркової, Є.Ю.Владимирської, Л.І.Даниленко, З.Н.Курлянд, В.М.Нагаєва, І.П.Підласого, Ю.Г.Фокіна, Д.В.Чернилевського та ін. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу призвело до необхідності розробки теоретико-практичних засад науково-методичного забезпечення із врахуванням нової специфіки. Через це наукові розвідки Л.В.Васильченко, С.М.Гончарова, В.М.Нагаєва, В.О.Радкевича, Г.І.Руденка та ін. надали традиційним підходам нових граней.

Узагальнення поглядів вчених дає підстави констатувати, що науково-методичне забезпечення є невід'ємною складовою усього навчального процесу і спрямовано на виконання таких функцій, як: проєктивна, змістовно-організаційна, діагностична, контрольна-коригувальна тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, слід зазначити, що на теперішній час відсутні дослідження, в яких би містилася класифікація елементів науково-методичного забезпечення, здійснювався системний підхід до їхнього аналізу. Фрагментарним є й аналіз чинників, що впливають на розвиток цього виду освітньої діяльності. Поза увагою науковців залишилися й питання особливостей науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах.

Метою статті є наукове обґрунтування специфіки науково-методичного забезпечення вищого юридичного навчального закладу на підставі структурного підходу. Досягнення поставленої мети стає можливим за умови розв'язання наступних **завдань**: 1. Надати авторський підхід до розуміння поняття «науково-методичне забезпечення освітнього процесу», а також визначити чинники, що впливають на необхідність появи науково-методичного забезпечення нового покоління. 2. Встановити рівні науково-методичного забезпечення в залежності від суб'єктів їх творення. 3. Надати авторську класифікацію видів науково-методичного забезпечення. 4. Репрезентувати специфіку науково-методичного забезпечення вищого юридичного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність процесу підготовки кадрів залежить від низки взаємопов'язаних педагогічних умов, що створені у певному вищому навчальному закладі. Особливе місце серед цих умов посідає *науково-методичне забезпечення освітнього процесу*. Під ним ми пропонуємо розуміти комплекс інформаційних матеріалів (текстових, графічних, медійних), які забезпечують потребу суб'єктів освітнього процесу у відомостях, що становлять цілепокладання й зміст освіти, і спрямованих на оптимальне досягнення кінцевих результатів навчання.

Слід зазначити, що на рівні дисертаційних досліджень питання науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищих навчальних закладах майже не вивчалось. Фрагментарно воно представлено у наукових доробках Є. Владимирської [1], Т. Годованюк [2], О. Павленко [3], А. Пуліної [4], Г. Савченко [5], Ю.Юрченка [6] та ін. У такий спосіб певною мірою охоплені окремі специфічні особливості науково-методичного забезпечення у педагогічних, технічних, медичних університетах, а також вищих навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка й підвищення кваліфікації фахівців банківської та митної справи. Щодо підготовки юристів, то слід зазначити, що опис науково-методичного забезпечення на рівні дисертаційних досліджень є достатньо аморфним і не структурованим. Достатньо навести цитату з автореферату дисертації на здобуття доктора педагогічних наук Г.Х.Яворської: «Науково-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування соціально-професійної зрілості курсантів, потребує спеціальних навчальних посібників, методичних рекомендацій, дидактичного забезпечення для науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів МВС України, оскільки більшість з них не має педагогічної освіти.» [7, с.5]

Фрагментарним є й аналіз чинників, що впливають на розвиток цього виду освітньої діяльності. Тож в якості головних чинників, що впливають на подальший розвиток науково-методичного забезпечення освітнього процесу, зумовлюють необхідність появи забезпечення нового покоління, на наш погляд, слід виділяти наступні:

- бурхливий розвиток інформаційних технологій, що ініціює появу нової освітньої парадигми, запровадження не передбачуваних раніше форм навчання (наприклад, дистанційної і комбінованої освіти);

- широко розповсюдження індивідуальних інформаційних пристроїв (нетбуків, планшетів, смартфонів), які можуть активно застосовуватися в освітніх цілях;
- актуалізація педагогічних досліджень щодо можливостей використання новітніх освітніх технологій;
- поетапна імпліmentaція до вітчизняних вищих навчальних закладів моделей навчання, притаманних західним вишам;
- поступове впровадження елементів індивідуалізації навчання, частковий відхід від тотальної стандартизації;
- зростання питомої ваги самоосвіти;
- поява поряд із традиційною (формальною освітою) альтернативних форм здобуття знань з метою підвищення професійної кваліфікації, зокрема MOOC (Massive open online courses) – масових відкритих он-лайн курсів, які створюються провідними університетами світу, нерідко на безоплатних засадах;
- можливості візуалізації навчального матеріалу через відповідні презентації, 3-D проектування, що дозволяє максимально спиратися на індивідуальні психологічні особливості особистості (наприклад, домінування зорової пам'яті);
- поширення кола працівників вищих навчальних закладів, які працюють над науково-методичним забезпеченням.

Безумовно, наведений нами перелік чинників не є вичерпним, проте й він свідчить про необхідність трансформації ідеології навчання. Це пов'язано, перш за все, із поступовим відходом від розуміння освіти як власне трансляції знань викладачем під час занять з подальшою перевіркою засвоєння матеріалу.

Тож можна констатувати, що науково-методичне забезпечення, яке знаходиться під значним впливом екстрапедагогічних і внутрішньопедагогічних факторів, стає основним знаряддям, яке дозволяє (за умови науково обґрунтованого його застосування) вищому навчальному закладу багатократно збільшити ефективність освітньої діяльності й стати конкурентоспроможним на рівні держави.

Разом з тим, розмитість концептуальних засад у питанні суті науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах спонукає нас до деталізації структури цього компоненту педагогіки і представити його авторське бачення.

Наша позиція полягає в тому, що науково-методичне забезпечення, яке поглинає в себе навчально-методичне забезпечення, слід розглядати на трьох взаємопов'язаних рівнях: *нормативному* (регламентація у Законі України «Про вищу освіту», у відповідних нормативно-правових актах Міністерства освіти і науки України, а також міністерств, що мають у своєму підпорядкуванні галузеві вищі навчальні заклади); *науковому* (у працях вчених, які розробляють дану проблематику); *практичному* (безпосередня реалізація вказаних видів забезпечення навчального процесу).

Згідно зі ст.9 Закону України «Про вищу освіту» до стандартів освітньої діяльності відносяться кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу і наукової установи. Зазначається, що «стандарти освітньої діяльності розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності...» [8] У розділі V зазначеного Закону «Забезпечення якості вищої освіти» у ст.16 з-поміж іншого вказується на необхідність забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою. Таким чином, на законодавчому рівні встановлюється взаємний зв'язок методичного забезпечення та якості вищої освіти.

На превеликий жаль, у період після прийняття Закону України «Про вищу освіту» на рівні Міністерства освіти і науки України не з'явилося підзаконних актів, які б спрямували виші до удосконалення науково-методичного забезпечення. Посилаючись на проголошену вказаним Законом автономію вищих навчальних закладів, МОН України переклав усю нормативну базу щодо підготовки і запровадження будь-яких видів методичного забезпечення на самі виші.

Проте керівникам вищих навчальних закладів, особливо юридичного профілю, не завжди вистачає систематизованих педагогічних знань. У зв'язку з цим, вважаємо, стане в пригоді створена нами класифікація елементів науково-методичного забезпечення освітнього процесу. Пропонуємо виділяти наступні компоненти:

— **проективні науково-методичні документи:** професіограма, кваліфікаційна характеристика, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки фахівця; варіативна частина державного стандарту;

— **нормативні науково-методичні документи:** положення про вищий навчальний заклад, положення про організацію навчального процесу, типові положення про кафедру, положення про організацію практик і стажувань студентів, положення про кваліфікаційну роботу, положення про методику оцінювання якості вищої освіти, методичні рекомендації щодо особливостей організації навчального процесу у певному ВНЗ тощо;

— **планові науково-методичні документи:** навчальний план, робочі навчальні плани, графік навчального процесу, тематичні плани, розклади занять та заліково-екзаменаційних сесій;

— **документи науково-методичного супроводження навчального процесу:** навчальні (робочі навчальні) програми навчальних дисциплін; навчально-методичні комплекси дисциплін; плани-конспекти занять; фондові лекції; мультимедійні презентації; навчальні підручники і посібники; матеріали практичного спрямування для використання у ділових іграх, при ситуативному навчанні, використанні кейс-методу, тренінгів тощо; методичні рекомендації щодо організації індивідуальної та самостійної роботи студентів; тематика курсових, дипломних, магістерських робіт; матеріали проміжного й підсумкового контролю;

— *документи наочності*: зразки документації у певній галузі (наприклад, макети кримінальних справ, процесуальні документи тощо).

У зв'язку із розгалуженістю науково-методичного забезпечення навчального процесу вважаємо за потрібне ввести до обігу додаткові види поняття, зокрема виділити: нормативно-методичне, організаційно-методичне, предметно-методичне, інформаційно-методичне (з включенням до нього бібліотечно-методичного), виробничо-методичне забезпечення.

Розглянемо можливості втілення запропонованої моделі на прикладі вищого юридичного навчального закладу. При цьому беремо до уваги такі аспекти:

- мета певного виду науково-методичного забезпечення;
- укладачі;
- нормативна регламентація виду науково-методичного забезпечення;
- ступінь імперативності документів;
- період дії;
- процедури запровадження;
- безпосереднє застосування у навчальному процесі.

Нормативно-методичне забезпечення створюється на основі тих документів, які ми у своїй авторській класифікації віднесли до проєктивних і нормативних науково-методичних. Розробляються вони з метою стандартизації навчання, отримання відповідних ліцензій МОН України на здійснення освітньої діяльності, а також для забезпечення повноцінного цілеспрямованого функціонування вищого навчального закладу. Укладачами є тимчасові робочі групи, до складу яких входять керівники і найбільш досвідчені працівники вищого навчального закладу, представники професійних «гільдій». Цей процес регламентується Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», в окремих випадках – «Про національну поліцію», «Про Національне антикорупційне бюро», «Про прокуратуру» та ін., відповідними нормативними актами Міністерства освіти і науки України. Нормативно-методичне забезпечення характеризується обов'язковістю виконання усіма працівниками, задіяними у навчальному процесі. Запроваджується через процедури узгодження із усіма уповноваженими особами і затвердження на рівні ректора вузу. Окремі документи проходять через попередній розгляд Вченої ради академії. Чинність таких документів є тривалою, зміни і доповнення можуть вноситися лише у випадку появи нових нормативно-правових актів, що регламентують діяльність профільних інституцій. Нормативно-методичне забезпечення слугує фундаментом для створення інших науково-методичних документів.

Організаційно-методичне забезпечення співвідноситься із тими документами, які у нашій авторській класифікації входять до групи планових науково-методичних документів. Метою цієї категорії забезпечення, як це відображено у самій назві, є проєктування, конструювання, планування, здійснення і контроль навчального процесу. Тож в основі організаційно-методичного забезпечення є окремі управлінські процеси. Укладачами даної категорії документів виступають керівники факультетів, допоміжний склад з

числа працівників навчального відділу. Пропозиції щодо формування окремих документів цієї групи (зокрема, тематичні плани) надаються кафедрами. Регламентация даного напрямку діяльності відбувається відповідно до нормативних документів Міністерства освіти і науки України, а також положення про організацію навчального процесу певного юридичного навчального закладу. Термін дії документів обмежується періодом навчання фахівців за певним рівнем вищої освіти (навчальний план, графік навчального процесу), навчальним роком (робочий навчальний план) або семестром (тематичний план, розклади занять). Імперативний характер документів зумовлюється грифами затвердження і підписами відповідних керівників.

Принагідно хочемо оговорити, що ми не включаємо до організаційно-методичного забезпечення окремі робочі документи такі, як журнал академічної успішності, екзаменаційні відомості тощо, через їх принципово інші функції, а саме – засвідчення наявних результатів освітньої діяльності.

Предметно-методичне забезпечення є ядром усього науково-методичного забезпечення, тому що саме воно дозволяє формулювати і реалізовувати зміст освіти, супроводжувати аудиторну, індивідуальну і самостійну роботу. Сюди згідно із запропонованою нами класифікацією ми включили групу документів науково-методичного супроводження навчального процесу. Обов'язок створювати й постійно оновлювати даний вид забезпечення безпосередньо покладається на науково-педагогічних працівників. При цьому можуть використовуватися як форми групової роботи (наприклад, авторські колективи посібників), так і індивідуальної роботи (план-конспект занять, фондова лекція тощо).

Упровадження в навчальний процес інформаційних технологій потребує від науково-педагогічних працівників певного рівня володіння комп'ютером, що дозволяє створювати електронні варіанти документації, здійснювати презентацію лекційного матеріалу. Проте у більш складних випадках, наприклад, при підготовці мультимедійних підручників, посібників, машинних тестових завдань, на допомогу викладачам повинні приходити фахівці технічного профілю, які знаються на комп'ютерно орієнтованих дидактичних системах.

При створенні предметно-методичного забезпечення науково-педагогічні працівники діють відповідно до нормативних актів МОН України, положень конкретного навчального закладу. Документи цієї групи характеризуються широким діапазоном відносно їхньої імперативності. Так, навчальні програми дисциплін є обов'язковими до виконання усіма викладачами кафедр. У той же час плани-конспекти занять дають можливість зробити процес викладання творчим, персоніфікувати його відповідно до індивідуального стилю кожного окремого викладача. Так само підручники і посібники можуть (і мають!) вирізнятися власним баченням автора, містити його інтерпретацію певних наукових фактів.

Слід замітити, що, на жаль, досить розповсюдженою у підготовці правознавців є практика, коли посібники по суті відтворюють тексти тих чи

інших законодавчих актів, не враховують особливості навчально-наукового підстилю наукового стилю літературної мови. Це означає, що тим, хто збирається писати навчальні посібники, слід додатково опанувати педагогічні й лінгвістичні засади науково-методичного забезпечення.

Повертаючись до характеристики вказаної категорії документів, зазначимо, що спостерігається широка варіативність і щодо терміну їх дії. Якщо посібники і підручники створюються на достатньо тривалий період, то плани-конспекти занять, тематика курсових, дипломних і магістерських робіт, завдання для індивідуальної і самостійної роботи повинні оновлюватися постійно. Так само неперервно мають доповнюватися і переглядатися ті матеріали з практики, які потім будуть використовуватися для створення фабул ділових і рольових ігор, навчальних тренінгів, ситуаційних завдань тощо.

Є свої особливості у предметно-методичного забезпечення в плані їх затвердження. Окремі документи загалом не потребують затвердження (припустимо, ситуаційні завдання, матеріали проведення ділових ігор), другі (наприклад, плани-конспекти занять) затверджуються завідуючим кафедрою, інші (тематика курсових, дипломних і магістерських робіт) розглядаються на засіданні кафедри і затверджуються її рішенням. Запровадження навчальних (робочих навчальних) програм, рекомендація до друку навчальних посібників і підручників виходить за межі юрисдикції кафедри і відносяться до компетенції вченої ради вищого навчального закладу. Надання відповідних грифів навчальним підручникам і посібникам відбувається згідно з нормативними документами МОН України, а значить тексти затверджуються рішенням установи, що передбачена цими документами.

Безумовно, з предметно-методичними матеріалами мають справу усі учасники навчального процесу. Саме від цієї категорії науково-методичного забезпечення найбільшою мірою залежить якість підготовки фахівців.

Інформаційно-методичне забезпечення створюється з довідково-інформаційною метою, поширення першоджерел. Так, в якості інформаційно-методичного забезпечення в рамках діяльності вищого юридичного навчального закладу можна розглядати тексти кодексів, законів, підзаконних актів, відомчу нормативну базу. Особливість даного виду текстів полягає в тому, що їх автори (укладачі) створювали ці тексти у парадигмі законотворчої (нормотворчої) діяльності з метою регулювання правозастосовчої практики і навряд чи мали на увазі використання цих текстів в якості навчальних. Проте феномен підготовки правознавця полягає в тому, що усі фахові навчальні посібники і підручники базуються на використанні й тлумаченні нормативно-правових актів. Тому і здобуття фахової освіти майбутнім правником потребує звернення до першоджерел, адже саме із цими актами йому треба буде працювати у майбутньому, зв'язуючись з ними здійснювати кваліфікацію злочинів, здійснювати наглядову практику тощо.

До групи інформаційно-методичного забезпечення ми також відносимо енциклопедії, довідники, практичні посібники тощо. Ці матеріали

дозволяють сформувати понятійно-категоріальний апарат фахових знань, розширити кругозір особи.

Особливістю інформаційно-методичного забезпечення є те, що воно може зазначатися у списку літератури у програмах дисциплін, лекціях, планах семінарських занять, проте абсолютно зрозуміло, якщо автори (укладачі) текстів не працюють у даному вищому навчальному закладі, ніякого затвердження ці матеріали не проходять. Їх використання залишається на рівні рекомендацій науково-педагогічних працівників або ж власного розсуду того, хто навчається.

До інформаційно-методичного забезпечення в якості складового елемента ми включили бібліотечно-методичне забезпечення, адже саме на бібліотеки покладається функція зосередження і розповсюдження навчальної інформації. МОН України чітко встановлює нормативи щодо забезпечення студентів навчальними підручниками і посібниками, без чого унеможлиблюється ліцензування освітньої діяльності певного вишу. Ми погоджуємося із Н.П.Пасмор в тому, що інтегративна суть бібліотечно-методичного забезпечення здійснюється в поєднанні документної, інформаційної та когнітивної складових. [9, с.6] Проте не можна скидати з рахунків, що із розповсюдженням інтернет-технологій настав час говорити про віртуальні бібліотеки, в яких зосереджуються електронні й мультимедійні підручники, аудіолекції і відеолекції. Є певні проблеми щодо збереження у таких умовах авторських прав, проте саме за таким забезпеченням майбутнє.

Виробничо-методичне забезпечення зазвичай зосереджується у лабораторіях, спеціалізованих навчальних аудиторіях. Воно передбачає наявність певних муляжів, макетів, моделей, імітацію робочого місця. Наприклад, при підготовці кадрів для слідства використовується так зване АРМС (автоматизоване робоче місце слідчого), яке максимально відповідає вимогам квазіпрофесійної діяльності. Виробничо-методичне забезпечення слугує відпрацюванню на практиці тих навичок, які у подальшому знадобляться у безпосередній професійній діяльності. Саме завдяки цьому виду науково-методичного забезпечення в умовах вишу найповніше реалізується дидактичний принцип поєднання теорії і практики. Це дозволяє студентові, приходячи на стажування, мінімізувати період адаптації до умов роботи.

Специфіка даного виду забезпечення полягає в тому, що воно у більшості випадків потребує певних матеріальних витрат. Це означає, що відбувається не стільки затвердження самих матеріалів, скільки визначення доцільності їх придбання, здійснення тендерних процедур тощо. Від науково-педагогічних працівників потребується, з одного боку, самостійно опанувати володіння цими інструментами, з іншого - створити належні предметно-методичні матеріали з метою раціонального використання у навчальному процесі.

Оскільки цей вид науково-методичного забезпечення найтісніше пов'язаний із матеріальною стороною навчального процесу, то і придбання

певних муляжів, макетів, діючих моделей, автоматизованих систем застосовуються достатньо тривалий час.

Використання виробничо-методичного забезпечення не є жорстким імперативом, разом з тим саме воно в багатьох випадках визначає рівень матеріально-технічної бази вищого навчального закладу, допомагає прищеплювати інтерес до майбутньої професійної діяльності, надавати праксеологічні моделі раціональної поведінки працівника.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах являє собою складний інтегративний комплекс, який об'єднує суб'єктно-організаційні, цільові, діяльнісні, контрольні компоненти, матеріальні та ідеальні об'єкти. Його розвиток зумовлюється як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Забезпечення належної якості вищої освіти унеможлиблюється у разі відсутності науково-обґрунтованих концептуальних уявлень щодо даного виду методичної діяльності та його ефективної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Владимирська Є.Ю.* Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Є. Ю. Владимирська ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2006. – 20 с.
2. *Голованюк Т.Л.* Методика індивідуального навчання історії математики студентів педагогічних університетів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Л. Голованюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2009. – 20 с.
3. *Павленко О.О.* Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. О. Павленко ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 44 с.
4. *Пуліна А.А.* Система організаційно-методичного забезпечення педагогічного проектування в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Пуліна ; РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» (м.Ялта). – Ялта, 2011. – 20 с.
5. *Савченко Г.О.* Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Савченко ; Харк. Нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
6. *Юрченко Ю.А.* Формування військово-професійних умінь у студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. А. Юрченко ; Нац. акад. Держ. прикордон. Служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2006. – 20 с.
7. *Яворська Г.Х.* Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Г. Х. Яворська ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 44 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 [Електронний ресурс] // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. *Пасмор Н.П.* Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів юридичного профілю: Автореф. дис. канд. пед. наук: 07.00.08 / Н.П.Пасмор: Харк. держ. акад. культури. – Х., 2003. – 20 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ ЮРИДИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Статья посвящена теоретическому обоснованию особенностей научно-методического обеспечения образовательного процесса в высшем юридическом учебном заведении. Представлен авторский подход к пониманию ключевого понятия. Проанализированы факторы, детерминирующие появление методического обеспечения нового поколения. Установлены уровни научно-методического обеспечения в соответствии с субъектами создания. Автор репрезентирует собственную классификацию видов научно-методического обеспечения, актуальных для высших юридических учебных заведений.

Ключевые слова: образовательный процесс; научно-методическое обеспечение; высшее юридическое учебное заведение; Закон Украины «О высшем образовании».

O.V. Topchiy

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER LAW SCHOOLS

The article is devoted to theoretical substantiation of the features of scientific and methodological support of educational process in higher legal education. The author gives a definition of the key concept - a set of information materials (text, graphics, media), which provide the needs of the subjects of the educational process in the data, which is the purpose and content of education, and aimed at optimal achievement of learning outcomes. This article contains a list of factors that determine the need for a new generation of methodological support. The author presents a classification of methodical support, which includes projective, regulatory, scientific and methodical planning documents as well as documents of methodological support of the educational process, and visual materials. The researcher drew attention to the increased role of individual learning, self-education, information technology, the gradual introduction of Western models of organization of educational process. The author draws attention to the fact that the texts of legislative acts acquire the ability to be information and teaching materials that are used in higher legal education. The key idea is that the scientific and methodological support should be considered at three levels: the normative, theoretical and practical.

Keywords: educational process; scientific and methodological support; higher legal education institution; the Law of Ukraine "On Higher Education".

Ю.Й. Тулашвілі, доктор педагогічних наук,
професор, Національний університет
водного господарства та
природокористування
М.М. Денисюк, аспірант, Національний
університет водного господарства та
природокористування

ПРАКСЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІТ-ФАХІВЦЯ ДО ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті розглядається теоретичне обґрунтування та особливості побудови праксеологічно спрямованого процесу формування готовності студентів ІТ-спеціальностей до групової роботи як фактору підвищення їх професійної мобільності в контексті глобальної інформатизації сучасного ринку праці. Освітні методики, що спрямовані на ефективне навчання та виховання майбутнього ІТ-фахівця, отримують подальший розвиток під впливом нових інноваційних методик, які реалізують праксіологічний підхід на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного і розвивального підходів. Розкрито сутність моделі багаторівневого модульного навчання на основі праксеологічної спрямованості процесу формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до групової роботи, її вплив на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів ІТ-спеціальностей, на формування їх мотивації та пізнавального інтересу, значимості для усвідомлення себе як ІТ-фахівця в галузі програмної індустрії.

Ключові слова: інформаційні технології; ІТ-фахівець; праксеологія; групова робота; професійна підготовка; професійна мобільність.

Актуальність та постановка проблеми. В сучасних умовах конкурентності на ринку праці проблема працевлаштування випускників після закінчення ВНЗ за обраною спеціальністю є надзвичайно актуальною. Молодий фахівець стикається з достатньо високими професійними вимогами, які потребують від нього відповідних фахових навиків, сформованих умінь роботи в команді професіоналів, здатності швидкої адаптації до умов, характеру та змісту праці, що невпинно й швидко змінюються під впливом досягнень науково-технічного прогресу. Особливо це стосується підготовки фахівців для ІТ-галузі.

Основними критеріями, що визначають конкурентоспроможність ІТ-фахівця-випускника ВНЗ, є його реальна професійна компетентність, яка характеризується професійною мобільністю, спроможністю самостійно та якісно розв'язувати фахові завдання, сформованими комунікативними навиками співпраці в умовах групової професійної діяльності. Все це вимагає перебудови змісту та форм організації процесу формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до групової професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу, що значно розширить їх професійну мобільність в галузі інформаційних технологій.

Одним з напрямів розв'язання цієї проблеми є організація практичної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у формі навчальних ІТ-студій, коли студенти здійснюють групову професійну діяльність в безпосередньому

контакті з викладачами, розв'язують фахові практичні завдання, що підібрані та спрямовані на ефективне закріплення теоретичної підготовки та забезпечення зв'язку з реальним професійним життям, та опановують особливості майбутньої фахової діяльності. Такий підхід, безумовно, висуває коло дидактичних завдань, які повинні бути розв'язані в процесі модернізації змісту підготовки майбутніх ІТ-фахівців у ВНЗ, що є актуальним та багатоаспектним завданням педагогічної науки, яке потребує нових наукових розробок і досліджень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття особливостей побудови праксеологічної спрямованості процесу формування готовності студентів ІТ-спеціальностей до групової роботи як фактору підвищення їх професійної мобільності в контексті глобальної інформатизації сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу проведеного дослідження покладені теоретичні основи інтенсифікації навчальної діяльності, що були розкриті в працях, присвячених організації групової навчальної роботи та акцентовані на: індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бударний, І. Огородников, І. Унт); підвищенні розумової активності, продуктивності пізнавальної діяльності, розвитку міжособистісних відносин, виявленні здібностей і навчальних можливостей (В. Котов, М. Махмутов, І. Підласий, М. Скаткін, В. Шарко та інші).

Засади праксеологічного підходу, що спрямований на розробку принципів основ організації спільної діяльності людей, на підвищення мотивації та реалізацію колективних й індивідуальних дій, на організацію ефективної спільної діяльності викладачів та студентів, яка спрямована на вирішення поставлених завдань у складі групи, висвітлювались у працях Я. Зеленецького, П. Самойленко, М. Сацкового, В. Семенової та В. Шарко.

Основними складовими формування конкурентоспроможного фахівця на ринку праці є його практична підготовка та комунікативні навички діяльності. Аналіз публікацій з цієї проблематики показує, що «підприємствам потрібні молоді ІТ-фахівці, які не тільки отримали знання згідно з вузькими рамками своєї спеціальності, а й отримали цілий спектр ділових умінь та професійних навичок, що дозволило б їм максимально швидко та ефективно виконувати свої службові обов'язки» [1].

Виклад матеріалу. Модернізуючи зміст навчання та організаційні форми професійної підготовки доцільно більш докладно розглядати саме вплив праксеології навчання на ефективність навчального процесу, що досягається дотриманням таких принципів [2, с. 72]:

- діагностичністю цілей і результатів навчальної діяльності, яка реалізується спостереженням за процесом навчання з метою вчасного корегування його перебігу, що дозволяє викладачу більш ефективно будувати й реалізувати педагогічний процес;

- стимулюванням й мотивацією позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси. Головним чинником при відборі змісту та методів навчання, побудові логіки вивчення навчального

матеріалу, розробці технологій навчання з метою підвищення ефективності навчальної діяльності повинна стати орієнтація на потреби й запити суб'єктів навчання;

- вибором ефективних методів, засобів і форм діяльності, що відповідають поставленим завданням, враховують особливості й можливості студентів.

Праксеологічну спрямованість переходу до продуктивних методів навчання через модифікацію словесно-інформаційних та практично-дослідницьких методів І. Підласий визначає як, систему навчання, посилену практикою і вільну від усього, що заважає досягненню мети, яка характеризується як цілеспрямована. Продуктивне, на думку І. Підласого «означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння». Він наголошує, що основним продуктом навчальної підготовки є людина, особистість. Продуктивне навчання І. Підласий характеризує як «Прямий і Успішний рух до наміченої цілі» (ПрУц) [3, с. 239].

Розкриємо ПрУц з погляду праксеологічної спрямованості продуктивної технології, яка передбачає:

– поділ мети навчання на конкретні завдання, що мають прикладний практичний характер;

– повне розуміння і прийняття тими, хто навчається, фахових завдань, що ставляться перед ними;

– поділ процесу навчання на окремі етапи, які характеризуються складністю та кількістю поставлених завдань;

– добір необхідної кількості завдань для повного засвоєння кожного етапу професійної діяльності;

– досягнення точності виконання завдань не менше 85-90% на кожному етапі та 100% – на заключному;

– забезпечення наступності та практично-професійної спрямованості при переході до нових навчальних завдань.

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців ПрУц реалізується продуктивними методами навчання, особливість яких полягає у використанні навчально-трудої діяльності суб'єктів освіти для отримання ними теоретичних знань та формування вмінь і навичок з отримання (виготовлення) корисного продукту. Продуктивне навчання, що побудоване на праксіологічному підході, стає підґрунтям для конструктивної та творчої діяльності суб'єкта освіти, формує когнітивну базу для реалізації активних методів практичного професійного навчання.

Освітні методики та дидактичні технології, що спрямовані на ефективне навчання та виховання майбутнього ІТ-фахівця, в умовах сьогодення отримують подальший розвиток під впливом нових інноваційних методик, які реалізують праксіологічну спрямованість на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного і розвивального підходів. На особливому значенні здатності до самоосвіти та саморозвитку ІТ-фахівців під час

формування професійних умінь і навиків, як результату продуктивного навчання, акцентується у дослідженнях процесу підготовки фахівців з інформаційних технологій А. Власюка та П. Грицюка: «ІТ-фахівець повинен мати особливе професійне мислення, головними характеристиками якого є критичне ставлення до досягнутого, здатність пропонувати нове й уміння врахувати впливи всіх значимих внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують надійне функціонування запропонованого. Розвинений творчий фаховий стиль мислення вдосконалюється протягом всієї професійної діяльності, але його основи закладаються знаннями фундаментальних наук, у яких розроблено потужний арсенал методів розв'язання складних проблем, що виникають у процесі пізнання: методи аналізу й синтезу, індукції й дедукції, реконструкції, моделювання тощо». Вони виділяють три складові професійної підготовки ІТ-фахівця, що необхідні для його успішної професійної діяльності: фундаментальну, технологічну (забезпечуються на певному рівні ВНЗ) і прикладну у контексті галузі, з якою буде пов'язана робота ІТ-фахівця [4, с. 112].

Модернізація навчального процесу на засадах праксеологічного підходу розглядається нами як процес інтеграції цих трьох складових професійної підготовки коли прикладна діяльність майбутнього ІТ-фахівця забезпечується на етапах опанування фундаментальними та технологічними знаннями під час розв'язування спеціально підібраних максимально наближених до професійних навчальних вправ, що, ґрунтуються на сучасних вимогах ринку програмної продукції й освітніх завданнях, які здатні сформулювати готовність ІТ-фахівця до виконання актуальних професійних дій в ІТ-галузі, та, відповідно, підвищити рівень його професійної мобільності.

Поняття «професійна мобільність фахівця» відображає важливу професійну якість, яка повинна формуватися під час професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасного ВНЗ. У великому психологічному словнику професійна мобільність визначається як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких не вистачає, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [5, с. 24].

Розкриваючи сутність та структуру професійної мобільності фахівця Р. Прима виділяє в контексті сучасної соціології структурну й обмінну мобільності: «Структурна мобільність обумовлена змінами в економічній і соціальній структурі суспільства, викликаними прогресуючим розвитком техніки і технології. Обмінна ж мобільність детермінована ніби то виключно соціальними факторами: розкриттям можливостей отримання освіти, зростанням обсягу в цьому плані соціальних гарантій і пільг як шансу здійснити мобільність; зміною структури цінностей і мотивацій професійних досягнень» [6, с. 129].

Таким чином, професійна мобільність як інтегральне особистісне утворення зумовлює необхідність комплексного та системного формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до достатньо швидкого і успішного

оволодіння новою технікою і технологією, набування знань та умінь, які забезпечують ефективність його професійно орієнтованої діяльності.

Праксеологічна спрямованість формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до професійно орієнтованої діяльності ґрунтується на фундаментальній та технологічно-прикладній підготовці, формуванні у нього необхідної професійної компетентності та готовності до успішної продуктивної роботи в групі фахівців, спроможності до саморозвитку як майбутнього професіонала.

В процесі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців психолого-педагогічні підходи формування їх готовності до саморозвивальної діяльності ґрунтуються на активізації професійно орієнтованої діяльності студентів ІТ-спеціальностей, що реалізують їх фундаментальну та технологічну підготовку для вирішення конкретних теоретичних і практичних завдань. Студент використовує знання при розв'язку теоретичних завдань для пояснення якого-небудь явища, обґрунтування причин, визначення рівня впливу зовнішніх і внутрішніх чинників процесу. При вирішенні практичних завдань, спираючись на отриманий рівень підготовки, він виконує професійні дії ефективно і творчо використовуючи фундаментальні знання, набуті технологічні уміння і навички для вирішення фахових завдань.

Отримані результати за попередніми дослідженнями аспектів професійної підготовки у ВНЗ дозволили запропонувати модель багаторівневого модульного навчання, що розкривається критеріями формування професійної компетентності майбутніх фахівців через особистісно-орієнтовані, розвиваючі принципи управління процесом навчання [7, с. 174]. Це такі критерії як: мотиваційний, когнітивний, інформаційно-технологічний, креативний, контрольний-діагностичний, соціально-особистістний і саморозвивальний. Модель реалізує, згідно теорії поетапного формування розумових дій, ідею орієнтованої основи навчальної діяльності. Основною її відмінністю від традиційних моделей є наявність модульної структури, побудова якої відбувається як під впливом викладача (базова підготовка), так і з врахуванням індивідуальних здібностей кожного студента під час самостійного навчання (професійно-діяльнісна розвивальна підготовка).

Застосування такого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців дозволяє активізувати пізнавальну саморозвивальну (СР) діяльність студентів з формування їх готовності до групової професійної діяльності, набуття ними нових знань, умінь і навиків через систему змістовних модулів на базі сформованого раніше рівня підготовки через встановлені міжпредметні зв'язки

Праксеологічна спрямованість процесу підготовки майбутніх ІТ-фахівців характеризується тим, що під час вивчення дисципліни, після засвоєння рівня базового змістовного модуля *Мзо*, провідним компонентом якого є «наукові знання», студентам надається можливість, орієнтуючись на свої потреби й інтереси, вибрати для самостійного вивчення змістовні

модулі *Мз1 - Мзн* з провідним компонентом «професійні дії». Студент, вивчаючи матеріал вибраного змістовного модуля, повинен виконати індивідуальну роботу. На етапі формулювання індивідуального завдання він використовує знання, отримані при вивченні модулів циклу базової підготовки або будь-якого модуля, який був успішно ним засвоєний на попередніх етапах навчання і відповідає встановленим міжпредметним зв'язкам вхідного рівня підготовленості.

Рівень реалізації саморозвиваючого критерію (СР) запропонованої моделі можна оцінити залежністю, що вміщує показники шести критеріїв активізації пізнавальної саморозвивальної діяльності студентів:

$$CP = f(M, ЗН, ДІ, ГРІ, КР, К). (1)$$

Мотиваційний критерій (М) оцінюється свободою та самостійністю вибору студентами індивідуального завдання. Когнітивний критерій реалізований вивченням навчального матеріалу, що відповідає новому рівню знань (ЗН). Інформаційно-технологічний критерій характеризує рівень самостійності доступу студента до інформації (ДІ) для вивчення та опрацювання інформаційних джерел. Вирішуючи завдання певного рівня, яке є для студента новим, він починає креативно мислити і генерує розвиваючі ідеї (ГРІ). Контрольно-діагностичний критерій реалізується спільною діяльністю викладачем в процесі контролю рівня (КР) виконання розділів завдання під час поточних консультацій та на етапі допуску до захисту виконаної роботи. Комплексність вирішуваних завдань, тісний контакт з однокурсниками, з викладачем при виконанні роботи, публічне подання і захист результату дозволяє розвинути комунікативність (К) особистості, що відповідає соціально-особистістному критерію моделі.

Праксеологічна спрямованість формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до професійно орієнтованої діяльності з використанням моделі багаторівневого модульного навчання ґрунтується на реалізації проектної діяльності. Провідна ідея такого підходу полягає в праксеологічній спрямованості виконуваних навчальних завдань, результат розв'язку яких має бути спрямований на засвоєння студентами певного процесу в області професійної діяльності.

Систему загальних організаційних форм пізнавальної діяльності студентів, як відомо, становлять індивідуальна, колективна і групова форми. Такий поділ зумовлений відмінностями між чисельністю суб'єктів діяльності, участю студентів у вирішенні навчально-пізнавальних завдань, їх партнерською взаємодією та характером комунікації.

За сучасних умов від майбутнього ІТ-фахівця вимагається такий рівень підготовки, який забезпечував би йому здатність до розв'язання практичних завдань, що мають складний та об'ємний характер, вимагають об'єднання зусиль, взаємодії та співпраці в групі фахівців. Тому, підготовка студентів з ІТ-спеціальностей потребує поєднання різних методів і форм організації

навчання, створення форм спеціальної групової пізнавальної діяльності студентів.

Особливого значення в умовах реалізації моделі багаторівневого модульного навчання набуває підготовка майбутніх ІТ-фахівців до групової практичної діяльності засобами інформаційних технологій, що створює умови для активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, формування мотивації та пізнавального інтересу.

Праксеологічна спрямованість практичної підготовки майбутніх ІТ-фахівців на основі моделі багаторівневого модульного навчання знайшла свою реалізацію у формі студентської ІТ-студії Національного університету водного господарства та природокористування, що функціонує при кафедрі комп'ютерних наук. Процес формування готовності студентів спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» до групової роботи побудований на засадах виконання навчальних професійно спрямованих завдань, які підібрані та зорієнтовані на ефективне закріплення матеріалу теоретичної підготовки, формування умінь, усвідомлення специфіки фахової діяльності та визначення студентом своєї професійної спрямованості в ІТ-галузі.

Аналіз результатів психолого-педагогічного дослідження та практичного досвіду організації групової діяльності в студентській ІТ-студії висвітлюють особливості взаємодії студентів у командах. Так, групова спільна діяльність у студентській ІТ-студії ефективно впливає на особистий психічний та інтелектуальний розвиток студентів і дозволяє як враховувати індивідуальні особливості кожної особистості, так і формувати їх. При виконанні завдань у складі групи створюються умови для формування та розвитку комунікативних якостей, здібностей до саморегуляції, становлення особистісних взаємовідносин. Крім того, групова робота надає можливості для своєчасного подолання труднощів, формування адекватної самооцінки, сприяє підвищенню мотивації навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню у студентів навиків роботи в колективі.

Сучасні інформаційні технології в контексті процесів глобалізації накладають свій відбиток на комунікаційні процеси професійної взаємодії майбутніх ІТ-фахівців в командах з яких можуть складатись навчальні ІТ-студії. За цих умов командна взаємодія може бути охарактеризована такими ознаками:

1. Безпосередні прямі контакти між членами групи стають не обов'язковими. Повноцінна спільна праця може відбуватися як у спеціальних комп'ютеризованих лабораторіях навчального закладу, так й з використанням сучасних засобів комунікації (технології Hangouts, Skype, Viber). Це дозволяє охопити більшість бажаючих студентів. До складу групи можуть бути включені як окремі студенти, що мають доступ до ресурсів глобальної мережі, так і учасники, які виконують спільні дії.

2. При виконанні завдань в електронній формі мережеві технології створюють умови, що забезпечують кожному учаснику групи однаковий доступ до об'єкту спільної діяльності у будь-який час, наприклад, з використанням систем контролю версій розробки ІТ-проектів (Subversion,

Git, Mercurial). Це дозволяє всім студентам активно приймати участь та слідкувати за успішними діями під час виконання завдання, зіставляти свої результати і досягнення з іншими, оперативно коригувати власну діяльність відповідно до дій інших членів групи.

3. Використання новітніх інформаційних технологій в процесі підготовки ІТ-фахівців підвищує мотивацію студентів до досягнення завершеності навчально-пізнавальної діяльності, сприяє самостійному вибору з низки різноманітних засобів та способів виконання завдання тих, що найбільш повно розкривають інтереси, нахили, навчальні можливості кожного з студентів в умовах спільної групової роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, організація групової навчальної діяльності на засадах праксеологічної спрямованості дозволяє значно підвищити активність практичної навчальної підготовки студентів щодо формування професійної компетенції та професійної мобільності майбутніх ІТ-фахівців.

У подальшій роботі буде досліджена гіпотеза, яка полягає в тому, що організація групової діяльності за етапами (підготовчо-організаційним, колективно-аналітичним та контрольньо-оцінювальним) з урахуванням її особливостей в умовах інформатизації навчання, дозволяє: застосувати групову роботу між дистанційно віддаленими студентами; впроваджувати у навчання нові завдання, що передбачають використання міжпредметних зв'язків і спрямовані на квазіпрактичну навчальну діяльність; забезпечувати кожному члену групи однаковий доступ до об'єкта спільної діяльності; розвивати творчі здібності кожного учасника спільної групової роботи, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості знань, рівня підготовки майбутніх фахівців до групової діяльності в ІТ-галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павленко П.М. Проблемні питання підготовки ІТ-фахівців для промислових підприємств України [Електронний ресурс] / П.М. Павленко. – Режим доступу: http://avia.nau.edu.ua/doc/2011/3/avia2011_3_1.pdf.

2. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: Посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти.- Херсон: Видавництво ХНТУ, 2009.-120 с.

3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

4. Власюк А.П., Грицюк П.М. Підготовка фахівців з інформаційних технологій у контексті сучасних вимог // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал – 2013, №1. Частина 1. – с. 109 – 114.

5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. - М. : Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.

6. Пріма, Р. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема [Текст] / Р. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – №1. – С. 127 – 132.

7. Тулашвілі Ю.Й. Методологічні засади моделювання процесу підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Ю.Й. Тулашвілі // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РПО, 2010. – Випуск 5. – С.171-178.

Ю.И. Тулашвили, доктор педагогических наук,
профессор, Национальный университет водного
хозяйства и природопользования
М.М. Денисюк, аспирант, Национальный
университет водного хозяйства и
природопользования

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА К ГРУППОВОЙ РАБОТЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье рассматривается теоретическое обоснование и особенности построения праксеологической направленности процесса формирования готовности студентов ИТ-специальностей к групповой работе как фактор повышения их профессиональной мобильности в контексте глобальной информатизации современного рынка труда. Образовательные методики, направленные на эффективное обучение и воспитание будущего ИТ-специалиста, получают дальнейшее развитие под влиянием новых инновационных методик, которые реализуют праксиологический подход на основе личностно-ориентированного, деятельностного и развивающего подходов. Раскрыта сущность модели многоуровневого модульного обучения на основе праксеологической направленности процесса формирования готовности будущего ИТ-специалиста к групповой работе, ее влияние на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов ИТ-специальностей, формирование их мотивации и познавательного интереса, значимости для осознания себя как ИТ-специалиста в области программной индустрии.

Ключевые слова: информационные технологии; ИТ-специалист; праксеология; групповая работа; профессиональная подготовка; профессиональная мобильность.

Iurii Tulashvili, Doctor of pedagogic, professor
Michael Denysyuk, postgraduate

THE PRAXEOLOGICAL ORIENTATION OF FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE IT-EXPERT TO GROUP WORK AS THE FACTOR OF INCREASE OF ITS PROFESSIONAL MOBILITY

The theoretical basis and peculiarities of the development of the praxeological orientation of the process of formation of readiness of students of IT specialties for group work as a factor of increasing their professional mobility in the context of global informatization of the modern labor market are considered in the article. Educational method what based on the person-oriented, activity-based and action-oriented approaches aimed at effective training and education of the future IT specialist under the influence of new innovative methods that implement the praxeological are further developed. The essence of the model of multilevel modular training on the basis of the praxeological orientation of the process of formation of the future IT specialist's preparedness for group work, its impact on the activation of the educational and cognitive activity of students in IT specialties, the formation of their motivation and cognitive interest, the importance for self-awareness as an IT specialist in area of the software industry is revealed.

Keywords: information technology; IT specialist; praxeology; group work; learning by doing; professional mobility.

*Федоренко О. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології ХНУ ВС;
Шевцов С. О., кандидат педагогічних наук, заступник директора Харківського Науково-дослідного експертно-криміналістичного центру МВС України*

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЕКСПЕРТНОЇ СЛУЖБИ МВС УКРАЇНИ

Стаття присвячена визначенню змісту професійної компетентності працівників експертної служби МВС України. У статті розкрито напрями діяльності Експертної служби та виділено види судових експертиз. Визначено поняття «судова експертиза» та умови її проведення відповідно до вимог законодавства України.

Для визначення змісту професійної компетентності судового експерта розглянуто поняття «компетентність» у вузькому та широкому розумінні даного поняття. Визначено структуру поняття «професійна компетентність судового експерта», яка охоплює мотиваційну, предметно-практичну та сферу саморегуляції особистості. У статті показано зв'язок професійної компетентності та професіоналізму фахівця; розкрито критерії, які свідчать про професіоналізм судового експерта.

***Ключові слова:** судовий експерт; судова експертиза; компетентність; професійна компетентність судового експерта; професіоналізм.*

У контексті реформування правоохоронних органів держави та Міністерства внутрішніх справ України (далі – МВС України) у тому числі, нагальною виступає необхідність підвищення вимог до професійно-психологічної підготовки працівників різних напрямків діяльності. Стосується це і судових експертів – працівників Експертної служби МВС України.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували М. Васильєва, Т. Лебединець, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська, С. Сисоева, А. Хуторської та інші. Професійна компетентність працівників правоохоронних органів України була предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, таких як: О. Бандурка, В. Бакуменко, В. Білоліпецький, С. Бублик, І. Голосніченко, О. Єлісеєв, Н. Кулик, В. Медведєв, В. Плішкін, С. Сливка, В. Соколов, В. Тюріна та інших.

Мета статті – визначити зміст професійної компетентності судового експерта та розглянути співвідношення понять «професіоналізм» та «професійна компетентність» судового експерта.

Фактично, професійна компетентність інтегрує в собі різнобічні знання, вміння, навички та ставлення, які демонструє працівник відповідно до вимог певної професії. Отже, професія судового експерта вимагає від нього як фахівця, перш за все, сукупності відповідних професійних знань, навичок і вмінь, а також сформованості певних професійно важливих особистісних рис та якостей.

Психологічні та педагогічні аспекти формування професійно важливих рис та якостей особистості працівників правоохоронних органів

досліджували: професійну зрілість та професійну усталеність (Г. Яворська), професійно-моральну стійкість (Г. Штефаніч) та моральні якості працівників ОВС (А. Грязнов, А. Токман), емоційну стійкість (З. Шайхлісламов), діагностику стресостійкості працівників силових структур (В. Мозговий), професійну мотивацію працівників органів внутрішніх справ (А. Москаленко, Д. Кобзін).

Слід відзначити, що професійна діяльність будь-якого підрозділу Міністерства внутрішніх справ – це діяльність, спрямована на забезпечення законності, правопорядку, боротьбу із злочинністю, захист інтересів громадян. Також діяльність правоохоронних органів спрямована на доказ вини (або невинності) особи, яка здійснила правопорушення (злочин). З цією метою, як правило, здійснюється судова експертиза.

Експертна служба МВС України сьогодні є невід'ємною складовою частиною системи експертного забезпечення досудового слідства і правосуддя в Україні, організаційна побудова якої закріплена законодавчо і представлена територіальними науково-дослідними експертно-криміналістичними центрами (далі – НДЕКЦ).

До компетенції територіальних НДЕКЦ належить: забезпечення високої якості оглядів місць скоєння злочинів, виконання широкого спектру криміналістичних експертиз і досліджень, ведення криміналістичних обліків. Організаційно до кожного НДЕКЦ входять відділи: криміналістичних видів досліджень; досліджень у сфері інформаційних технологій; дослідження матеріалів, речовин і виробів; біологічних та психологічних (психіатричних) досліджень; інженерних та економічних досліджень; вибухотехнічних та пожежотехнічних досліджень.

Судова експертиза – це дослідження експертом на основі спеціальних знань матеріальних об'єктів, явищ і процесів, які містять інформацію про обставини справи, що перебуває у провадженні органів досудового розслідування чи суду [4].

Відповідно до ч. 1 ст. 242 Кримінального процесуального кодексу України експертиза провадиться експертом за зверненням сторони кримінального провадження або за дорученням слідчого судді чи суду, якщо для з'ясування обставин, які мають значення для кримінального провадження, необхідні спеціальні знання [1].

Експертом у кримінальному провадженні є особа, яка володіє науковими, технічними або іншими спеціальними знаннями, має право відповідно до Закону України «Про судову експертизу» на проведення експертизи і якій доручено провести дослідження об'єктів, явищ і процесів, що містять відомості про обставини вчинення кримінального правопорушення, та дати висновок з питань, які виникають під час кримінального провадження і стосуються сфери її знань [4].

Таким чином, здійснення судової експертизи вимагає наявності *спеціальних знань*, які лежать в основі відповідних спеціальностей та спеціалізацій. Експерт повинен мати спеціальні знання у галузі науки, техніки, мистецтва тощо, які необхідні і достатні для того, щоб дати

висновок з питань, що виникають під час досудового розслідування і судового розгляду. Спеціальні знання набуваються в процесі навчання і практичної діяльності за певною спеціальністю (фахом). Судовими експертами можуть бути фахівці, які мають відповідну вищу освіту, освітньо-кваліфікаційний рівень не нижче спеціаліста, пройшли відповідну підготовку в спеціалізованих установах Міністерства юстиції України та отримали кваліфікацію судового експерта з певної спеціальності (ст. 10 Закону України «Про судову експертизу») [4].

Здійснення судової експертизи передбачає наявність професійних вмінь у відповідній галузі. Професійні вміння – це засвоєний комплекс професійних операцій та дій, які здійснює фахівець при проведенні експертизи. Основу професійних вмінь становить поєднання спеціальних (професійних) знань і певний досвід їх застосування в різних ситуаціях.

Професійна діяльність судового експерта висуває до нього безліч різних вимог, серед яких найважливіша – наявність розвинених професійно важливих якостей особистості. Відсутність або недостатній розвиток цих якостей можуть перешкоджати нормальному здійсненню експертом його функціональних обов'язків, породжують помилки в його діяльності, викликають процеси професійної дезадаптації і професійної деформації особистості [6].

Для розуміння того, що ми вважаємо під терміном професійна компетентність судового експерта, необхідно з'ясувати підґрунтя та складові цього поняття.

Компетенція (лат. *competentia* – відповідність, узгодженість): 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. Компетентний (лат. *competens* – відповідний, спроможний): 1) який має достатні знання в певній галузі; 2) який має певні повноваження [7].

Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно неї.

У процесі аналізу наукової літератури встановлено існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття «компетентність».

У широкому розумінні компетентність в основному визначається як ступінь зрілості людини, яка припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві.

У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, тобто ступінь включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої.

У рамках компетентнісного підходу виділяють два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що проявляються стосовно певного кола предметів і процесів», а друге – співвідноситься із «здатністю,

оволодінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності».

Сама компетентність розглядається як «здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності» [7].

Компетентна у певній галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. До структури загальної *професійної компетентності судового експерта*, на наш погляд, повинні входити такі основні компоненти [6]:

1) мотиваційна сфера (професійні мотиви, потреби, спрямованість) – особистісно-мотиваційна компетентність; загальнокультурна; соціальна.

2) предметно-практична сфера (спеціальні професійні знання, уміння, навички) – практично-діяльнісна, спеціально-наукова; інформаційна; управлінська; комунікативна компетентності.

3) сфера саморегуляції (самооцінка, професійна самосвідомість, ставлення до професійного обов'язку) – психологічна компетентність.

Розглянемо детальніше сферу саморегуляції. Вважається, що до сфери саморегуляції відносять самооцінку, самосвідомість та ставлення особистості до себе, її усвідомлення себе як особи (індивіда), що здатна на основі порівняння себе з іншими людьми оцінити саму себе, свої знання, поведінку та ін.

У Тлумачному словнику української мови зазначається, що самосвідомість – це ясне розуміння своєї сутності, своїх характерних властивостей, ролі в житті й суспільстві [3, с. 426]. Самосвідомість особистості формується поступово. У своєму розвитку вона проходить декілька етапів, які пов'язані з усвідомленням віку і діяльності суб'єкта – носія самосвідомості. Кожний етап передбачає пізнання себе і оцінення своїх силі можливостей, критичне ставлення до себе і результатів своєї діяльності.

Професійна самосвідомість є особливим феноменом людської психіки, що зумовлює саморегулювання особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професійної діяльності.

Отже, вищезазначене дає підстави для ствердження, що професійна самосвідомість – це усвідомлення особистістю самої себе у професійній діяльності, а саме:

- усвідомлення своїх потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій,
- соціальних ролей і мотивів професійної діяльності;
- оцінка своїх професійних можливостей (знань, умінь, навичок і якостей);
- співвіднесення їх з нормативами – суспільно-значущими вимогами професії;
- формування своєї лінії поведінки, власного індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки себе як професіонала.

Під комплексом знань і умінь, що передбачають розвинену самосвідомість судового експерта, слід розуміти такі: а) знання загальних характеристик особистості (спрямованість, характер, темперамент, здібності тощо); б) знання особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява та ін.); в) знання методів психологічного дослідження для вивчення особистості співрозмовника і діагностики його розвитку; г) вміння з переносу психологічних знань у реальну професійну діяльність; д) володіння способами і прийомами психічної саморегуляції.

Таким чином професійну самосвідомість можна розглядати як механізм, який забезпечує саморегулювання особистістю своєї професійної діяльності на основі усвідомлення своїх прагнень і можливостей у даній діяльності. Крім того, професійна самосвідомість є показником ступеня оволодіння експертом даною професією; дозволяє визначити причини своїх успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначати перспективи свого професійного самовдосконалення.

Важливим компонентом самосвідомості особистості є самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні себе і певного ставлення до себе, а тому об'єктивна самооцінка, яка безпосередньо впливає на самовиховання, є основним показником сформованості самосвідомості.

Отже, якщо в судового експерта сформовано комплекс зазначених знань і умінь, то можна говорити про сформованість його психологічної компетентності. Результатом її сформованості є розвиток індивідуального стилю діяльності фахівця експертної справи, його творчого потенціалу та культури.

Поняття професійної компетентності тісно пов'язане з професіоналізмом. Але перш, ніж розглядати поняття *професійна компетентність* розглянемо поняття *професіоналізм*, яке за змістом є ширшим.

Професіоналізм, який визначається як «оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії» містить такі компоненти, як: професіоналізм знань; професіоналізм спілкування; професіоналізм самовдосконалення [3, с. 195].

Професіоналізм знань є підґрунтям формування професіоналізму в цілому, основою цілісної системи «професіоналізм експертної діяльності». Його своєрідність полягає в тому, що знання експертом лише в галузі проведення експертиз не є його основною перевагою.

Професіоналізм знань характеризується високим рівнем компетентності в галузі теоретичних, методологічних, методичних і технологічних знань.

У структурі професіоналізму експертної діяльності особливу роль відіграє професіоналізм спілкування, що передбачає взаємодію суб'єктів професійної (в даному випадку експертної) діяльності з метою пізнання та обміну інформацією за допомогою різних засобів комунікацій у ході сумісної роботи.

Виходячи із зазначених вище складових професіоналізму, ми можемо вважати професіоналом такого працівника експертної служби, який

відповідає певним критеріям. До критеріїв визначення професіоналізму працівника Експертної служби МВС України слід віднести [6]: 1) особисто тяжіє до професії, мотивований до праці в ній, задоволений нею; 2) освоює норми, еталони професії, досягає в ній майстерності; 3) використовує способи й технології, які необхідні для ефективної професійної діяльності; 4) досягає бажаних сьогодні суспільством результатів у своїй професійній діяльності; 5) разом із тим прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває свою індивідуальність засобами професії; 6) досягає уже сьогодні необхідного рівня професійних якостей, знань і умінь; 7) має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, робить все можливе для її реалізації; 8) відкритий для постійного професійного навчання, накопичення досвіду, в той же час збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого внеску; 9) соціально активний в суспільстві, піднімає питання про потреби і досягнення професії в ході суспільних обговорень, разом із тим шукає резерви вирішення проблем у середині професії, не боїться потрапляти в умови конкуренції послуг, що надаються; 10) відданий професії, прагне підтримувати її честь і гідність навіть у складних умовах; 11) налаштований до якісної та кількісної еволюції оцінки своєї професійної діяльності, вміє сам це робити, готовий до диференційованої оцінки своєї праці в балах, категоріях, позитивно ставиться до участі у професійних змаганнях.

Наведений перелік критеріїв професіоналізму наближає до опису узагальненої еталонної моделі сучасного експерта-професіонала.

Професіоналізм в Експертній службі МВС України – це, насамперед, здатність судового експерта з урахуванням умов і реальних можливостей знаходити найбільш ефективні шляхи та способи реалізації поставлених перед ним службових завдань у межах нормативно визначених повноважень.

Особистість професіонала – це сукупність якостей, властивостей, станів судового експерта, що створюють можливості здійснення ним професійної діяльності і водночас самі змінюються й удосконалюються в ході роботи. Таким чином, критеріями професіоналізму судового експерта є: сформованість професійної мотивації; професійна самосвідомість; професійна культура (культура професійного та міжособистісного спілкування); професійна етика; сформованість системи професійних знань, умінь, навичок; професійні здібності; сформованість професійно-важливих рис та якостей особистості.

Складовою частиною професіоналізму є професійна компетентність, яку визначають як систему знань та умінь, що постійно розширюються й дозволяють працівникам виконувати професійні завдання з високою продуктивністю.

Висновок. Таким чином, *професійну компетентність судового експерта* розглядаємо як якісну характеристику оволодіння фахівцем своєю професійною діяльністю, яка передбачає: усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності (професійних потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, усвідомлення своєї соціальної ролі);

володіння комплексом професійних знань, вмінь та наявність особистісних якостей як спеціаліста, здатного ефективно виконувати професійні обов'язки.

Розглядаючи співвідношення професійної компетентності і професіоналізму судового експерта, вважаємо, що професійна компетентність складає змістову основу його професіоналізму, є обов'язковим підґрунтям для його формування і розвитку.

Перспективним напрямком подальших досліджень є удосконалення підготовки майбутніх судових експертів до професійної діяльності.

Література

1. Бандурка О. М. Кримінальний процесуальний кодекс України: науково-практичний коментар / О. М. Бандурка, Є.М. Блажівський, Є.П. Бурдоль та ін.; за заг. ред. Я.В.Тація, В.П. Пшонки, А.В. Портнова. – У 2 т. – Т. 1, 2 – Х.: Право, 2012. – 768 с.; 750 с.
2. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Закон України «Про судову експертизу» <http://zakon.rada.gov.ua/go/laws/show/4038-12/ed19940225> (назва з екрану)
5. Шевцов С.О. Судовий експерт: психологічні аспекти практичної діяльності: метод. посіб. / М-во внутр. справ України; Держ. наук.-дослід. експерт.-криміналіст. Центр М-ва внутр. справ України; [авт.-упоряд.: С.О. Шевцов, С.М. Лозова]. – К.: 2011. – 332 с.
6. Шевцов С.О. Організація професійно-педагогічної підготовки працівників Експертної служби МВС України (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти): дис. канд. пед. наук; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2009. – 217 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html>

Федоренко Е. И., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры педагогики и психологии ХНУ ВС

Шевцов С. А., кандидат педагогических наук, заместитель директора Харьковского научно-исследовательского экспертно-криминалистического центра МВД Украины

Статья посвящена определению содержания профессиональной компетентности сотрудников экспертной службы МВД Украины. В статье выделены направления деятельности Экспертной службы МВД Украины. Дано определение понятия «судебная экспертиза» и условия ее проведения в соответствии с требованиями законодательства Украины.

Для определения содержания профессиональной компетентности судебного эксперта рассмотрено понятие «компетентность» в узком и широком толковании данного понятия. Определена структура понятия «профессиональная компетентность судебного эксперта», которая охватывает мотивационную, предметно-практическую и сферу саморегуляции личности. В статье показана связь профессиональной компетентности и профессионализма; раскрыты критерии, которые свидетельствуют о профессионализме судебного эксперта.

Ключевые слова: судебный эксперт; судебная экспертиза; компетентность; профессиональная компетентность судебного эксперта; профессионализм.

THE PROFESSIONAL COMPETENCE CONTENT OF EMPLOYEES OF THE EXPERT SERVICE OF THE MINISTRY OF INTERIOR OF UKRAINE

The article is devoted to defining the professional competence content of employees of the expert service of the Ministry of Interior of Ukraine. The article studies the problem research state of professional competence forming of judicial forensics specialists.

The article reveals directions of the expert service activity and distinguishes types of judicial examinations: criminalistics; IT researches; research of materials, substances and products; biological and psychological (psychiatric) researches; explosion and fire researches.

The article defines the term "forensics" and determines the conditions of forensic examination conducting in accordance with the Ukrainian laws. The authors reveal the requirements for forensic examination specialists that gives them rights to carry out research (special knowledge in the relevant field and an appropriate level of educational training).

The article examines the concept of "competence" in a narrow and broad notion to determine the content of the professional competence of a forensic expert. It determines the structure of the term "professional competence of a forensic expert," which includes motivational sphere, subject sphere and sphere of self-identity. Motivational sphere is related to professional motives and needs of a forensic expert as a specialist. Subject sphere reflects the availability of special professional knowledge, abilities, skills and experience. The sphere of self-identity reflects the professional expert's attitude of to the profession and to himself as a specialist that is associated with self-esteem, professional identity, attitude to professional duty.

The article deals with the relationship of professional competence and professionalism; discloses criteria that indicate professionalism of the expert service employees. It is proved that professional competence is semantic basis for professionalism and is mandatory basis for its formation and development.

Key words: *forensic expert; forensic examination; competence; professional competence of a forensic expert; professionalism.*

О.Б. Черних
О.О. Мітягін, полковник,
НУОУ імені Івана Черняхівського
Ю.О. Черних, кандидат технічних наук, доцент,
ВІКНУ імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У статті розглянуто досвід підготовки військових фахівців для збройних сил республіки Польща. Розглянуто основні напрями реформи військової освіти. Проведено аналіз існуючої мережі військових навчальних закладів для підготовки офіцерів тактичної, оперативно-тактичної та оперативно-стратегічної ланок військового управління, а також для підготовки унтер офіцерів. Визначені основні вимоги, що висуваються до рівня знань та навичок випускників вищих військових навчальних закладів з освітніми рівнями бакалавра і магістра. Наведено відомості щодо чисельності щорічного прийому до вищих військових навчальних закладів за певними напрямками підготовки. Означені варіанти організації підготовки офіцерів на первинні посади з урахуванням освітнього рівня, що здобувається. Визначено основні переваги та недоліки, що існують в системі військової освіти Польщі.

Ключеві слова: система військової освіти; збройні сили Польщі; мережа військових навчальних закладів; досвід підготовки офіцерів.

Постановка проблеми. Реформа вищої військової освіти в Україні триває в руслі загальноєвропейського розвитку. Творче використання міжнародного досвіду підготовки офіцерських кадрів за кордоном набуває особливої актуальності в умовах впровадження стандартів НАТО у Збройних Силах України. Тому, в сучасних умовах, позитивні елементи досвіду зарубіжних армій повинні бути використані в підготовці офіцерського складу українських Збройних Силах (ЗС). При цьому безумовно необхідно не просто копіювати освітні моделі інших країн, а враховувати досвід, традиції української військової школи, національні особливості становлення і розвитку вітчизняних Збройних Сил.

Основними завданнями подальшого розвитку військової освіти є формування адекватної реформуванню ЗС України системи підготовки офіцерських кадрів, виведення її на якісно новий рівень з урахуванням змін у національній системі вищої освіти в руслі вимог Болонського процесу, Національної стратегії розвитку освіти, Закону України «Про вищу освіту», приведення всіх її параметрів у відповідність до сучасних вимог, забезпечення оптимального формування та розвитку офіцерських кадрів, їх інтелекту, професіоналізму, креативних здібностей, усіх видів компетентностей, загальної та військово-професійної культури, надання процесу підготовки випереджального й гнучкого характеру відповідно до завдань і функцій ЗС України у державі та їх участі у миротворчих операціях і в зоні антитерористичної операції.

Виходячи з цього, особливої актуальності набуває проблема поглиблення та розширення наукового супроводження розвитку системи підготовки військових фахівців різних ланок військового управління. У

статті аналізується досвід підготовки офіцерів у збройних силах Республіки Польща, що виконаний під час проведення дослідження у рамках науково-дослідної роботи «Удосконалення національної системи військової освіти відповідно до стандартів підготовки фахівців у навчальних закладах країн-членів НАТО» (шифр - Підготовка-Н).

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню питань, що пов'язані з аналізом систем підготовки військових фахівців інших країн, присвячено низку наукових праць вітчизняних науковців. Зокрема, загальні проблеми підготовки військових спеціалістів досліджуються у наукових працях Барабанщикова О.В., Кандибовича Л.О., Літвіновського Є.Ю., Маслова В.С., Машталіра А.М., Нещадима М.І., Стефаненка П.В., Приходька Ю.І., Хорева І.О., Ягупова В.В., професійної підготовки військовослужбовців - Агапова Т.П., Бойка О.В., Варія М.Й., Іщенко Д.В., Каменева А.І., Красильника Ю.С., Кривоноса О.Б., Машталіра А.М., Олексієнко Б.М., Радванського І.Г., Сороки Г.І., Тихончука А.О., Челпанова О.С., професійної діяльності офіцера – Алтухова П.К., Давидова В.П., Маслова Б.Б., М'ясникова В.О., Пантюка О.В., Рейші О.Е., Руснака І.С., Смолікова І.Й., Столяренка О.М., Студентові В.Ф., Телелима В.М., Філоненка Г.П., педагогічних аспектів діяльності військових кадрів – Аксьонова О.М., Зельницького А.М., Козубцова І.М., Моїсеєва В.Г., Тарнавського М.М.

Аналіз досліджень і публікацій щодо питання, яке досліджується, дозволяє зробити висновок, що, незважаючи на відмінності, котрі традиційно склалися у системах військової освіти України, провідних європейських країнах і США, представляється можливим виділити загальні тенденції розвитку вищої військової школи в ХХІ столітті: поліпшення відбору кандидатів для навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), стабілізація їх числа на сучасному рівні; диференціація структурних підрозділів ВВНЗ; запровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання, персоніфікація змісту підготовки тих, хто навчається, подальша його інформатизація, впровадження мультимедійних засобів навчання тощо.

Серед країн-членів НАТО, поруч з американською системою підготовки офіцерських кадрів найбільш широко досліджується знаменита трійка країн – Великобританія, Німеччина, Франція, авторитет військової освіти яких поширюється на весь європейський континент і далі. І це закономірно. Військові освітні системи, що побудовані в них, на цей час є незаперечним зразком. Адаптованість цих систем до динамічних змін у замовленні на підготовку військових фахівців, якісні професійно-кваліфікаційні параметри, що відповідають потребам сучасних збройних сил, економічна доцільність побудови мережі військових навчальних закладів виступають як визначальні чинники авторитету згаданих систем військової освіти. Разом з цим, реформі системи підготовки офіцерських кадрів у збройних силах Польщі, що до початку 90-х років минулого століття була побудована за однаковими принципами з українською системою військової освіти, присвячено недостатньо публікацій.

Метою статті є проведення аналізу сучасного стану системи військової освіти Республіки Польща для врахування досвіду з підготовки офіцерських кадрів для подальшої реформи національної системи військової освіти.

Виклад основного матеріалу.

Система навчання, що створена в освітніх установах і центрах національних збройних сил Республіки Польща (РП), націлена на досягнення максимальної відповідності вимогам Північноатлантичного союзу.

На початку 90-х років минулого століття у РП існувало 16 ВВНЗ, зокрема – 5 академій та 11 вищих військових училищ. Майже кожний вид та род збройних сил мав відповідний вищий військовий навчальний заклад за певною спеціальністю. До системи військової освіти також належали 21 військова школа (19 шкіл прапорщиків та 2 школи сержантів) [1]. Скорочення чисельності особового складу збройних сил РП вимагало скорочення кількості ВВНЗ. Тому система військової освіти Польщі, починаючи з початку 90-х років, знаходиться у стані постійного реформування.

У 2012 році керівництво міністерства оборони країни представило черговий проект концепції реформування системи військової освіти. Було передбачено, що заплановані заходи з реформування будуть здійснюватися в два етапи: на першому (до кінця 2012 року) була підготовлена і створена необхідна законодавча база, а на другому (2013-2015 роки) планувалося повністю завершити перехід до нової системи військової освіти [2].

Програмою було передбачено, що підготовка офіцерів для збройних сил РП буде здійснюватися в єдиному військовому навчальному закладі – Університеті національної оборони, який планувалося сформувати на базі: Академії національної оборони; Військової технічної академії; Академії військово-морських сил, частини Вищої офіцерської школи повітряних сил, частини Вищої офіцерської школи сухопутних військ і частини Військово-медичного інституту.

Крім того, на базі Вищої офіцерської школи повітряних сил планувалось створити Центр підготовки фахівців повітряних сил, на базі Вищої офіцерської школи сухопутних військ – Центр підготовки фахівців сухопутних військ, на базі Академії військово-морських сил – Центр підготовки фахівців військово-морських сил.

В основу програми реформування військової освіти було покладено такі основні принципи [3]:

основним навчальним закладом з підготовки кадрів у сфері міжнародної безпеки є Університет національної оборони;

основним науковим центром, який об'єднуватиме діяльність всіх військових науково-дослідних установ, є Військова технічна академія (у складі Університету національної оборони);

координуючим органом системи військової освіти повинна стати Спілка військових навчальних закладів видів збройних сил;

питаннями наукової роботи і методологічного забезпечення освітньої діяльності займається департамент науки і військової освіти міністерства оборони Польщі;

підготовка офіцерських кадрів на первинні посади здійснюється за двома освітніми рівнями.

Пізніше від зазначеної вище концепції частково відмовилися й внесли корективи до програми реформування. Так у 2016 році відмовилися від створення єдиного ВВНЗ для підготовки військових фахівців.

На сьогодні підготовка офіцерських кадрів у збройних силах РП, в основному, здійснюється у військових навчальних закладах, до яких відносяться: Військово-технічна академія у м. Варшава, Військова академія сухопутних військ ім. генерала Тадеуша Костюшка у м. Вроцлаві; Академія військово-повітряних сил у м. Демблін; Військово-морська академія в м. Гдиня; Академія воєнного мистецтва (колишня Академія національної оборони) у м. Варшава [4].

Чисельність осіб, які приймаються на навчання до вищих військових навчальних закладів щорічно визначається наказом міністра національної оборони РП. Так у 2015 році на навчання до ВВНЗ для підготовки офіцерів на первинні посади було прийнято 520 курсантів. Більшість з них, понад 280 осіб, розпочали підготовку у Військовій технічній академії, до Військової академії сухопутних військ прийнято 144 курсанти, до Академії ВПС – 61 курсант, до Академії ВМС – 28 курсантів.

У 2016 році на навчання було прийнято 534 особи, зокрема до Військової технічної академії – 280 осіб (напрями підготовки: електроніка та телекомунікації – 92 особи, інформатика – 50 осіб, мехатроніка – 27 осіб, аерокосмічний – 25 осіб, будівництво – 25 осіб, криптографія та кібербезпека – 15 осіб, хімічні речовини – 15 осіб), до Військової академії сухопутних військ прийнято 150 курсантів, до Академії ВПС – 74 курсант (напрями підготовки: навігація -10 осіб, логістика – 4 особи, льотний – 60 осіб) , до Академії ВМС – 30 курсантів (напрями підготовки: навігація -10 осіб, інформатика – 10 осіб, механіка та машинобудування – 5 осіб, мехатроніка – 5 осіб) [5].

Кандидати на навчання у ВВНЗ до 31 березня поточного року повинні зареєструватися у ВВНЗ та відповідати наступним вимогам: бути громадянином Польщі, віком понад 18 років, мати диплом про середню освіту, добрий стан здоров'я, не мати судимості.

Основними вимогами до підготовки військових фахівців є [6]:

І освітній рівень (бакалавр).

Підготовка кандидатів на офіцерські посади з метою надання їм знань і вмінь для виконання ними службових обов'язків на первинних посадах системи управління відповідного роду військ. Зазначена підготовка повинна надати навички з управління невеликими підрозділами (командир взводу тощо).

Програма підготовки зазначених кадрів охоплює і забезпечує надання таких знань: обов'язкові навчальні дисципліни (необхідні для отримання

вищої освіти); основні положення щодо діяльності військ за спеціальністю; загальні знання щодо збройних сил і виду військ; знання щодо призначення і діяльності роду військ, в якому офіцер буде проходити військову службу після закінчення навчання; загальновійськова тактика і тактика дій роду військ; головні напрями управління невеликими підрозділами (група, взвод) у мирний час, у загрозовий період і під час воєнного стану; тактико-бойові можливості та принципи застосування роду військ; основні положення щодо організації і методики проведення підготовки солдата, відділення, взводу.

II освітній рівень (магістр).

Підготовка повинна забезпечити глибокі знання професійного офіцера, які забезпечуватимуть йому можливість брати участь у процесах прийняття рішень і управлінні підпорядкованими підрозділами у системі управління виду збройних сил (роду військ) на тактичному рівні. Крім цього, повинні надаватись основні знання оперативно-тактичного рівня.

Програма підготовки зазначених офіцерських кадрів повинна охоплювати і забезпечувати надання таких знань: поглиблене бачення щодо завдань і діяльності збройних сил, ґрунтовні знання про вид збройних сил; ґрунтовні бачення і навички, пов'язані з управлінням підрозділами різних видів збройних сил (родів військ), а також управління військовими підрозділами (частинами), підсиленими ротою, батальйоном (або рівнозначними); теоретичні основи і практичні навички оцінки ситуації та прийняття рішення; обов'язкові процедури, які здійснюються в штабах НАТО; бойові можливості та основи застосування роду військ в різних умовах бойової обстановки; загальні основи оперативного мистецтва і тактики різних родів військ відповідного виду збройних сил; основи організації і методика проведення підготовки (проведення навчань) частин і з'єднань.

На теперішній час модель навчання, яка прийнята у системі військової освіти РП, визначає шість можливих варіантів отримання першої офіцерської посади з моменту здобуття особою атестату про середню освіту:

1 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається у ВВНЗ за військовим напрямом (призначений для підготовки офіцерів з пріоритетною військовою підготовкою, у першу чергу, командного складу тактичного рівня);

2 варіант – освітній рівень магістра здобувається у ВВНЗ за військовим напрямом (призначений для підготовки офіцерів з технічних напрямів підготовки, що призначаються на посади з науковою спрямованістю);

3 варіант – освітній рівень магістра здобувається у ВВНЗ за цивільним напрямом (призначений для підготовки офіцерських кадрів, посади яких вимагають наявність освітнього рівня “магістр”. В основному, застосовується для підготовки офіцерів логістики, озброєння і військової техніки тощо);

4 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається у цивільному ВНЗ, підготовка за освітнім рівнем магістра відбувається у ВВНЗ (призначений для підготовки офіцерів, посади яких вимагають наявність освітнього рівня “магістр”. В основному, застосовується для підготовки офіцерів з логістики, озброєння і військової техніки тощо);

5 варіант – освітній рівень бакалавра здобувається у цивільному ВНЗ з подальшим проходженням навчальних курсів у офіцерських школах (навчальних центрах) (стосується напрямів підготовки офіцерів, навчання яких за їх спеціальностями недоцільно проводити у ВВНЗ. Крім того, підготовка за цим варіантом дозволяє створити відповідний потенціал реагування на збільшення потреб в офіцерських кадрах);

6 варіант – освітній рівень магістра здобувається у цивільному ВНЗ з подальшим проходженням випускниками вищого навчального закладу офіцерських курсів у ВВНЗ (стосується вузької групи спеціальностей – право, військові лікарі, фармакологія, теологія тощо).

Останнім часом, у збройних силах РП значно підвищена роль унтер-офіцерів [2]. Згідно з розпорядженням міністра національної оборони РП «З питання про унтер-офіцерські навчальні заклади» від 6 серпня 2010 року здійснено перехід на нову систему підготовки унтер-офіцерів. Раніше вона проводилася в чотирьох унтер-офіцерських школах (м. Вроцлав, м. Познань, м. Торунь і м. Зегже), які підпорядковувалися безпосередньо командувачу сухопутних військ. Він був безпосереднім розробником систем підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації унтер-офіцерського складу.

Нещодавно було проведено об'єднання унтер-офіцерських шкіл на базі однієї з них в м. Познань. На цю школу покладені такі завдання: підготовка унтер-офіцерів з загальновійськових дисциплін, вивчення особливостей сучасного бою, методики командування відділенням, а також окремих питань міжнародного права; організація курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації військовослужбовців цього складу; підготовка добровольців (відповідно до потреб), що дозволить поповнювати унтер-офіцерські кадри в структурах територіальної оборони.

За загальною програмою навчання унтер-офіцерів відповідає начальник Центру підготовки сухопутних військ (м. Познань), а за спеціальну підготовку - начальники відповідних центрів, в залежності від спеціальності.

Новою навчальною програмою підготовки унтер-офіцерського корпусу, введеної з 1 січня 2011 року, на відміну від колишньої, не передбачена можливість набору кандидатів в унтер-офіцери з цивільної молоді. Він здійснюється з числа військовослужбовців, які пройшли тримісячний курс основної підготовки, при цьому подальша їх підготовка триває дев'ять місяців, відповідно.

Центрам підготовки за фахом відводиться роль основних організаційних одиниць системи військової освіти професійних військовослужбовців, перепідготовки та підвищення кваліфікації унтер-офіцерів, а також фахівців для сил територіальної оборони. Зокрема, підготовку фахівців для підрозділів сухопутних військ проводять такі навчальні центри: сухопутних військ (м. Познань і м. Дравсько); артилерії (м. Торунь); інженерних військ і РХБЗ (м. Вроцлав); зв'язку та інформаційних систем (м. Зегже); медичної служби (м. Лодзь); центр підготовки до участі в іноземних військових місіях (м. Кельце); гірської підготовки (м. Душніки-Здруй); підготовки танкістів (м. Швентошув); підготовки снайперів (м. Венджін); підготовки фахівців

ВДВ (м. Лежниця). Інфраструктура для відпрацювання практичних навичок включає в себе ряд полігонів: "Венджін", "Дравсько-Поморське", "Жагань", "Нова Демба", "Бемовописк", "Віцко-Морську", "Душніки-Здруй" і "Ожиш".

Об'єднаний центр бойової підготовки об'єднаних збройних сил (ОЗС) НАТО (м. Бидгощ) займає особливе місце в системі підготовки військових фахівців тактичного рівня. Він підпорядкований стратегічному командуванню реформування ОЗС альянсу (штат Норфолк, США). Основними завданнями цього центру є: надання допомоги в організації бойової підготовки ОЗС НАТО та їхніх союзників; підготовка кадрів для ЗС нових членів альянсу, перш за все, країн Східної Європи; досягнення повної взаємодії підрозділів національних ЗС при виконанні завдань у складі міжнародних контингентів; підготовка органів управління і підрозділів тактичної ланки, що входять в контингенти сил швидкого реагування НАТО.

Крім підготовки підрозділів до виконання завдань у складі сил швидкого реагування блоку або інших міжнародних контингентів персонал центру займається аналізом їх діяльності, вдосконаленням планів бойової підготовки, подальшим розвитком концепцій і доктрин НАТО в сфері застосування багатонаціональних сил. Військово-політичне керівництво РП, з огляду на дані обставини, в грудні 2011 року сформувало Центр доктрин і бойової підготовки ЗС Польщі (м. Бидгощ). Він же виконує функцію військово-професійної підготовки офіцерів сухопутних військ країни.

Підготовка офіцерів оперативно-тактичної та оперативно-стратегічної ланок управління у збройних силах РП здійснюється в Академії воєнного мистецтва [7]. Разом з підготовкою офіцерів академія здійснює навчання цивільних фахівців у галузі національної безпеки та оборони. В цей час вона є найбільшим нетехнічним вищим навчальним закладом Польщі серед ВНЗ, які готують фахівців для збройних сил, державних установ і приватного сектора. Крім підготовки кадрів, академія є науково-дослідним центром.

До 2016 року в складі академії існували факультети: стратегічно-оборонний; сухопутних військ; військово-повітряних сил і протиповітряної оборони; гуманітарних наук; менеджменту і управління; національної безпеки. При цьому станом на 1 січня 2016 року в академії навчалася переважна більшість цивільних осіб. Основні напрями навчання: національна безпека; внутрішня безпека; міжнародна безпека; державне управління; інформаційна безпека; матеріально-технічне забезпечення; управління економікою; управління авіацією.

Зміст навчальної програми спрямований на оволодіння офіцерами методикою самостійного прийняття рішень на різних командних рівнях в інтересах оперативного планування натовських операцій з підтримки миру в рамках мандата ООН, а також на розробку детального оперативного плану розгортання і застосування загальновійськових об'єднаних оперативно-тактичних груп. Виховне значення спільного навчання полягає в демонстрації слухачам взаємозв'язку і взаємозалежності національних політичних рішень від загальнонатовських інтересів, участі в реалізації

прийнятих рішень різних громадських організацій, в формуванні у офіцерів умінь і навичок планування операцій в об'єднаних штабах.

Висновки. За оцінкою польських фахівців, існуюча система військової освіти Польщі має ряд переваг, а саме: дозволяє, у разі необхідності, створити значний кадровий потенціал для збройних сил; забезпечує потреби у сфері підготовки військовослужбовців для проходження професійної військової служби та удосконалення професійної підготовки офіцерських кадрів; має значний науковий потенціал у сфері військової техніки і національної безпеки; має значний матеріально-технічний потенціал (інфраструктура, забезпечення лабораторій); існує можливість отримання фінансових ресурсів на утримання військових навчальних закладів за межами міністерства оборони.

В той же час польські експерти відмічають низку недоліків такої системи, зокрема: значна перевага у чисельності цивільних студентів над чисельністю військових курсантів (слухачів), які навчаються у ВВНЗ; розвиток комерційної освіти без виконання вимог правових актів; значне зростання адміністративного складу ВВНЗ; провал програми пошуку офіцерських кадрів серед випускників цивільних ВНЗ; відсутня чітка концепція використання у збройних силах наукового потенціалу цивільних вищих навчальних закладів; недостатній рівень інвестицій з боку міністерства оборони РП в розвиток системи військової освіти; система удосконалення професійної підготовки офіцерів вимагає змін у зв'язку з надмірним обтяженням тих, хто навчається, і необгрунтованою довготривалістю деяких форм навчання; система підготовки офіцерських кадрів практично не використовує набутий у закордонних місіях досвід; недостатньо організована координація програм підготовки кадрів між окремими військовими навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Wojownicy” do szkolenia potrzebni od zaraz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18772?t=Wojownicy-do-szkolenia-potrzebni-od-zaraz>.
2. Ministerstwo Obrony Narodowej [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.mon.gov.pl/>.
3. Military Higher Schools in Polish Army. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nauka.gov.pl/en/higher-education-institutions/military-higher-schools.html>.
4. The General Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces Wroclaw – Poland. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.army-academy.ro/iMAF/Sites/doc/Institution_WROCLAW.pdf.
5. Ponad pół tysiąca miejsc na studia w mundurze. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18627?t=Ponad-pol-tysiaca-miejsc-na-studia-w-mundurze>.
6. MON: Uczelnie wojskowe mają być elitarne. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18771?t=MON-Uczelnie-woj-skowe-maja-byc-elitarne>.
7. Nowy rektor wrocławskiej Szkoły Oficerskiej [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/18316?t=Nowy-rektor-wroclawskiej-Szkoly-Oficerskiej>.

О.Б. Черных
О.А. Митягин, полковник,
НУОУ имени Ивана Черняховского
Ю.О. Черных, кандидат технических, доцент
ВИКНУ имени Тараса Шевченко

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬША: ОПЫТ ДЛЯ УКРАИНЫ

В статье рассмотрен опыт подготовки военных специалистов для вооруженных сил республики Польша. Рассмотрены основные направления реформы военного образования. Проведен анализ существующей сети военных учебных заведений для подготовки офицеров тактического, оперативно-тактического и оперативно-стратегического уровней военного управления, а также для подготовки унтер офицеров. Определены основные требования, предъявляемые к уровню знаний и навыков выпускников высших военных учебных заведений с образовательными уровнями бакалавра и магистра. Приведены сведения о численности ежегодного приема в высшие военные учебные заведения по соответствующим направлениям подготовки. Указаны варианты организации подготовки офицеров на первичные должности с учетом приобретаемого образовательного уровня. Определены основные преимущества и недостатки, существующие в системе военного образования Польши.

Ключевые слова: система военного образования; вооруженные силы Польши; сеть военных учебных заведений; опыт подготовки офицеров.

O.Chernykh,
O. Mitaygin
NDUU named after Ivan Chernyakhovsky
J.Chernykh, PhD in technical sciences, Associate Professor,
Military institute of Taras Shevchenko National University of Kiev

THE CURRENT STATE ANALYSIS OF THE MILITARY EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF POLAND: EXPERIENCE FOR UKRAINE

The article deals with the experience of military specialists' training for the armed forces of the Republic of Poland. Basic trends of the military education reform have been considered. The analysis of existing network of military educational establishments for training of officers of tactical, operational-tactical and operational-strategic levels as well as non-commissioned officers' training has been performed. Level of knowledge and skills requirements for the military higher educational institutions' graduates with bachelor and master educational level have been determined. The information about military higher educational institutions' annual enrolment number for specific training directions is given. Main advantages and disadvantages of Polish military education system have been considered.

Key words: military education system; armed forces of the Republic of Poland; network of military educational establishments; officers' training experience.

С. І. Шепель підполковник, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін та фізичної підготовки факультету підготовки фахівців для Національної гвардії України НА ВС

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА – ОДНА З ВАГОМИХ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВОЇНА

В статті розглянуто процеси удосконалення системи фізичної підготовки, сучасні підходи для створення позитивної динаміки в розвитку стійких психічних процесів військовослужбовців Національної гвардії України, а також зниження показників рівня стресу, що в свою чергу сприяє підтриманню високого функціонального стану та фізичної підготовленості в бойових умовах.

Ключові слова: фізична підготовка; страх; професійна діяльність; підготовка; військовослужбовці; психологічна та емоційна стійкість; вправи; тренування.

Постановка проблеми. Збройна агресія Російської Федерації (РФ) проти України стала довгостроковим чинником впливу на українську політичну, економічну, військову та соціальну реальність. Унаслідок дій РФ впродовж 2014-2016 років було деформовано систему глобальної та регіональної безпеки, а також чинну систему міжнародного права. Майже всі міжнародні гарантії безпеки для України (зокрема в межах Будапештського меморандуму) виявилися недієздатними в умовах, коли агресором виступив один із гарантів – Російська Федерація. Росія застосувала проти України концепцію "гібридної війни". Хоча багато науковців і дослідників вказують на "гібридний" характер цієї війни, концептуалізація в даному сенсі неоднозначна й неповна.

Так, у західній науковій думці орієнтовно вже з середини 2000-х років з'являється поняття "гібридна війна", однак у багатьох випадках вона трактувалася в інших термінах та поняттях, ніж це спостерігається на сучасному етапі.

Для того, щоб перемогти в цьому протистоянні та бути готовими в майбутньому до будь-яких конфліктів (війн), нам потрібні сильні та фізично розвинені військовослужбовці. І тому фізичне виховання є важливою складовою підготовки юнаків до почесного обов'язку кожного справжнього чоловіка – військової служби. Фізичне виховання є також особливим елементом навчання майбутніх воїнів – захисників нашої Вітчизни.

Відповідно до відомостей Національної гвардії України (НГУ), в Україні зменшився загальнонаціональний рівень фізичної культури в навчальних закладах, що безпосередньо впливає на фізичну підготовку в силових структурах. Як показує статистика, 80% молоді в Україні мають фізичну підготовку, яка характеризується як "нижче середнього на загальнонаціональному рівні" [7].

В Україні відсутня державна програма фізичного розвитку та культури спорту; відсутні тести на перевірку фізичного стану молоді в навчальних закладах. Це серйозна проблема загальнонаціонального рівня, яка в свою

чергу, відображається на фізичній підготовці військовослужбовців, які виконують реальні бойові задачі.

Потрібно зазначити, що поряд з проблемою фізичного розвитку існує проблема психологічної готовності особового складу до виконання завдань за призначенням, більш розвинена і втілена в Україні як необхідна умова ефективної та безпечної діяльності, пов'язаної з впливом комплексу екстремальних факторів професійної діяльності.

І тому система фізичної підготовки не повністю відповідає характеру змін ведення бойових дій та вимогам до сучасного захисника Батьківщини. Удосконалення системи фізичної підготовки створить позитивну динаміку в розвитку стійких психічних процесів, а також зниження показників рівня стресу, що сприяє підтриманню високого функціонального стану та фізичної підготовленості в бойових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання засобів фізичної культури в системі підготовки воїнів привертала увагу багатьох дослідників. Г. А. Дюперрон (1924); А. Е. Григорьев (1994); А. В. Шушпанов (1975); Ф. Ербен (1912); Л. Кун (1982); В. В. Столбов (1989); Ю. А. Бородін (2011) та інші. Проте вони висвітлюють переважно загальні історичні події та дані.

Встановлено, що для успішного виконання професійних прийомів і дій військовослужбовців десантних підрозділів необхідні високі показники швидкості і силової витривалості (А. А. Сафонов, 1986), військовим операторам, морським піхотинцям, льотчикам – загальна витривалість (Н. П. Воронов, 1983; В. І. Іванов, 1997), екіпажам самохідних артилерійських гармат – швидко-силово і спеціальна витривалість (А. С. Манкуєв, 1986; В. А. Зельницький, 1997), наводчикам – швидкість, сила, координація рухів (І.А. Дерій, 1983).

М. С. Корольчук (2005); Ю. П. Сергієнко (2005), С. В. Романчук (2011) стверджувати, що якою б технічно досконалою не була армія, як не було б автоматизовано керування бойовими машинами, якою б потужною не була зброя, офіцер, що володіє високим рівнем фізичної підготовленості, завжди є вирішальною силою в досягненні перемоги. Сутність удосконалення фізичної підготовки в цьому процесі полягає в оптимізації використання її засобів, методів і форм для забезпечення фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГ України до ефективного виконання поставлених перед ними бойових завдань.

Наукові дані, досвід війн та повсякденної діяльності військ показують, що фізичний розвиток, функціональний стан організму і фізична підготовленість військовослужбовців позитивно впливають на багато показників боєздатності особового складу, ефективності професійної діяльності.

Тому виявлення особливостей зародження й розвитку системи підготовки фахівців з фізичного виховання зумовлює актуальність даного дослідження.

Разом із тим, подальший розгляд закономірностей та об'єктивних причин становлення системи фізичної підготовки розширять уявлення про засоби, форми та методи фізичного вдосконалення сучасного воїна-професіонала.

Метою статті є проведення аналізу актуальних проблем існуючих засобів фізичної підготовки, виявлення та впровадження нових засобів для поліпшення фізичної підготовки військовослужбовців відповідно до вимог до сучасного воїна. Визначення перспектив застосування новітніх педагогічних технологій та навчально-тренувальних комплексів у процесі фізичного виховання воїна.

Виклад основного матеріалу Проте, що бойові успіхи будь-якої армії залежать від рівня та якості військово-фізичної та психологічної підготовки воїнів, переконливо свідчать перемоги армій Спарти, Афін, Давнього Риму у VIII–IV ст. до н. е. Спартанці, наприклад, створили сувору систему військової фізичної підготовки.

Дотепер широко відомий термін “спартанське виховання”. Діти віком від 7 до 17 років у Спарті жили у школах, більше подібних на казарми, де займалися в основному фізичними вправами. Від 17 до 21 року юнаки продовжували військово-фізичну підготовку в спеціальних загонах, потім їх приймали у воїни, де вони служили до самої старості.

Система фізичної підготовки потребує удосконалення для забезпечення фізичної готовності військовослужбовців до бойової діяльності, оволодіння зброєю та її ефективному використанню, перенесенню фізичних навантажень, нервово-психічних напружень в екстремальних умовах.

Визначення спеціальних завдань фізичної підготовки у підрозділах Національної гвардії України базується на виявленні тих показників фізичного стану, які значною мірою необхідні особовому складу того чи іншого виду військ для збереження високого рівня військово-професійної працездатності в умовах, максимально наближених до бойових.

Водночас варто зауважити, що стратегічними цілями фізичного виховання є формування у них фізичного, морального та психічного здоров'я, усвідомленої потреби у фізичному вдосконаленні, розвитку інтересу і звички до самостійних занять фізкультурною і спортом, набуття знань і вмінь здорового способу життя.

Для вирішення цих проблем у НГУ об'єднує зусилля з представниками іноземних країн і створює мобільні та стаціонарні (постійно чинні) тренувальні центри, до яких залучають начальників фізичної підготовки і спорту підрозділів НГУ.

Упродовж відповідного терміну офіцери на базі навчальних центрів відпрацьовують питання, пов'язані з фізичною підготовкою і спортивною роботою у військах. Досвідчені викладачі моделюють різноманітні ситуації, наводять приклади різних спортивних шкіл та методологій.

У процесі вивчення розглядаються теоретичні, інструкторсько-методичні і практичні питання, пов'язані з фізичною підготовкою військ.

Наприкінці курсів проводяться контроль отриманих знань та навичок, формуються спільні пропозиції до програм спортивної підготовки гвардійців.

У навчальних центрах проводились наступні випробування: спочатку військовослужбовець долає смугу перешкод з урахуванням часу проходження. Потім він виконував таке саме завдання, але вже на висоті 5–8 метрів. Наступні випробування включали в себе виконання перекидів вперед через перешкоду, яку треба подолати так само, виконуючи стрибок з перекидом уперед. Висота та нові незвичні перешкоди тиснуть на психіку і швидкість втрачається, так як страх заважає виконанню вправи, а іноді зовсім унеможлиблює її виконання.

Страх – це захисна функція організму. Це сигнал про небезпеку. Організм виходить з-під контролю: крутиться голова, руки трясуться, людина обливається холодним потом і так тримається за перила парашутної вишки, що пальці неможливо відчепити. Страх робить людину безсилою. Але страх – це цінність, якщо військовослужбовець вміє володіти ним. Славнозвісна суворовська боротьба з «не можу знати» теж була своєрідною формою психічного загартовування солдатів, спрямованою на швидкість думки та рішення, на розвиток винахідливості та кмітливості [6].

Всі ці випробування показали: чим міцніше військовослужбовець психічно, тим кращі у нього фізичні показники, і навпаки. Тому на всіх заняттях з фізичної підготовки для тренування психіки треба використовувати фізичні вправи, виконання яких пов'язане з небезпекою і ризиком. Завдяки їм, військовослужбовець навчиться перемагати страх у найважчі для нього хвилини.

Для удосконалення фізичної підготовки військовослужбовців під час навчально-бойової діяльності найбільш ефективною формою є супутні фізичні тренування її засобами виховуються:

- психологічна та емоційна стійкість – вправами, що вимагають нервово-психологічного напруження (подолання водних перешкод, стрибки у воду, виконання різних вправ, що мають елементи ризику, виконання прийомів рукопашного бою і подолання смуги перешкод в ускладнених умовах);

- сміливість і рішучість – вправами, що містять елементи новизни, ускладнені умови їх виконання (пересування на значній висоті по вузькій опорі, стрибки в глибину, стрибки через широкі і глибокі перешкоди, зіскоки з гімнастичних снарядів, опорні стрибки, стрибки у воду, акробатичні вправи, спуски з крутих схилів і стрибки на лижах, вправи на спеціальних снарядах, навчальні рукопашні сутички);

- ініціатива і винахідливість – вправами, що вимагають прийняття самостійних рішень (виконання прийомів рукопашного бою, прийомів і дій за раптово поданими командами і сигналами, біг з орієнтуванням на місцевості);

- наполегливість і цілеспрямованість – вправами, пов'язаними з великими і тривалими фізичними і нервово – психологічними

навантаженнями, особливо в умовах умовного бою (біг на середні і довгі дистанції, виконання силових вправ по перенесенню ящиків з боєприпасами);

- витримка і самовладання – вправами, пов'язаними з необхідністю діяти точно і впевнено в умовах фізичних і нервово-психологічних навантажень (подолання складних ділянок смуг перешкод, плавання в обмундируванні зі зброєю, пірнання, дії на воді і під водою, метання гранат по цілях);

- стійкість уваги – вправами, що вимагають швидкої зміни обстановки (бойові прийоми та дії в польових умовах на вогневому рубежі, швидка зміна положень для стрільби);

- впевненість у власних силах – на основі комплексного виконання всіх зазначених вправ.

Таким чином, ми рекомендуємо впроваджувати у тренувальний процес комплекс запропонованих фізичних вправ супутнього фізичного тренування в процесі навчально-бойової діяльності:

- марш на 10–15 км з виконанням практичних стрільб зі штатної зброї та метанням ручних гранат;

- психологічна смуга перешкод у повному спорядженні, ділянка якої долається під імітаційним вогнем зі стрілецької зброї та використання піротехніки;

- переправа вплав на підручних засобах через водну перешкоду;

- дії з вибуховими речовинами та метання імітаційних та бойових ручних гранат;

- “обкатка танками” та “боротьба з танками”;

- потайне пересування важкопрохідною місцевістю з попутним рішенням тактичних завдань;

- плавання в обмундируванні та зі зброєю;

- марш до 5 км по пересіченій місцевості зі стрільбою і з орієнтуванням по карті і компасу;

- рукопашний бій з двома, трьома противниками;

- ведення рукопашного бою справжнім багнетом, малими лопатками, автоматом з примкненим до нього багнетом;

- ухилення та увертання від предметів, які летять у військовослужбовця;

- опір больовим і задушливим прийомам, та ін..

Висновки. У Національній гвардії України фізична підготовка є однією з основних складових бойової і спеціальної підготовки, її основна мета – забезпечити готовність військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань

На мою думку потрібно привести систему підготовки до єдиних вимог з подальшим забезпеченням та реалізацією таких завдань:

- втілення єдиної концепції підготовки (передовий досвід країн НАТО та ін.. країн);

- чіткий розподіл компетенцій і відповідальності між різними рівнями управління та взаємозв'язку між ними;

органічне поєднання централізованої планової підготовки із самостійністю, ініціативою у з'єднаннях, частинах та підрозділах під час вирішення оперативних питань фізичної підготовки;

максимальне підвищення оперативності і результативності управління.

На рівні військових частин (з'єднань) управління фізичною підготовкою, яке проводиться спільними діями командирів (начальників) усіх ступенів і фахівців фізичної підготовки і медичної служби, має забезпечити:

застосування всіх форм і методів фізичної підготовки, систематичне її проведення, обґрунтоване планування та раціональний розподіл часу фізичного навантаження упродовж доби, тижня, місяця, року;

ефективне керівництво і контроль за процесом фізичної та психологічної підготовки військовослужбовців;

якісну підготовку керівників різних форм фізичної підготовки, оволодіння військовослужбовцями основами теорії та методики фізичного тренування;

наявність та готовність навчально-спортивної бази для занять фізичною підготовкою за всіма її розділами;

виконання вимог безпеки і запобігання травматизму;

виховання у військовослужбовців мотивації та стійкої потреби займатися фізичною підготовкою.

Серед військовослужбовців, які пройшли таку підготовку, буде значно нижчий відсоток страждаючих поствоєнним синдромом.

Супутні фізичні тренування сприятимуть формуванню високого рівня надійності професійних навичок в умовах бойового застосування, розвитку комплексу психологічних якостей військовослужбовців, які визначають адаптаційні можливості його організму до бойової діяльності та недопущення помилок. Такий підхід до навчання сприятиме формуванню готовності військовослужбовців діяти в особливих умовах під час виконання бойових завдань та грамотно оцінювати обстановку в стресових ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаєв Н. Психологічні проблеми військовослужбовців – учасників АТО / Н. Агаєв // Вісник МОУ. – 2014. – № 10. – С. 8–9.

2. Батрак К.В. Проблемні питання психологічної готовності військовослужбовців в умовах бойової діяльності / К. В. Батрак // Матеріали науково-методичної конференції. – К., 2014. – С. 38–40.

3. Воспитание психической устойчивости курсантов средствами и методами физической подготовки / Ю. А. Бородин, В. Б. Добровольский, С. В. Романчук, В. С. Таран – Х., 2003. – №1. – С. 30–40.

4. Демьяненко Ю. К. Особенности влияния физических упражнений на разных этапах профессионального становления; военных специалистов / Ю. К. Демьяненко // Психолого-педагогические аспекты физической подготовки. – Л. : ВДКИФК, 1985. – С. 66–75.

5. Крылов А. Стиль спецназа. Система боевого выживания, 2004 – 240 с.

6. Ягупов В. В. Військова психологія / В. В. Ягупов // Підручник для студ. вищ. навч. закл. – К. : Видавництво «Тандем», 2004. – 656 с.

7. Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка та спорт: підручник за ред. Ю. С. Фіногенова. – К: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2014. – 468 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА – ОДНА ИЗ ВЕСОМЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ВОИНА

В статье рассмотрены процессы совершенствования системы физической подготовки, современные подходы для создания положительной динамики в развитии устойчивых психических процессов военнослужащих НГУ, а также снижение показателей уровня стресса, в свою очередь способствует поддержанию высокого функционального состояния и физической подготовленности в боевых условиях.

Ключевые слова: *физическая подготовка; страх; профессиональная деятельность; подготовка; военнослужащие; психологическая и эмоциональная устойчивость; упражнения; тренировки.*

S. Shepel

PHYSICAL TRAINING IS A VALUABLE PART OF MODERN WARRIOR TRAINING

In the article the processes of improving the system of physical training, modern approaches to create positive dynamics in the development of stable military NSU mental processes and decrease stress levels, which in turn helps to maintain a high functional status and physical fitness in combat.

Based on numerous studies on the efficiency level of fitness professional soldiers of the National Guard of Ukraine, it was found that the main problems that affect the level of preparedness include: training method of construction with the possibility of monitoring the physical and mental faculties servicemen systematic practice classes with maximum realistic conditions using simulators, the level of completeness of sports facilities and the level of skill of specialists.

Keywords: *physical training; fear; professional activities; education; military; psychological and emotional stability; exercise; exercise.*

Порядок подання та оформлення статей до Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

1. Статус збірника та його тематика

"Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України” (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 21.02.2014 р., серія КВ, № 20600-10400 ПР) планується до випуску два рази на рік (червень, грудень поточного року) з такими термінами подання статей до редакційної колегії:

до 15 квітня (термін видання – червень);

до 15 жовтня (термін видання – грудень).

Основні тематичні напрями збірника:

проблеми та перспективи розвитку системи військової освіти;

стандартизація військової освіти;

удосконалення змісту військової освіти;

інноваційні технології підготовки військових фахівців;

психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу;

виховна робота у вищих військових навчальних закладах;

управління якістю підготовки військових фахівців;

інноваційна діяльність у військових навчальних закладах;

підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

підготовка студентів за програмою офіцерів запасу;

напрями покращення професійної орієнтації молоді, військово-патріотичної роботи, організації довузівської підготовки;

контроль, моніторинг, науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

2. Критерії відбору статей редколегією

Відповідно до Постанови ВАК України від 15.01.03 № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” до видання приймаються наукові статті, які мають такі необхідні елементи (пункти 3 та 4 цієї Постанови):

постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями;

аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;

формулювання цілей статті (постановка завдання);

виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку;

ключові слова.

3. Вимоги до технічного оформлення статей

Оформлення статей здійснюється з дотриманням таких основних правил:

мова статті – українська та/або англійська; автори, які бажають розмістити статті на веб-сторінці видання збірника, подають їх українською та англійською мовами;

на першій сторінці тексту у правому верхньому куті, починаючи із середини, друкуються (шрифтом 12, вирівнювання зліва) ініціали і прізвища авторів, їхні військові

звання, наукові ступені, вчені звання, назва організації в якій працюють автори;

заголовок статті друкується прописними літерами (шрифт 14, жирно, вирівнювання посередині);

під заголовком статті подаються: анотація (600-700 знаків без урахування пропусків), *ключові слова* (6-8) українською мовою; для статей англійською мовою відповідна анотація та ключові слова – англійською мовою (шрифт 12, курсив, вирівнювання по ширині);

текст статті виконується у форматі А4 шрифтом 14 (Times New Roman), в редакторі Microsoft Word 97, через один інтервал, з відступами на початках абзаців 1,0 см, з полями: верхнє – 2 см, нижнє – 3 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см; обсяг статті – 7-8 сторінок, як правило, повністю заповнених; рисунки і таблиці повинні мати номери і назви, на які у тексті статті мають бути посилання (у круглих дужках). Кількість математичних співвідношень (формул) не обмежується; якщо їх кількість дві і більше, то вони повинні мати порядкові номери (у круглих дужках), на які у тексті статті можуть бути посилання (набір формул здійснюється в редакторі формул Microsoft Equations. Символи у формулах набираються курсивом). Одиниці фізичних величин указуються в системі СІ. Загальноприйняті терміни, які часто зустрічаються в тексті, наводяться у вигляді аббревіатури; якщо аббревіатура наводиться вперше, то її необхідно розшифрувати (у круглих дужках);

після тексту статті шрифтом 13 відповідно до вимог ВАК України (Бюлетень Вищої атестаційної комісії України. – 2009. – № 5(115). – С. 26–30) подається список літератури; у списку літератури наводяться лише ті першоджерела, на які у тексті статті є посилання (у квадратних дужках). Список літератури складається в порядку посилання за текстом;

після списку літератури наводяться такі дані російською та англійською мовами:

ініціали і прізвища авторів, їхні військові звання, наукові ступені, вчені звання, назви організацій, в яких працюють автори;

назва статті;

анотація;

ключові слова.

На адресу редколегії (03048, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28; тел.: (044) 271–09–40; 063–463–09–27) мають бути надіслані такі матеріали:

стаття, оформлена згідно з наведеними вимогами (у двох примірниках);

електронний варіант статті у вигляді файлу формату *rtf* для *Microsoft Word 97* (або пізніша версія) на *CD-R (CD–RW)*;

рецензія на статтю за підписом доктора або кандидата наук, де працює рецензент; *експертний висновок*, завірений печаткою, про можливість відкритого публікування статті;

дані про автора статті: прізвище, ім'я, по батькові; адреса місця роботи; контактний телефон; e-mail.

Статті, що не відповідають будь-якій з перелічених вимог, до видання не приймаються.

Редакційна колегія доводить до відома авторів, що Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського з 2012 року розміщується в повному обсязі на сайті Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, а також статті збірника англійською мовою та інформаційні повідомлення – на веб-сторінці сайту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Редакційна колегія: e-mail: prihodko1702@ukr.net

ЗМІСТ

<i>Артемов В., Серіков В.</i> Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання.....	3
<i>Балендр А. В.</i> Структура галузевої рамки кваліфікацій для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу.....	12
<i>Басанець В. Ф., Колотова Н. Д., Хардікова О. В.</i> Індивідуалізація навчання лексичного матеріалу слухачів ВВНЗ на заняттях з англійської мови.....	19
<i>Блощинський І. Г.</i> Система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі технологій дистанційного навчання.....	25
<i>Волкова Н. В.</i> Інноваційно-зорієнтований підхід як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій.....	31
<i>Гніденко М. П., Ільїн О. О.</i> Спосіб ієрархічного структурування інформаційного простору навчального процесу.....	38
<i>Дерев'янчук А. Й., Сиротенко С. Г.</i> Інформаційні технології інтенсифікації і підвищення якості комп'ютеризованого навчання.....	45
<i>Замотаєва Н. В.</i> Активізація самоосвітньої підготовки викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ із використанням кейс-технології.....	53
<i>Зельницький А. М.</i> Якість вищої військової освіти як результат функціонування педагогічної системи ВВНЗ.....	62
<i>Кашина Г. С.</i> Теоретико-методологічні основи використання дистанційних форм навчання у системі післядипломної педагогічної освіти.....	70
<i>Козубцов І. М.</i> Концепція розвитку методологічної культури ад'юнктів.....	83
<i>Кривець Л. В.</i> Децентралізація влади у контексті науково-освітнього простору: світовий досвід.....	95
<i>Кузьмич І. І.</i> Управління дистанційним навчанням у вищих військових навчальних закладах в умовах сьогодення.....	103
<i>Кучерявий А. О.</i> Технологія проектування дистанційних навчальних курсів у військовій освіті.....	108
<i>Лащихіна В. П., Лащихіна І. М.</i> Нормативно-правові засади розвитку неперервної освіти.....	115
<i>Олійник Л. В.</i> Концептуальні засади управління розвитком військово-спеціальної компетентності магістрантів в умовах університетської освіти.....	124
<i>Оліферук В. М.</i> Моніторинг якості проведення викладачем навчальних занять.....	132
<i>Приходько Ю. І.</i> Військово-педагогічний процес як система методологічних і організаційно-методичних засад.....	140
<i>Сафронов О. В., Капосльоз Г. В., Мельниченко О. С., Голубева О. М.</i> Проблеми підготовки наукових та науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти Збройних Сил України.....	149
<i>Серіков В.</i> Професійні складові освітньої діяльності викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання.....	157
<i>Сушков О. О.</i> Метод проекту як одна з сучасних освітніх методик навчання курсантів.....	165
<i>Топчій О. В.</i> Науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищому юридичному навчальному закладі.....	173
<i>Тулашвілі Ю. Й., Денисюк М. М.</i> Праксеологічна спрямованість формування готовності майбутнього Іт-фахівця до групової роботи як фактор підвищення його професійної мобільності.....	183
<i>Федоренко О. І., Шевцов С. О.</i> Зміст професійної компетентності працівників експертної служби МВС України.....	192
<i>Черних О. Б., Мітягін О. О., Черних Ю. О.</i> Аналіз сучасного стану системи військової освіти республіки Польща: досвід для України.....	200
<i>Шепель С. І.</i> Фізична підготовка – одна з вагомих складових професійної підготовки сучасного воїна.....	209
Порядок подання та оформлення статей до “Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України“.....	216

CONTENTS

<i>V. Artemov, V. Serikov</i> The development of pedagogical skills of teachers of higher education institutions with specific conditions of learning.....	3
<i>A. V. Balendr</i> Structure of the sectoral qualifications framework for border guards training of the EU member states abstract.....	12
<i>V. Basanets, N. Kolotova, O. Khardikova</i> Individualization of vocabulary acquisition by student officers in language classroom.....	19
<i>I. H. Bloshchynsky</i> System of training future officers-border guards powered distance learning	25
<i>N. V. Volkova</i> Innovative-oriented approach as a basis for preparation of the future engineer-teachers in the field of food technology.....	31
<i>M. P. Gnidenko, O. A. Ilyin</i> Method of hierarchical structuring of the information space of the educational process.....	38
<i>A. I. Derewaynthuk, Sirotenko S. G.</i> Information technologies for intensification and increasing the quality of computerized training.....	45
<i>N. V. Zamotaieva</i> Revitalizing self-education training of humanitarian subjects' teachers in a military school with case technology application.....	53
<i>A. Zelnytskyi</i> The quality of higher military education as a result of the functioning of educational system.....	62
<i>G. Kashina</i> Theoretical and methodological basis use distance learning in the system of postgraduate education teachers.....	70
<i>I. Kozubtsov</i> The concept of development of methodological culture adjuncts.....	83
<i>L. Krymets</i> Decentralization of power in the context of scientific and education space: world experience.....	95
<i>I. I. Kuzmich</i> Management of remote training in higher military educational institutions in modern conditions.....	103
<i>A. Kucheriavyi</i> The technology of projecting distance learning courses in the military education.....	108
<i>V. P. Lashchykhina, I. M. Lashchykhina</i> Regulatory-legal basis of development of life-long education.....	115
<i>L. Oliynyk</i> Conceptual bases development special military competence control management masters in condition university education.....	124
<i>V. N. Oliferuk</i> Monitoring the quality of teacher training sessions.....	132
<i>Y. Prikhodko</i> Military-pedagogical process as a system of methodological and organizational-methodological bases.....	140
<i>O. Safronov, G. Kaposlyoz, L. Melnichenko, L. Golubeva</i> Problems of training of scientific and scientific-pedagogical workers in the system of postgraduate education of the armed forces of Ukraine.....	149
<i>V. Serikov</i> Professional components of educational activity of teachers of higher educational establishments with specific conditions of training.....	157
<i>O. Sushkov</i> Method of the project as a modern educational methods students.....	165
<i>O. V. Topchiy</i> Scientific-methodological support of educational process in the higher law schools.....	173
<i>I. Tulashvili, M. Denysyuk</i> The praxeological orientation of formation of readiness of the future it-expert to group work as the factor of increase of its professional mobility.....	183
<i>O. Fedorenko, S. Shevtsov</i> The professional competence content of employees of the expert service of the ministry of interior of Ukraine.....	192
<i>O. Chernykh, O. Mitaygin J. Chernykh</i> The current state analysis of the military education system of the republic of Poland: experience for Ukraine.....	200
<i>S. Shepel</i> Physical training is a valuable part of modern warrior training.....	209
Order of registration and presentation of the articles into the "collection of scientific works "military education" of national defense university of Ukraine".....	216

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського

№ 1 (35)

Відповідальний за випуск *Ю.І. Приходько*
Коректори *О.М. Голубєва, О.С. Мельниченко, О.О. Рибчук*

Підписано до друку 21. 04. 17. Здано до набору 25 04. 17. Формат 15x21
Обл. вид. арк. 12. Наклад 100 прим.
Україна, 03049, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28

Віддруковано Поліграфічним центром Осадчого В. В.
тел. (044) – 587-78-35