

Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Національного університету оборони України

№ 2 (34)

Видання університету – 2016

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. – 2016. – № 2 (34). – 289 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 № 18 від 28 листопада 2016 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, снс.

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, 2016

В.Ф. Басанець, кандидат політичних наук,
О.В. Хардікова,
Н.Д. Колотова
Воєнно-дипломатична академія імені Євгенія
Березняка

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СЛУХАЧІВ У ВВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті визначено сутність поняття “полікультурне виховання”, досліджені різні погляди та підходи щодо визначення поняття “полікультурне виховання” та особливості полікультурного змісту підготовки слухачів вищих військових навчальних закладів на заняттях з іноземної мови. Визначені особливості полікультурного змісту підготовки слухачів у вищих військових навчальних закладах на заняттях з іноземної мови, врахування яких надасть можливість науково-педагогічним працівникам удосконалити викладання іноземних мов, підвищити ефективність навчально-виховного процесу та рівень знань слухачів.

Ключові слова: полікультурне виховання; полікультурність; акультурація; міжкультурне пристосування; етнолінгвістичне і культурне середовище.

Постановка проблеми. Інтеграційні, політичні та економічні процеси, що відбуваються в сучасному світі, актуалізують полікультурне виховання. Саме таке виховання покликане підтримати існування великих і малих націй в умовах інтеграції України до Євросоюзу та приєднання до Болонського процесу. За переконанням О. Гукаленко [1], сучасна проблема глобалізації ініціює обговорення питання виховання громадянина, здатного до відродження, збереження та примноження добробуту Батьківщини, цінностей вітчизняної культури. До цього покликане полікультурне виховання як складна система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючись та збагачуючись на основі принципів гуманізму.

Сучасний етап розвитку міжнародних зв'язків України в різноманітних сферах життєдіяльності вивів її на європейський і світовий простір. Гостро постало питання низки трансформацій щодо навчання іноземних мов, що веде за собою переосмислення його цілей, змісту і технологій, суттєвого оновлення мовної освіти та наближення реалій системи освіти в Україні до загальноєвропейських та світових стандартів, визначених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, основною стратегічною метою яких є прагнення покращити якість спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Адже поліпшення спілкування полегшує мобільність та більш прямі контакти, що, у свою чергу, веде до кращого розуміння і до тіснішої співпраці. Рада також підтримує методи вивчення і викладання, які допомагають “... формувати й розвивати знання та вміння, необхідні їм [людям] для того, щоб стати більш незалежними у своїх думках та діях і більш відповідальними й готовими до співпраці з іншими людьми” [2].

В Україні проблему полікультурності почали досліджувати не так давно, оскільки нарешті були відкриті кордони з іншими країнами, і ми дістали можливість полікультурного розвитку на міжнародному рівні. Дана проблема є дуже актуальною на сучасному етапі, оскільки з'явилася можливість обмінюватися досвідом з колегами з інших країн. Ніхто не стане заперечувати, що знання іноземних мов, країнознавство, знання менталітету іншого народу необхідні для успішного міжкультурного спілкування. Тому так важливо приділяти особливу увагу полікультурному вихованню саме зараз.

В сучасних умовах гостро постає проблема полікультурності населення тимчасово окупованих територій Криму та Донбасу. В цих регіонах тривалий час співіснували різні культури - російська, українська, грецька, татарська, молдавська, польська, німецька і багато інших, що неминуче призвело до взаємозаміни окремих сторін національної самосвідомості і національної культури. Своєрідність ситуації полягає в існуванні у свідомості багатьох росіян Слобожанщини, Півдня та Криму, угорців Закарпаття, румун та молдаван Північної Буковини, болгар і гагаузів Буджаку, греків Приазов'я, кримських татар та ін. історичної впевненості у тому, що саме вони є корінними націями у місцях їхнього компактного проживання й що це їх рідна земля, так звана "Мала Батьківщина". Тому питання виконання фахових завдань у цих районах будуть мати необхідність узгодження з питаннями мовних суперечностей, пов'язаних з необхідністю використання певних мовно-семантичних конструкцій з урахуванням місцевої специфіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема полікультурної освіти розглядається в зарубіжних концепціях Д. Бенкса, П. Бателаана, В. Ніке, Р. Хенві. Розумінню сутності, цілей, функцій полікультурної освіти відображають ідеї М. Реріха, М.О. Данілевського, А. Тойнбі, Е. Мейлера. Значний внесок у розробку проблеми полікультурної освіти був внесений П.В. Сисоєвим, Л.Л. Супрунової, З.О. Малькової, В.В. Макаєвим. Формування культури в системі професійної освіти розглядається Є.В. Бондаревською, Л.А. Воловичем, З.Г. Нігматовим, П.П. Тереховим та іншими. Концепція освіти як культурного процесу розроблена Є.В. Бондаревською; концепція мовної полікультурної освіти розроблена П.В. Сисоєвим. Дуже важливі ідеї П.Ф. Каптерева про взаємозв'язок загальнолюдського і національного в педагогіці. В Україні проблемі полікультурної освіти присвятили свої наукові роботи І.Ф. Лощенова, Л.В. Волик, А.К. Солодка, В.В. Бойченко, А.К. Бичко, Л.Т. Левчук, Г.В. Онкович, Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська, О.П. Щолокова, Л.М. Ващенко та інші.

Метою статті є визначення сутності поняття "полікультурне виховання" та особливостей полікультурного змісту підготовки слухачів у вищих військових навчальних закладах на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Існують різні погляди та підходи щодо визначення поняття "полікультурне виховання". Так, В. Компанієць визначає полікультурне виховання як процес формування навичок поведінки щодо

представників інших національних, етнічних, релігійних груп, розширення їх культурних горизонтів шляхом надання інформації про особливості культури та менталітету представників цих груп. На його думку, полікультурне виховання та освіта виходять з ідеї, що всі люди незалежно від етнічного походження, родової чи статевої ідентичності, релігійних, класових, мовних, освітніх та інших культурологічних характеристик, мають право на повагу, рівні можливості отримувати повноцінну освіту, а також соціальний розвиток згідно зі своїми потребами [3].

На сьогоднішній день полікультуралізм трактується як демократична концепція культури й освіти, що проголошує пріоритет прав людини в культурному і громадському житті, рівність націй і культурних моделей, неприпустимість расизму й шовінізму в державній політиці й приватного життя [4]. Розвиток полікультурної системи освіти у сучасній Україні є об'єктивно необхідним за наявності поліетнічності та поліконфесійності. Полікультуралізм як альтернатива монокультуралізму діяльно заперечує фундаменталізм й одночасно виключає небезпеку етнічної асиміляції. Проте він не означає і культурної фрагментарності. Його механізм будується на взаємодії двох правил: вільного, нічим не обмеженого самовиявлення кожної з культур й відкритої взаємодії різних культур. В результаті створюються умови для збереження та цілеспрямованого прищеплення національної самосвідомості.

Із здобуттям сучасної освіти підвищується культурний рівень, а, отже, й значення фактору полікультурності зростає. Сучасний військовий фахівець повинен бути готовим займатися професійною діяльністю в полікультурному світі, навіть якщо формувався у певному культурному середовищі та свідомо поділяє його нормативи і цінності. Безперечно, національна культура, за допомогою якої людина освоює цінності свого етносу, розвиває національну самосвідомість, здійснює культурну самоідентифікацію, залишається домінантною у культурологічній освіті. Проте лише діалог світових культур уможлиблює розуміння особливостей національної культури.

Спираючись на національні особливості культури та досвід різних соціальних груп, науково-педагогічні працівники (НПП) повинні розвивати у слухачів глобальне мислення, яке вкрай необхідне зараз. Майбутнім фахівцям потрібно збагатити знання та навички спілкування з культурою і в культурі, перейняти потребою відтворення культури й самовідтворення в культурі. Важливість уникнення соціальних конфліктів на міжнаціональному ґрунті актуалізує ціннісне значення полікультурної освіти. Неупереджене й зацікавлене ставлення до строкатого розмаїття національних культур, мов та звичаїв отримало назву “міжкультурної компетентності”, яка закономірно набуває статусу соціально-освітньої орієнтації.

Таким чином, полікультурна освіта – це одночасне засвоєння знань і відповідне виховання, передача більш точної й досконалої інформації при повазі до меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, сприянні досягненню ідеалів демократії й плюралізму. Полікультурна освіта – це складний прогресивний процес реорганізації та реформування освіти,

основною метою якого є глобальне переосмислення існуючих недоліків та запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці. Полікультурну освіту слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкриті іншим культурам, національностям, расам, віруванням [5]. Продуктивні освітні зміни сповнені парадоксів та компонентів, які ми часто не розрізняємо у їхній сукупній дії, стверджує М. Фуллан: “Піклування і компетентність, рівність усіх і винятковість кожного, соціальний та економічний розвиток не заперечують одне одного. Напруга між ними повинна перетворитись на нові потужні сили для розвитку і зростання” [6].

Як відомо, зміст полікультурної освіти будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище; виховання позитивного відношення до багатогранного культурного оточення; розвитку навичок соціального спілкування. Одним з головних освітніх завдань у цьому зв'язку виступає виховання духовної культури, яка найбільше чітко проявляється у взаємовідносинах людей і особливо комунікації між представниками різних національностей. Цим обумовлюється актуалізація уваги НПП до полікультурних аспектів освіти й виховання.

Успішне навчання іноземній мові неможливе без вивчення іншої культури, подолання психологічних бар'єрів та стереотипів під час спілкування, розуміння поняття соціальної дистанції. Поняття соціальної дистанції залежить від когнітивної та емоційної подібності чи розбіжності різних культур. Існує думка, що чим менша соціальна дистанція між двома культурами, тим краща ситуація для оволодіння іноземною мовою.

Процес адаптації до нової культури під час вивчення іноземної мови дуже складний, враховуючи переорієнтацію мислення та спілкування для тих, хто її вивчає. Слід зазначити, що такий феномен як адаптація до іншої культури, або акультурація, набуває все більшу актуальність і визначає прагнення індивіда зберігти власну культурну ідентичність і включитися в чуже культурне середовище. Цей термін запропонували етнологи Р. Редфілд, Р. Лінтон, М.Дж. Херсковіц, які визначають його як результат безпосереднього тривалого контакту груп з різними культурами, що виражається в зміні патернів культури однієї або обох груп. Важливо відзначити, що акультурація розглядається як на груповому, так і на індивідуальному рівні. У обох випадках зміни стосуються ціннісних орієнтацій, ролевої і комунікативної поведінки, соціальних установок індивіда або групи [7].

Згідно моделі акультурації канадського психолога Дж. Беррі, людина, яка адаптується до іншої культури, не може з легкістю змінити свою поведінкову модель і у неї виникає серйозний конфлікт в ході пристосування до нового соціокультурного середовища. Багато дослідників процесу акультурації підкреслюють, що всі візитери в тій чи іншій мірі стикаються з труднощами при взаємодії з представниками іншої культури. Вхідження в нове культурне середовище є стресом для індивіда, який може мати різний

ступінь вираження: від слабкого до дуже сильного, так званого “культурного шоку” [8].

Адаптація до іншої культури відбувається у процесі подолання “культурного шоку” і приводить до вибору різних стратегій міжособистісних відносин як на груповому, так і на особистісному рівні. Цей термін був запропонований американським антропологом Д. Обергом, який виходив з ідеї, що входження в нову культуру супроводжується негативними відчуттями – втрати друзів і статусу, знедаланої людини, здивування і дискомфорту при усвідомленні відмінностей між культурами, а також плутаниною в ціннісних орієнтаціях, соціальній і особовій ідентичності. Культурний шок майже завжди відчувається як неприємний, стресогенний, такий, що має негативні наслідки комплекс переживань. В той же час, як будь-який прояв дезадаптивності, він може мати і позитивні наслідки. Це відзначають дослідники, які бачать позитивну сторону даного феномена в тому, що під його впливом у людини може відбутися актуалізація життєвих сил, тому первинний дискомфорт приведе до ухвалення нових цінностей і моделей поведінки, що, кінець кінцем, важливо для саморозвитку і особового зростання.

Наприклад, Дж. Беррі пропонує замість терміну “культурний шок” використовувати термін “стрес акультурації”, який асоціюється не тільки з негативними наслідками міжкультурного пристосування. В результаті міжкультурного контакту можливий і позитивний досвід, оцінка проблем і їх подолання [8].

Практика соціально-педагогічної діяльності неодноразово доводила ефективність застосування технологій педагогічного супроводу, особливо там, де йдеться про адаптаційні проблеми.

Процес акультурації на заняттях з іноземної мови полягає у паралельному викладенні основного лінгвістичного матеріалу з історією, географічним положенням (адміністративно-територіальним поділом), економікою, історією мови, культурою і традиціями країни, мова якої вивчається. Цей етнолінгвістичний матеріал (у вигляді аудіо-відео-носіїв, різноманітних комунікативних ігор, тестів, друкованих видань) допомагає слухачам краще зорієнтуватися у відмінностях між їх рідною та іншою країною, мову якої вони вивчають. В подальшому це буде сприяти більш легкому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, особливо при вивченні ще однієї мови.

Таким чином, навчання іноземній мові – це занурення в етнолінгвістичне і культурне середовище та прийняття іншої культури. Слухачі і викладачі повинні усвідомлювати культурні розбіжності та поважати їх.

Висновки. Порівняння українського й зарубіжного досвіду вирішення проблем полікультурного виховання дозволяє визначити що, культурологічна підготовка є новим напрямком гуманітарної освіти, тому її теоретичне осмислення й практичне використання вимагають подальшого удосконалення.

Перспективи подальших досліджень. Спираючись на досвід зарубіжних фахівців, потрібно в подальшому дослідити механізми виникнення та подолання етнокультурних та лінгвістичних бар'єрів. У практичній діяльності слід враховувати соціокультурні фактори та вдосконалювати етнолінгвістичні методики навчання на заняттях з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гукаленко О.В.* Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодёжи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М.: НПО “МОДЭК”, 2005. – С. 121–128.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс] - Режим доступу до сайта: www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc.Cum/.13/redun.htm. - Назва з екрана.

3. *Компанієць В.О.* Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В.О. Компанієць // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Житомир: ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 62 - 67.

4. *Васютенкова И.В.* Социальное здоровье личности в поликультурной образовательной среде // Здоровье и образование: Материалы IV научно-практической конференции / отв. ред. Г.Е. Гун. – СПб.: ЛОИРО, 2007. – 236 с.

5. *Васютенкова И.В.* Современные проблемы поликультурного образования // Образование в эпоху перемен: сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А.А. Макареня. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.

6. *Фуллан М.* Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

7. *Стрельцова В.Ю.* Вплив культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу на адаптаційний процес // В.Ю. Стрельцова // Соціальна педагогіка: теорія та практика - 2011. - № 4. - С. 43 – 47.

8. *Берри Джон.* Аккультурація і психологічна адаптація: обзор проблемы. / Джон Берри. [Електронний ресурс] - Режим доступу до сайта: <http://psy.rin.ru/cgi>. – Назва з екрана.

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

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ У ВВУЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрены сущность понятия “поликультурное воспитание”, проанализированы разные взгляды и подходы до определения понятия “поликультурное воспитание”, определены особенности поликультурного содержания подготовки слушателей у высших военных учебных заведениях на занятиях по иностранному языку, учитывание которых дает возможность научно-педагогическим работникам усовершенствовать

преподавание иностранных языков, повысить эффективность процесса обучения и уровень знаний слушателей.

Ключевые слова: поликультурное воспитание; поликультурность; аккультурация; межкультурное приспособление; этнолингвистическое и культурная среда.

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

MULTICULTURAL MILITARY STUDENTS' EDUCATION DURING THE CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES

In this article, we have defined the essence of the concept "multicultural education", also we have analyzed the different views and approaches to the definition of "multicultural education", and have defined features of the multicultural content of training the students in the higher military educational institutions during the foreign language classes. This will enable to improve the teaching of foreign languages by the research and teaching staff, and therefore, improve the efficiency of the learning process and the level of students' knowledge.

Keywords: multicultural education; multiculturalism; acculturation; intercultural adaptation; ethno-linguistic and cultural environment.

С.В. Бурий
Університет менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук
України

КРИТЕРІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

В статті зроблено аналіз особливостей критеріїв управлінської культури майбутнього офіцера та обґрунтування основних напрямів її удосконалення. Розглянуто поняття управлінська культура офіцера Збройних Сил України. Формування управлінської культури офіцерів слід пов'язувати з всебічним розвитком їх духовної сфери, професіоналізму, компетентності. Управлінська культура майбутнього офіцера виступає основним і обов'язковим регулятором його управлінської діяльності і поведінки. Управлінська культура майбутнього офіцера полягає в сукупності змістовних критеріїв: мотиваційно-аксіологічного, технологічного, когнітивного та особистісного, інтегруючих його управлінську діяльність.

Ключові слова: культура; управління; управлінська культура; майбутній офіцер; критерії.

На сучасному етапі реформування та розвитку Збройних Сил України все більш актуальною стає проблема підготовки військових керівників з розвинутим творчим мисленням, високою управлінською культурою, здатних ефективно вирішувати весь комплекс завдань, що стоять перед ними, а також постійно нарощувати науково-теоретичний потенціал і практичний досвід в умовах бурхливого розвитку засобів сучасної збройної боротьби, змін її форм та способів ведення. Актуальність теоретичних і практичних аспектів покращення управлінської культури майбутнього офіцера з метою якісного вирішення завдань службової діяльності зумовлена перш за все гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією стосунків у Збройних Силах України. З одного боку, об'єктивно зростає значення практичної підготовки офіцера, а з іншого – значна частина офіцерів не використовує досягнення різних галузей гуманітарних наук у своїй повсякденній діяльності, не вміє застосовувати відповідні форми та методи наукового аналізу й формувати ціннісні та змістовні аспекти управлінської діяльності

Інтеграція в загальноукраїнській освітній простір ставить у центр вітчизняної педагогіки пріоритет людської особистості. В таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування управлінської культури майбутнього офіцера.

Мається низка праць військових вчених, в яких аналізуються проблеми військового управління офіцерів (О.В. Бойко, Т.М. Мацевко, С.П. Мосов, Л.В. Олійник, О.А. Прохоров, І.С. Руснак, В.В. Стасюк, В.М. Телелим, Р.В. Торчевський, В.В. Ягупов та ін.). Аналіз цих праць показує, що управлінська діяльність належить до міждисциплінарних наукових проблем: філософський аспект (обґрунтовуються методологічні основи поняттєво-категорійного апарату, критерії, принципи і структура управлінської діяльності (І.А. Зязюн, І.І. Смоліков, Г.П. Щедровицький та ін.); соціально-економічний (досліджується проблема ефективності управління виробництвом, рівнів професіоналізму в управлінській діяльності

(А.Л. Ємельянов та ін.); військовий (з'ясування сутності управління військами, унормування військової термінології у сфері керівництва (С.П. Мосов, І.С. Руснак, В.М. Телелим та ін.); психологічний (психологічне забезпечення управлінської діяльності, особистісний потенціал керівника, психологізація процесу підготовки майбутніх фахівців до специфіки управлінської діяльності, гуманізація професійної підготовки управлінських кадрів (Л.М. Карамушка, В.В. Рибалка, О.Г. Романовський, В.В. Стасюк та ін.); педагогічний (обґрунтовуються педагогічні проблеми підготовки фахівців до здійснення управлінської діяльності (О.В. Бойко, Т.М. Мацевко, Л.В. Олійник, О.А. Прохоров, О.Г. Романовський, В.І. Свистун, В.В. Ягупов), менеджменту освіти (В.І. Луговий, В.І. Маслов, В.С. Пікельна та ін.), системи підготовки військових фахівців (М.І. Нещадим, В.В. Ягупов), у тому числі до управлінської діяльності (В.М. Король, Р.В. Торчевський та ін.)

Питанням розкриття загальних основ професійної культури присвячено праці багатьох науковців: Розвиток управлінської культури менеджера розглядають Б. Гаєвський, А. Губа, С. Королюк, О. Мармаза, Ю. Палеха, О. Ярковий та ін.

Мета статті – розкрити роль і значення управлінської культури майбутнього офіцера; обґрунтувати структуру та зміст управлінської культури майбутнього офіцера, охарактеризувати її критерії.

Центральною ланкою професійної культури майбутнього офіцера є управлінська культура, яка передбачає високий рівень управлінської компетентності безпосередньо пов'язаною із реальним контекстом майбутньої діяльності.

Управлінська компетентність як основа професійної діяльності майбутнього офіцера характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності військовослужбовців у військовій організації і є часткою сфери культури службової діяльності, культури професійної управлінської діяльності. В особистісному плані управління визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності керівника, що безпосередньо впливають на організацію співробітництва працівників у досягненні загальної мети організації [1; 7].

Багатозначність поняття “культура” відбивається в неоднозначності тлумачення змісту різних її словосполучень, у тому числі: “управлінська культура”, “культура управлінської діяльності”, “культура управління”.

Поняття “управлінська культура” близьке до поняття “культура управління”. Однак вони все ж таки не тотожні. Перше характеризує професійно-особистісні якості фахівця, друге – його діяльність.

Розуміння культури управління як сукупного способу та продукту управлінської діяльності, феномена, що характеризує культуру організації, знаходимо в іноземній літературі (С. Борнер, Р. Вебер, К. Евард, Х. Грютер, Р. Рютингер та ін.).

В. Шепель культуру управлінської діяльності розглядає через поняття культури спілкування, культури поведінки, а показником управлінської культури вважає стиль управління [12], Л. Онищук – через навчально-

інформаційну культуру, яку розглядає через призму професійної характеристики, ступеня психологічного, соціального та професійного розвитку, системи знань, переконань цінностей, принципів і способів управлінського досвіду [9].

На думку Г. Єльнікової, поняття “культура управлінської праці” містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу [2].

Культура управління – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються різною мірою всіх аспектів людської діяльності, це важлива сфера впливу на свідомість, вчинки підлеглих, їх помисли і бажання, водночас, вона один з вирішальних факторів успіху в управлінні. Перед нею стоїть завдання створити такий управлінський світогляд кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної професійної культури. Її елементами є: глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, відношення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою і розуміти трудовий колектив. Управлінська культура проявляється також в досконалості службової діяльності, у прагненні створити цілісну композицію. До того ж, така культура характеризує як індивідуальну діяльність управління, так і колективну роботу. Зрозуміло, що вона особливо важлива для керівника, адже головним у його професійній роботі є спілкування з людьми [10].

Управлінська культура є найважливішою передумовою культури управління, хоча слід визнати, що такий розподіл відносний. Як специфічне професійне явище, управлінська культура являє собою певний рівень оволодіння військовим фахівцем управлінським досвідом людства, ступінь його досконалості в управлінській діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості як керівника і, нарешті, його прагнення до неперервного вдосконалення своєї діяльності. У ній висловлюється ставлення військового фахівця до своєї діяльності, розуміння її суті, своєї ролі і свого місця, характер управлінської підготовки, стиль управлінської діяльності, спілкування, поведінки, ставлення до самовдосконалення.

Поєднуючи ці взаємозумовлені компоненти особистості, управлінська культура збагачує й розвиває кожен з них до рівня вищого порядку. Управлінська культура виникає і розвивається в процесі управлінської діяльності як необхідна умова її реалізації.

П. Мілютін визначає управлінську культуру як високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дозволяє вирішувати професійні завдання в сфері управління з високим ступенем ефективності й стабільності [6].

Згідно трактування Е. Шейна управлінську культуру можна представити як комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Необхідно, щоб цей комплекс

функціонував досить довго, підтвердив свою спроможність, і тому він повинен передаватися новим членам організації як “правильний” спосіб мислення і почуттів у відношенні згаданих проблем [11].

В. Лапшина називає управлінську культуру системним явищем, яке поєднує відповідні знання, уміння і навички, особистісні якості керівника та його мотиви, що мають прояв у політичній, правовій, організаційній, адміністративній, менеджерській культурі керівника [4]. О. Коваленко – комплексною, узагальненою характеристикою управлінської праці, що відображає якісні риси і особливості керівника освіти, міру і спосіб його творчої самореалізації у різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [3].

Управлінська культура – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і відносяться різною мірою до різних аспектів людської діяльності. Це система знань, що обслуговує управлінську практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, різного роду рекомендацій, узагальнень об'єкта управління, які мають науково-практичну цінність і органічно, системно взаємопов'язані. Справжня висока управлінська культура, як і культура особистості, – це гармонія знань і морально-етичних якостей, які, безумовно, залежать від інтелектуально-культурних якостей особистості, що перебуває біля керма управління. Управлінська культура існує як система знань про процеси управління, структури управлінських систем, форми, методи і принципи управлінської діяльності. Вона будується на підставі загально-методичних принципів визначення умов і можливостей формування наукового знання, оскільки відомо, що правильна теорія повинна бути роз'яснена і розвинена стосовно конкретних умов і на підставі існуючих положень [5].

Таким чином, управлінська культура майбутнього офіцера є частиною його професійної культури – це комплекс управлінських знань, умінь і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей та творчої спрямованості.

Критерій (гр. *kriterion* – засіб судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій; підстава для оцінки чогось. У науковій теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці.

У загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник же становить собою кількісну характеристику цих явищ, яка дає змогу зробити висновок про його стан у динаміці.

Таким чином, критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли для одного критерію існує система показників. Водночас критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи

показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

Найбільш узагальнені критерії, що характеризують ефективність діяльності окремого військового фахівця щодо оволодіння військовою спеціальністю, визначає М.І. Нещадим. Це такі *критерії*:

- ступінь сформованості інтелектуальних якостей (як результат включення особистості в цілеспрямовану навчальну та наукову діяльність);
- ступінь сформованості морально-психологічних і ділових якостей (як результат включення особистості у військово-педагогічний процес, її соціалізації, самовдосконалення внаслідок створення від-повідної мотиваційної основи);
- рівень виконання військовослужбовцями обов'язків (як результат практичного застосування статутів ЗС України у повсякденній діяльності та адаптації до нових її умов);
- рівень витрат (фінансових, матеріальних, часових, психо-фізіологічних) на досягнення зазначених вище цілей освіти [8].

На нашу думку, наведені критерії мають високий рівень узагальненості і для об'єктивного визначення психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління їх слід розкласти до простіших показників і відповідним чином систематизувати.

Управлінська культура майбутнього офіцера являє собою міру і спосіб творчої самореалізації особистості управлінця в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні військовим підрозділом. У такому випадку критеріями управлінської культури вважаємо: аксіологічний, технологічний, особистісний та мотиваційний.

Мотиваційно-аксіологічний критерій управлінської культури майбутнього офіцера є сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс в управлінні військовим підрозділом. У процесі управлінської діяльності майбутній офіцер засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями і навичками і в залежності від ступеню їх застосування в практичній діяльності вони оцінюються ним як більш або менш значущі. Сьогодні більшу значимість для ефективного управління мають знання, ідеї, концепції, бо саме вони виступають в якості управлінсько-педагогічних цінностей.

Цінності управління педагогічними системами різноманітні. Це можуть бути:

цінності-цілі, що розкривають значення і сенс управління цілісним освітнім процесом на різних рівнях ієрархії, цілі управління системою освіти, мета управління військовим підрозділом, цілі управління самовихованням і саморозвитком особистості тощо. Особистісне прийняття таких цілей, їх визнання та оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами управлінської діяльності;

цінності-знання, що розкривають значення і сенс знань у сфері управління: знання методологічних основ управління, знання особливостей

роботи з підлеглими, знання критеріїв ефективності управління педагогічним процесом та ін.;

цінності-відносини, що розкривають значущість взаємовідносин між курсантами, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних стосунків, можливості їх цілеспрямованого формування і управління;

цінності-якості, що розкривають різноманіття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей особистості майбутнього офіцера як суб'єкта управління, що відбиваються у спеціальних здібностях: здатності прогнозувати свою діяльність і передбачити її наслідки, здатності співвідносити свої цілі й дії з цілями й діями інших, здатності до співробітництва і співуправління та ін.

Ціннісні основи управління, до складу яких входить нове управлінське мислення (життєва позиція майбутнього офіцера, цінності освіти, цінності людини, духовні цінності), нова стратегія управління, нові управлінські технології. Аналіз теорії і практики управління військовим підрозділом свідчить, що ціннісні орієнтири в управлінні виступають сьогодні важливим показником рівня освітньої організаційної культури, рівня мотивації до інноваційних змін у військовому підрозділі, рівнів його згуртованості та розвитку.

Також мотиваційно-аксіологічний критерій управлінської культури майбутнього офіцера – це сукупність мотивів, адекватних меті управління освітнім процесом, яка за своїм змістом може бути пов'язана з суспільними потребами і настановами, соціальними нормами, завданнями військового підрозділу, особистісною спрямованістю самого керівника. Відповідно можна виділити три головні групи управлінських мотивів, які входять до структури управлінської культури: соціальні, управлінські і особистісного розвитку.

Так, соціальні мотиви, які стосуються суспільства в цілому, характеризують значимість і престижність у суспільстві професійно-управлінської діяльності: управління військовим підрозділом; можливість свого реального внеску у підвищення якості вітчизняної освіти, створення умов для особистісного розвитку підлеглих через ефективну діяльність військового підрозділу.

Мотиви особистісного розвитку майбутнього офіцера слід розуміти як можливість реалізувати власний творчий потенціал: впроваджувати нові підходи в управлінні військовим підрозділом, нові форми і методи навчання, приймати оригінальні, нестандартні рішення.

Технологічний критерій управлінської культури майбутнього офіцера включає в себе способи і прийоми управління військовим підрозділом. Технологія освітнього управління припускає вирішення специфічних педагогічних завдань. Рішення даних завдань ґрунтується на вміннях майбутнього офіцера в галузі педагогічного аналізу та планування, організації, контролю і регулювання військово-службової діяльності. Рівень

управлінської культури майбутнього офіцера залежить від рівня оволодіння прийомами і способами вирішення службових завдань.

Особистісний критерій управлінської культури майбутнього офіцера розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. При всій алгоритмічності управління діяльність офіцера тактичного рівня є творчою. Освоюючи цінності й технології управління, він перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистісними особливостями, так і особливостями об'єкта управління. Стає очевидним, що управління військовим підрозділом є сферою реалізації здібностей особистості. В управлінській діяльності майбутній офіцер самореалізується як особистість, як керівник, організатор, педагог і вихователь.

Когнітивний критерій являє собою сукупність науково-теоретичних знань про управлінську діяльність майбутніх офіцерів взагалі і про роль управлінської взаємодії в ній. Рівень розвитку когнітивного критерію управлінської культури майбутнього офіцера визначається повнотою, глибиною, системністю знань, навичок та вмінь.

Таким чином, управлінська культура майбутнього офіцера – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що обслуговують управлінську практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, різного роду рекомендацій, узагальнень об'єкта управління, які мають науково-практичну цінність і органічно, системно взаємопов'язані.

Структура управлінської культури майбутнього офіцера полягає в сукупності змістовних критеріїв, інтегруючих систему його ділових, професійних і особистісних якостей: мотиваційно-аксіологічного, технологічного, когнітивного та особистісного.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Васильченко Л.* Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. Васильченко // Освіта.ua (Видавництво “Плеяди”), 2008. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>.
2. *Єльнікова Г.В.* Управлінська компетентність: методичні матеріали / Г.В. Єльнікова. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
3. *Коваленко О.Е.* Менеджмент освіти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О.Брюханова, В.В.Кулешова, І.С.Посохова, Т.В.Калініченко. – Харків: ВПП “Контраст”, 2008. – 68 с.
4. *Лапшина В.Л.* Формирование управленческой культуры менеджера в условиях становления рыночных отношений: дисс. ... на соискание научн. степени канд.пед.наук по спец.: 13.00.01 “Теория и история педагогики”. – Киев, 1995. – 143 с.
5. *Левончук О.Ю.* Управлінська культура: стан в сучасній Україні / О.Ю. Левончук // Сучасні проблеми управління: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Київ 29–30 листопада 2007 р.). – К.: Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, 2007. – С. 32.

6. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития / П. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90–93.
7. Москальова Л. Професійне становлення у практиці управління [Електронний ресурс] / Л. Москальова, Ю. Шевченко // Освіта.ua (Видавництво “Плеяди”), 2008. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/1079/>.
8. Нецадим І.М. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К., 2003. – 766 с.
9. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: (монографія) / Л.А.Онищук. – Житомир: “Полісся”, 2002. – 324 с.
10. Пашко Л.А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин / Л.А. Пашко // Статистика України. – 2004. – № 2 (25). – С. 40–44.
11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб: Питер, 2001. – 336 с.
12. Шепель В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель // Теоретическая и прикладная социальная психология. – М.: Мысль, 1988. – С. 203–220.

С.В. Бурый,
Университет менеджменту образования
Национальной академии педагогических наук
Украины

КРИТЕРИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

В статье разработан анализ особенностей критериев управленческой культуры будущих офицеров и обоснованы основных направлений их усовершенствования. Рассмотрено понятие управленческой культуры офицеров Вооруженных Сил Украины. Формирование управленческой культуры офицеров следует связывать с всесторонним развитием их духовной сферы, профессионализмом, компетентностью. Управленческая культура будущего офицера выступает основным и обязательным регулятором его управленческой деятельностью и поведением. Управленческая культура будущего офицера основана на совокупности складовых критериев: мотивационно-аксиологических, технологического, когнитивного та личностного, интегрирующего в его управленческую деятельность.

Ключевые слова: культура; управленческая; культура; будущий офицер; критерии.

S.V. Buryi
University of Educational Management National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ADMINISTRATIVE CULTURE CRITERIA OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article features the analysis of administrative culture criteria of future officers and substantiation of basic directions of its improvement. The concept of administrative culture of officer of the Armed Forces of Ukraine is considered. Formation of administrative culture of officers should be associated with all-round development of spiritual sphere, professionalism and competence. Administrative culture of a future officer is the main and essential regulator of his administrative activity and behavior. Administrative culture of a future officer lies in a set of crucial criteria: motivational and axiological, technological, cognitive and personal, integrating its administrative activity.

Keywords: culture; administration; administrative culture; future officer; criteria.

Т.В. Ваколюк, кандидат педагогічних наук,
доцент,
О.А. Войтюк, кандидат психологічних наук,
доцент
Національна академія Державної
прикордонної служби України імені Богдана
Хмельницького

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано основні аспекти білінгвального навчання, розглянуто ключові білінгвальні моделі та особливості їх імплементації у практику навчання вищої військової школи з метою іноземної підготовки галузевих фахівців міжнародного рівня. Доведено необхідність організації та впровадження системи навчання білінгвальним методом, обґрунтовано необхідність імплементації етапів білінгвального навчання англійською мовою. Узагальнено результати досліджень сучасного світового досвіду білінгвального навчання та його ефективності, розглянуто підходи до організації білінгвального навчання у вищих військових навчальних закладах та можливості реалізації такого досвіду у вітчизняній системі освіти, його адаптації з урахуванням наявних освітніх умов.

Ключові слова: білінгвальне навчання; англійська мова; система освіти; білінгвальні моделі; вища військова школа.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі знання іноземної мови є ключовим компонентом національної безпеки, однією з найважливіших складових зміцнення надійних міжнародних відносин і розуміння загроз, що надходять від потенційних супротивників. У контексті міжнародного співробітництва, яке існує зараз у всьому світі, військовослужбовці повинні мати можливість спілкуватися не тільки з “ворогом”, а й з партнерами з різних національних та міжнародних структур. При переважному співробітництві з такими міжнародними організаціями, як НАТО та ООН, англійська стала міжнародною мовою для військовослужбовців по всьому світу.

Входження України у загальноєвропейський освітній простір, розвиток процесів мультиспрямованості та мобільності освіти посилило вимоги до рівня іноземної підготовки та підготовки галузевих фахівців, які мали б високий професійний рівень визнавались іншими державами, були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Це принесло з собою усвідомлення неабиякого значення підготовки в вищих навчальних закладах майбутніх фахівців іноземної мови, або на білінгвальній основі.

Тому, стає необхідним не тільки вивчення військовослужбовцями іноземної мови початкового рівня але й постійне підвищення рівня комунікативної компетентності на професійному рівні.

Для задоволення національних потреб у сфері безпеки та для підвищення рівня конкурентоспроможності сучасний військовий заклад, його військовослужбовці та цивільний персонал повинні бути навчені і готові

спілкуватися на міжнародному рівні. Тому нагальна потреба у знаннях іноземних мов спонукала до пошуку нових підходів до іншомовного навчання та актуалізації тих форм і методів, які використовуються у системі освіти України.

Одним із шляхів досягнення поставленої мети є ініціювання різних форм білінгвального навчання. Впровадження ефективних моделей та урізноманітнення форм і методів білінгвального навчання реалізується у багатьох країнах світу, цей досвід може бути корисним для України, отже він потребує детального вивчення.

Зв'язок роботи з науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток суспільства передбачає підготовку висококваліфікованих військових кадрів. Сформована професійно-комунікативна компетентність – це якість особистості військовослужбовця, яке визначає ступінь його готовності до виконання своєї майбутньої професійної діяльності. Це передбачає сукупність умінь виконувати управлінську функцію, забезпечувати експлуатаційно-технічну, навчально-тренувальну діяльність, проводити науково-дослідну роботу. Але найголовнішим є вміння взаємодіяти зі своїми колегами під час зарубіжних миротворчих операцій, проведення спільних військових навчань і маневрів.

Державний освітній стандарт містить вимоги до компетентності фахівців, які враховують потреби та вимоги сучасних збройних сил та силових структур. Характер діяльності військового визначається професійною компонентою. У майбутньому він повинен володіти вмінням працювати з різними інформаційними джерелами, використовувати отримані дані для підвищення ефективності своєї діяльності, бути здатним до її інтерпретації і передачі, особливо в ситуаціях ведення переговорів, проведення спільної діяльності, навчань, тренувань англійською мовою, що неможливо зробити без достатнього рівня розвитку комунікативної іншомовної компетентності.

Навчання фаховій іноземній мові стало невід'ємною складовою процесу навчання курсантів. Про це свідчить той факт, що кваліфікаційна характеристика випускника вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) включає володіння іноземною мовою (за спеціфікаю фахової підготовки) на рівні бакалавра та магістра. Крім того сучасна мовна політика України щодо ВВНЗ у зв'язку з інтеграцією у європростір також орієнтує освітній процес на багатомовність.

Таким чином постає питання про вирішення цієї проблеми з метою успішної інтеграції сучасного військового фахівця у міжнародний простір. Це потребує змін як до змісту підготовки сучасних фахівців цих галузей, так і методів навчання і здобуття відповідних знань у навчальних закладах відповідного фаху.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз світової педагогічної літератури свідчить про те, що лідерами впровадження та ґрунтовного вивчення білінгвального навчання є країни Європи, де було узагальнено та класифіковано білінгвальні навчальні програми. Загальні теоретичні основи білінгвізму, як засобу загальної якісної підготовки фахівців, вивчались

М. Вільдхаге та Е. Оттеном, які долучилися до розробки теоретичних засад білінгвального навчання та інтегрованого навчання фаху і мови [1], Г. Клосом та У. Маккеєм, які вивчали концептуальні засади впровадження білінгвальної освіти [2]. Значний вклад у розробку проблеми білінгвальної освіти зробили С. Стенлі, С. Крашен та Р. Славін, які вивчали результати практичного дослідження п'ятирічного білінгвального курсу навчання [3].

Широко відома методика “занурення” у мовне середовище, коли навчання повністю ведеться іноземною мовою, а часткове занурення передбачає підтримання обох мов, що забезпечує збалансований розвиток мовної компетентності [4]. Дослідивши проблеми білінгвальної освіти у світовій методиці, можна виділити основні компоненти інтегрованих навчальних програм. Початковий етап білінгвального навчання характеризується вивченням основних понять, тематичної лексики та термінології з фаху іноземною мовою. Другий етап супроводжується постійним взаємозаміщенням аспектів рідної та іноземної мови, якщо раніше в навчанні іноземних мов існувало чітке мовне розмежування, то в нових умовах застосовується перенос інформації між рідною та іноземною мовою, що підвищує рівень опанування предметним змістом [5].

Проведені академічні дослідження в США показали велику підтримку двомовності освіти, яка представлена в національних засобах масової інформації та громадськості.

В Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти були спричинені появою нових соціально-економічних умов, прагненням інтеграції у європейський простір. Було проведено низку досліджень, присвячених проблемам формування фахівця (А.М. Гусак, А.О. Ковальчук, Ф.А. Моїсеєва). Однак, слід відмітити, що незважаючи на наявність певних результатів у вивченні проблеми білінгвального навчання вітчизняними та зарубіжними вченими, цілісної системи білінгвальної освіти на даний момент не створено, а розкриті лише певні аспекти цієї проблеми.

Білінгвальна освіта продовжує отримувати критику в національних засобах масової інформації. Деякі критичні судження часто ґрунтуються на помилкових уявленнях про цілі та завдання двомовної освіти.

Мета статті. У даній статті ми намагаємось логічно обґрунтувати необхідність впровадження білінгвальної освіти, дослідити сучасний світовий досвід білінгвальної системи навчання у ВНЗ та узагальнити результати досліджень про його ефективність, узагальнити підходи до організації білінгвального навчання у ВНЗ та можливості впровадження такого досвіду у систему вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Раніше вважалось, що іноземні мови та досвід роботи у міжнародній сфері були необхідні лише невеликому обмеженому контингенту збройних сил та інших силових структур, як правило, для виконання особливих службових завдань. Але, лише мала частина військовослужбовців володіє іноземною мовою на достатньому рівні. Відсутність у військових мовленнєвих навичок є симптомом великої проблеми, що стоїть перед суспільством в цілому.

Система освіти не ставить пріоритетів на підтримку та поширене вивчення іноземних мов у силових структурах.

Міністерство оборони все більш усвідомлює необхідність для військового персоналу підвищувати іншомовну компетентність. В останні роки це питання докладно вивчалось та було впроваджено ряд ініціатив, спрямовуючи зусилля як всередині країни, в рамках міжвідомчих структур, так і зовні. Останні включають в себе співробітництво з іноземними державами у військовій та правоохоронній сферах щодо поліпшення програм навчання, професійної підготовки персоналу. У сфері військової освіти в Україні започатковано численні ініціативи щодо створення умов для розвитку фундаментальних мовних навичок військового персоналу [6].

Практика викладання іноземної мови у ВВНЗ показує, що опанування іноземною мовою у військовому закладі проходить в порівнянні з цивільним вищим навчальним закладом в специфічних умовах, що позначається на якості і ефективності навчального процесу. Особливість підготовки курсантів, а саме суміщення їх навчання з виконанням службових обов'язків, обумовлює жорстку регламентацію навчального часу і безпосередньо навчального процесу.

Для якісної організації навчального процесу у системі військової освіти України важливим є співробітництво з європейськими фахівцями щодо створення спільних навчально методичних комплексів, а також інтеграція мовних навчальних програм. Процес впровадження інтегрованих робочих програм є складним завданням, необхідним для досягнення сучасної освітньої мети.

Співробітництво з британськими та американськими колегами дозволило впровадити суттєві зміни у методиці викладання і оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування у професійній сфері. Було прийнято рішення про введення інтенсивних курсів англійської мови у ВВНЗ. Особливу допомогу в цій справі для українських військових почали надавати міністерства оборони і закордонних справ як Великої Британії, так і США, які займаються розвитком довгострокових і взаємовигідних професійних зв'язків між нашими країнами. У ВВНЗ вже проводяться інтенсивні курси англійської мови, які тривають біля трьох місяців. Вони діють в рамках EUBAM English Project (Місія Європейського Союзу з прикордонної допомоги Молдові та Україні).

Поєднання викладання певних навчальних предметів рідною мовою та розвитку іншомовної компетенції характеризує хороші двомовні програми, мотивує курсантів прагнути досягнення професійного успіху. Крім того викладання англійською мовою підвищує рівень мовної компетентності та рівень розвитку комунікативних навичок у професійній сфері.

Крім очевидних інтелектуальних і культурних переваг білінгвальна освіта пов'язана з цілим рядом інших позитивних результатів. Огляд досліджень двомовної освіти, проведений в США, продемонстрував, що двомовність пов'язана з когнітивними перевагами, такими як збільшення

контролю над увагою, покращує пам'ять, розуміння структури і форми мови, а також більш абстрактні і символічні навички мислення [7].

Прихильники такого підходу в цілому одностайні в баченні мети білінгвального навчання. Це і розвиток наукового мислення, і формування компетенції іноземною мовою.

В огляді досліджень двомовної освіти в Канаді та Сполучених Штатах, було виявлено, що білінгвальне навчання може мати позитивний вплив на міжгрупові відносини та самооцінку [8].

При єдності поглядів на загальні аспекти мають місце розбіжності в баченні способів вирішення організаційних питань. В першу чергу до них відносяться визначення початку білінгвального навчання і послідовності інтеграції іноземної мови в вивчення різних предметів. Не менш спірною є проблема розробки спеціальних методів навчання. Необхідність створення особливої методики викликана тим, що в рамках інтегрованого курсу фахової дисципліни та іноземної мови основною метою має бути засвоєння навчального матеріалу даної дисципліни, формування відповідної предметної компетенції курсанта, а завдання розвитку іншомовних навичок і вмінь – лише складова цієї мети.

Оскільки існує два типи двомовної освіти, на нашу думку навчання необхідно організовувати за наступними принципами. У двомовній групі викладач навчає, як рідною мовою, так і англійською, з повільною та поступовою відмовою від рідної мови, і в кінцевому результаті викладання – тільки англійською мовою. Ідея полягає в тому, що курсанти будуть відчувати себе комфортно в середовищі навчання протягом усього процесу, але вони досить скоро будуть готові приєднатися до мови більшості в групах, де ведеться викладання тільки англійською мовою.

Протягом початкового етапу впровадження білінгвального навчання схема організації двомовних занять повинна складатись з двох частин:

- перехідний – викладання українською мовою з введенням термінології англійською мовою для розвитку необхідних комунікативних навичок;
- розвиваючий – носії англійської мови розвивають розуміння і швидкість володіння іноземною мовою.

Організуючи навчальний процес, викладач повинен враховувати наступні моменти. Якщо курсант недобре володіє іноземною мовою, він так само недостатньо компетентний і щодо предметного змісту навчальної дисципліни. Цей факт слід враховувати при оцінюванні, а також у самому процесі навчання, здійснюючи диференційований підхід при постановці навчальних завдань. Останнє особливо стосується розподілу завдань на самостійну підготовку або індивідуальної роботи на занятті за характером і рівнем складності, а також організації діяльності в проектах.

Висновок. Зробивши ґрунтовний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з питань розвитку білінгвальної освіти, організації навчання фахових дисциплін іноземною мовою ми дійшли висновку, що процес впровадження білінгвальної системи навчання в Україні доречно

розпочати з вибору необхідних підходів та методів. Наступні пріоритети та цілі на нашу думку слід встановити для досягнення поставлених завдань:

1. Визначити вихідні вимоги та окреслити фахові компетенції, необхідні випускнику ВВНЗ певного напрямку підготовки.

2. Максимально підвищити рівень мовної підготовки військовослужбовців завдяки впровадженню вільного доступу до навчальних можливостей через створення мовних курсів. На нашу думку це надасть можливість задовольнити освітні потреби курсантів ВВНЗ, сприятиме повноцінному міжкультурному спілкуванню, конкурентоспроможності у світовому просторі.

Напрями подальших досліджень. Рішення проблем білінгвального навчання предметів немовного циклу поки що не можна назвати завершеним. Формування відповідних змісту навчальних дисциплін компетенцій в єдності з лінгвістичними навичками і вміннями потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Krashen S. Surveys of Opinions on Bilingual Education: Some Current Issues / S. Krashen / Bilingual Research Journal 20 –1996– P. 411–431.*

2. *Mackey W.F. A description of bilingualism / W.F. Mackey. [J.A. Fishman (ed.)] // Reading in the sociology of language. – Den Haag: Mouton. – 1977. – P. 554–584.*

3. *Slavin R.E., Madden N., Calderón M., Chamberlain A. Reading and Language Outcomes of a Multiyear Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education / R.E. Slavin / Educational Evaluation and Policy Analysis 33 – 201. – P. 47–58.*

4. *Корнева З.М. Навчання іноземних мов за методикою занурення: сучасний стан та перспективи розвитку / З.М. Корнева // Збірник КНЛУ. Серія “Теоретичні питання культури, освіти та виховання”. – 2002. – № 21. – С. 113–117.*

5. *Umansky I.M. and Reardon S.F. Reclassification Patterns among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms/ I.M Umansky. / American Educational Research Journal 51 – 2014. P. 879–912.*

6. *Defense Language Transformation, Final Report on Task 2, Investing in Language: Foreign Area Officer Program, SAIC – 25 February 2004.*

7. *Parrish T.B., Merickel A., Pérez M. Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K–12: Findings from a Five–Year Evaluation / T.B. Parrish / Washington, DC: American Institutes for Research. – 2006.*

8. *Kloss H. The American bilingual tradition / H. Kloss / Rowley: MA. – 1997. – P. 112–134.*

Т.В. Ваколюк, кандидат педагогических наук,
доцент,
О.А. Войтюк, кандидат психологических наук,
доцент
Национальная академия Государственной
пограничной службы Украины
имени Богдана Хмельницкого

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ВВЕДЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье проанализированы основные аспекты билингвального обучения, рассмотрены ключевые билингвальные модели и особенности их имплементации в практику обучения высшей военной школы с целью иноязычной подготовки отраслевых специалистов международного уровня. Доказана необходимость организации и внедрения системы обучения билингвальным методом, обоснована необходимость имплементации этапов билингвального обучения на английском языке. Обобщены результаты исследований современного мирового опыта билингвального обучения и его эффективности, рассмотрены подходы к организации билингвального обучения в высших военных учебных заведениях и возможности реализации такого опыта в отечественной системе образования, его адаптации с учетом имеющихся образовательных условий.

Ключевые слова: билингвальное обучение; английский язык; система образования; билингвальные модели; высшая военная школа.

T.V. Vakolyuk, Candidate of pedagogical sciences, associate professor,
O.A. Voytyuk, candidate of psychological sciences, associate professor
National Academy of the state Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky

MODERN EXPERIENCE OF THE INTRODUCTION OF BILINGUAL TEACHING OF THE CADETS INTO HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Basic aspects of bilingual learning has been analysed and worked out in the article. Key features models and their implementation into the teaching practice at higher military school in order to train subject specialists with a foreign language on international level. Necessity of organization and introduction of the bilingual studying system has been proved; necessity of implementation of the bilingual studying stages by English language means has been rationalized. The research results of the up-to-date world experience of bilingual studying and its effectiveness have been generalized; the approaches to bilingual studying arrangements at higher military establishments and opportunity to implement this experience into the national educational system, its customisation considering current educational conditions have been examined.

Keywords: bilingual studying; English language; educational system; bilingual models; Higher Military School.

УПРАВЛІНСЬКІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ

Основну увагу приділено вимогам до іношомовної компетентності військовослужбовців, яка вважається одним із важливих елементів професійної підготовки військових фахівців. На думку автора, управлінські вимоги до іношомовної компетентності варто розглядати з урахуванням критеріїв, поданих в міжнародному мовному стандарті НАТО STANAG 6001. Проведено узагальнення поглядів вчених на поняття "компетентність" та визначено зміст поняття "іношомовна компетентність". Подано опис рівнів володіння іноземною мовою відповідно до Концепції мовної підготовки Збройних Сил України.

Ключові слова: компетентність; компетенція; компетентнісний підхід; військовий фахівець; іношомовна компетентність; STANAG 6001.

Постановка проблеми. У зв'язку з розширенням міжнародного співробітництва вітчизняних військових установ з ООН, ОБСЄ, ЄС та НАТО, реалізації національних інтересів України у сфері безпеки і оборони, покращенням ділових і наукових контактів українських військових фахівців із зарубіжними країнами, участю нашої держави у миротворчих операціях, переорієнтацією фахової підготовки військовослужбовців на стандарти Північно-Атлантичного альянсу значну роль у професійній діяльності офіцера відіграє володіння іноземною мовою. Військовослужбовці використовують іноземну мову у ході обміну результатами військової діяльності з іноземними колегами в ході регулярних міжнародних навчань, самостійного і швидкого отримання інформації для подальшого застосування її у практичній діяльності з максимальною ефективністю. На сьогоднішній день значно зросли вимоги до рядового та офіцерського складу стосовно знання іноземної мови, тому питання формування іношомовної компетентності (далі – ІК) є одним із важливих елементів професійної підготовки військових фахівців.

Оволодіння іношомовною компетентністю дозволяє військовослужбовцю успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку. Констатуємо об'єктивну потребу кожного офіцера в оволодінні іноземною мовою, в першу чергу – англійською. Водночас, освітні установи Міністерства оборони України здатні забезпечити відповідну курсову підготовку лише для 1,5 тисяч військовослужбовців на рік, тоді як цього потребують десятки тисяч офіцерів. Крім того, існуюча практика аудиторної курсової підготовки здатна лише частково враховувати потребу військовослужбовців у реалізації індивідуальної траєкторії вивчення англійської мови (йдеться, передусім, про базовий рівень володіння мовою, особистісні здібності кожного офіцера щодо вивчення мов, реальну найближчу перспективу застосування ним іноземної мови в службовій

діяльності тощо). Це зумовлює наявність проблеми управлінського супроводу оволодіння військовослужбовцями ІК як умови реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Її розв'язання в контексті нашого дослідження дозволить створити певні теоретичні підстави для подальшого винайдення технології управління оволодінням офіцерами іншомовною компетентністю, зокрема засобами дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури засвідчив неоднотайний підхід учених до визначення іншомовної компетентності. Теоретичне осмислення поняття “мовна компетентність” розглядається в лінгвістичному аспекті після виходу у світ книги “Мова і мислення” (1972) Н. Хомського [1], відомого американського ученого, який і ввів до наукового обігу це поняття. Його послідовники (Ю. Апресян [2], О. Кубрякова [3]) також надають перевагу терміну “мовна компетентність”, а таке поняття як “мовленнєва компетентність” входить до визначення мовної компетентності. Друга група дослідників (О. Біляєв [4], А. Нікітіна [5], М. Пентилюк [5]) розмежує мовну й мовленнєву компетентності, підкреслюючи, що мовленнєва не лише пов'язана з мовою, а й формується на її основі. Поділяючи останню точку зору, зауважимо, що жодний з підходів до вивчення змісту ІК не враховує особливостей її подальшого застосування в професійній діяльності фахівця, зокрема військовослужбовця. Водночас така специфіка існує і вона має позначатися на подальших організаційних та технологічних умовах вивчення офіцерами англійської мови.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності іншомовної компетентності військових фахівців з огляду на потреби управлінського процесу в її формуванні з реалізацією індивідуальних освітніх траєкторій. Задля цього передбачається проведення аналізу нормативних вимог до ІК військовослужбовців та програмних цільових орієнтирів відповідної підготовки офіцерів за стандартом НАТО STANAG 6001.

Виклад основного матеріалу.

Учені висловлюють різні погляди на сутність поняття “компетентність”. Зокрема вона характеризується як добра обізнаність у чому-небудь, знання, досвід у тій чи іншій галузі, поінформованість, обізнаність, авторитетність [6, с. 87], стійка готовність і здатність людини до діяльності [7, с. 28], особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [8, с. 207], володіння людиною відповідною компетенцією, яке включає особистісне ставлення людини до предмету діяльності [9].

Узагальнюючи вищезазначене, констатуємо, що в нашому дослідженні під компетентністю розуміється норма, досягнення якої свідчить про спроможність правильного вирішення людиною певного фахового завдання і яка характеризується відповідним змістом, що містить знання, уміння, навички, досвід тощо.

Не менш складною є проблема класифікації компетентностей, розроблення на їх основі критеріальних вимог до особистості фахівця.

На Лісабонській конференції 2001 р. було ухвалено перелік із 8 ключових компетентностей (навички рахування та письма, базові компетентності у галузі математики, природничих наук та технологій, володіння інформаційними та комунікаційними технологіями, володіння іноземними мовами, здатність навчатись, підприємницькі навички, соціальні навички, загальна культура).

Отже, володіння іноземними мовами, тобто іншомовною компетентністю, розглядається зарубіжними науковцями, як одна із найважливіших характеристик особистості. Також, на нашу думку, її можна віднести до складу загальнокультурної компетентності людини та компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій.

Щодо визначення іншомовної компетентності ми поділяємо позицію І. Секрет, яка витлумачує її як інтегративне утворення, що виявляється у психологічній і технологічній готовності особистості до виконання продуктивної діяльності з використанням засобів іноземної мови та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим іншомовним середовищем [10].

Компетентнісний підхід в організації іншомовної підготовки передбачає оволодіння військовослужбовцем іншомовною компетентністю, тобто здатністю виконувати реальні завдання іншомовної комунікації, отримувати, передавати, аналізувати інформацію в умовах іншомовного середовища. З огляду на це іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке формується на основі лінгвістичної, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної компетенцій і дозволяє майбутньому фахівцю ефективно здійснювати іншомовну комунікацію, досягати при цьому позитивних результатів у своїй професійній діяльності.

На всіх етапах опанування іноземної мови необхідно розуміти суть ефективної комунікації: ті, хто вивчає мову, мають бути здатні до спілкування з найповнішим використанням досягнутого рівня іншомовної компетентності. Вони мають уникати ускладнення розуміння через вади у вимові, помилки у застосуванні слів чи граматичних конструкцій; обирати оптимальний стиль спілкування відповідно до ситуації; обмірковувати та застосовувати стратегії щодо виявлення моментів зриву комунікації через недостатній рівень іншомовної компетентності. Зауважимо, що зазначені вимоги щодо результатів опанування військовим фахівцем іноземною мовою не можуть в однаковій мірі стосуватися всіх військовослужбовців. Адже потреби одних з них обмежуються вивченням технічної документації, інших – необхідністю порозуміння з іноземними колегами в ході навчань, що потребує знання окремих термінів та типових фразеологічних конструкцій, а треті постійно працюють у складі міжнародних місій чи військово-політичних об'єднань, що передбачає вільне володіння іноземною мовою. Відповідно мають різнитися й вимоги до результатів навчання. Отже, зміст ІК повинен бути диференційований за рівнями її оволодіння.

Вимоги до змісту ІК з боку суб'єктів управління іншомовною підготовкою військовослужбовців зумовлені не лише особливостями

подальшого застосування іноземної мови. Від змісту ІК залежить створення мотиваційного середовища, зорієнтованого на набуття офіцерами іншомовної компетентності на новому рівні. Зміст ІК є визначальним чинником для організації й планування іншомовної підготовки військових фахівців з огляду на її цільові орієнтири, а також для розробки технологій і методик навчання іноземній мові, зокрема дистанційного навчання.

Зазначені обставини зумовлюють такі дві основні управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військовослужбовців:

- деталізація змістових вимог з урахуванням особливостей застосування іноземної мови;

- диференційованість змісту ІК в залежності від рівнів оволодіння цією компетентністю.

На сьогодні зміст та рівень іншомовної компетентності військових фахівців регламентується Концепцією мовної підготовки особового складу Збройних Сил (далі – Концепція), яка визначає принципи мовної підготовки особового складу, головні завдання щодо її вдосконалення, етапи та шляхи реалізації поставлених завдань. Зокрема в Концепції визначено, що мовна підготовка особового складу Збройних Сил – це складова частина загальної системи підготовки військовослужбовців та працівників Збройних Сил, яка являє собою комплекс узгоджених між собою, планомірних і послідовних заходів навчального та тренувального характеру, спрямованих на вивчення особовим складом іноземних мов у обсязі, визначеному як необхідний для виконання посадових обов'язків, служби (роботи) та навчання за кордоном [11, с. 2].

У Концепції подані описи рівнів володіння іноземною мовою. Згідно з нею рівень володіння іноземною мовою – це сукупність мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, що визначає здатність особи до її практичного використання. У Збройних Силах цей рівень оцінюється за шкалою стандартизованих мовленнєвих рівнів (далі – СМР), які відповідають рівням мовленнєвої компетенції за мовним стандартом НАТО “STANAG 6001”. Метою даного стандарту є надання опису рівнів володіння мовою за чотирма основними видами мовленнєвої діяльності.

В описі надаються чіткі роз'яснення рівнів мовної компетентності згідно з загальноприйнятими видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

В документі визначено шість рівнів мовленнєвої компетентності від 0 до 5:

Рівень 0 – Відсутність практичного вміння

Рівень 1 – Вживання

Рівень 2 – Функціональний

Рівень 3 – Професійний

Рівень 4 – Експертний

Рівень 5 – Досконалий / рівень досвідченого носія мови

Маємо описи проміжних рівнів щодо кожного з аспектів мовної компетентності. Наприклад, щодо аудіювання диференціація є такою:

Стандартизований мовленнєвий рівень (СМР) – рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, сукупність мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, що визначає здатність особи до практичного використання іноземної мови.

СМР 0 (Відсутність практичного вміння): неспроможність сприймати зміст за винятком окремих знайомих слів, практичне нерозуміння мови;

СМР 1 (Виживання): розуміння носія мови, за умов, що він говорить повільно і часто повторює або перефразовує сказане. Часте нерозуміння як основного змісту, так і другорядних фактів. Здатність розуміти мову засобів масової інформації або розмову між носіями мови тільки в тому випадку, якщо зміст є абсолютно простим і передбачуваним;

СМР 2 (Функціональний): здатність розуміти основний зміст розмов, що стосуються власної професійної компетентності. Під час прослуховування повідомлень засобів масової інформації або розмови між носіями мови, коли використовується більш складна або спеціалізована мова, наявне розуміння лише загального змісту. Практична здатність сприймати інформацію фактичного характеру, а не мовні нюанси у поданні фактів;

СМР 3 (Професійний): здатність чітко розуміти мову, якою користуються під час зустрічей, дискусій, брифінгів та в усіх інших формах мовлення, які пов'язані з тривалим обговоренням різноманітних тем і ситуацій, у тому числі незнайомих. Розуміння абстрактних понять при обговоренні тем з економіки, культури, науки, техніки. Здатність розрізняти основні стилі, відчувати гумористичні та емоційні відтінки. Проте, можливе нерозуміння носіїв мов при швидкому темпі розмови, з використанням сленгу або діалекту;

СМР 4 (Експертний): здатність добре розуміти загальний зміст і подробиці в повідомленнях засобів масової інформації та в розмові між носіями мови, які використовують місцеві вислови і діалект. Це рівень високоосвіченого носія мови, який здатний вести розмову на незнайомі теми загального або професійного характеру;

СМР 5 (Досконалий/Рівень високоосвіченого носія мови): здатність повністю розуміти всі типи і стилі мовлення, у тому числі різноманітні діалекти за винятком сленгу за наявності шуму. [12, 13].

Зауважимо, що рівень знання іноземної (англійської) мови СМР 2 (Функціональний) є обов'язковою вимогою для всього особового складу, який направляється за кордон для проходження військової служби (роботи) у складі миротворчих підрозділів, миротворчого персоналу, на навчаннях під егідою ООН. Рівень знання іноземної (англійської) мови СМР 3 (Професійний) є обов'язковою вимогою для особового складу, який виконує завдання у складі штабів (органів військового правління). Максимальною нормативною вимогою до іншомовної компетентності військовослужбовців є СМР 3, хоча кожний офіцер може індивідуально підвищувати свій рівень володіння іноземною мовою до найвищого в залежності від особистих та службових потреб, що вимагає створення спеціальних індивідуальних умов навчання.

Отже, констатуємо, що зміст іншомовної компетентності військовослужбовця, наданий у мовному стандарті НАТО “STANAG 6001”, повністю відповідає визначеним нами вимогам управління іншомовною підготовкою військових фахівців як щодо деталізації змістових вимог, так і диференційованості змісту ІК. Це дозволяє визначити такі поточні завдання перед системою управління, які необхідно виконати з метою оптимізації іншомовної підготовки офіцерів:

– забезпечити проведення моніторингу потреб військовослужбовців у володінні іноземною мовою;

– спираючись на базовий рівень іншомовної компетентності офіцерів, затребуваний кінцевий результат її сформованості, форми та умови навчання військовослужбовців, розробити технології забезпечення індивідуальних програм (траєкторій) іншомовної підготовки військових фахівців;

– відповідно до окремих типових індивідуальних програм розробити відповідне методичне забезпечення оволодіння офіцерами ІК, зокрема засобами дистанційного навчання.

Відзначимо, що на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського для військовослужбовців на сьогодні проводяться такі види курсів іноземних мов: інтенсивний курс, напівінтенсивний курс, курс іноземної військової термінології та в подальшому планується дистанційний курс іноземної мови на базі Центру дистанційного навчання, який створюється. Отже, є підстави стверджувати, що мовний стандарт НАТО “STANAG 6001” буде реалізований з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей офіцерів, які навчаються в магістратурі, проходять курсове навчання та вивчають іноземну мову без відриву від несення служби.

Висновок. Таким чином, при формуванні іншомовної компетентності у військових фахівців необхідно враховувати вимоги стандарту НАТО STANAG 6001, які відповідають вимогам управління цим процесом щодо деталізації змістових вимог і диференційованості змісту ІК. Результати цього дослідження розпочати розробку індивідуальних програм (траєкторій) іншомовної підготовки військових фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хомський Н. Мова і мислення. / Н. Хомський. – М., 1972. – 324 с.
2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д.Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 27.
3. Кубрякова Е.С. 1994 – Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Изв. АН. Серия литературы и языка. – М., 1994. – Т. 53, № 2. – С.3–15.
4. Біляєв О.М. Концепція інтенсивного навчання мови / О.М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 570.
5. Пентилюк М.І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М.І. Пентилюк, А.В. Нікітіна, О.М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.

6. Энциклопедический словарь. 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1984. – 1600 с. – С. 613.
7. *Татаренко А.Б.* Компетентність – вимога сучасності / А.Б. Татаренко // Світло. – 1996. – № 1. – С. 57–64.
8. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”).
9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
10. Rivers Wilga M. Interactive language teaching. Cambridge. – Cambridge University press. – 2002. – 228 p.
11. Україна. МОУ. Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України: наказ № 267 від 01.06.2009р. – К.: 2009. – 30 с.
12. STANAG 6001 (5-е видання). – NATO Standardization office, Brussels. – 2014. – 56 p.
13. BILC Language Standards and Assessment Seminar (23 April – 1 May 2014): матеріали конференції, м. Гарміш-Партенкірхен, Німеччина / Міжнародний центр ім. Маршалла – Гарміш-Партенкірхен, Німеччина. – 207 с.
14. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
15. *Татур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur_ll.pdf
16. *Гаврилюк А.П.* Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1061>
17. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / За заг. ред. В.В. Олійника. – К.: Логос, 2006. – 408 с.
18. *Вишнівський В.В.* Організація дистанційного навчання створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Навчальний посібник. / В.В. Вишнівський., С. Гончаренко, М.П Гніденко, Г.І. Гайдур, О.О. Ільїн – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.

О.О. Величко

Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховского

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ

Основное внимание уделено требованиям к иноязычной компетентности военнослужащих, которая считается одним из важных элементов профессиональной подготовки военных специалистов. По мнению автора, управленческие требования к иноязычной компетентности следует рассматривать с учетом критериев, представленных в международном языковом стандарте НАТО STANAG 6001. Проведено обобщение взглядов ученых на понятие "компетентность" и определено содержание понятия "иноязычная компетентность". Дано описание уровней владения иностранным языком в соответствии с Концепцией языковой подготовки Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: компетентность; компетенция; компетентный подход; военный специалист; иноязычная компетентность; STANAG 6001.

O. Velychko
National Defence University of Ukraine name
after I. Cherniakhovskiy

MANAGEMENT REQUIREMENTS TO THE CONTENT OF THE MILITARY EXPERTS FOREIGN COMPETENCE DURING THEIR TRAINING

Abstract. The main attention is paid foreign language competency requirements for military personnel, which is one of the important elements of military specialists training. According to the author, management requirements for foreign language competence should be considered with regard to the criteria presented in the NATO international language standard STANAG 6001. A synthesis of scientists views on the concept of "competence" was carried out and the concept of "foreign language competence was defined." The description of foreign language levels according to the Concept of language training of the Armed Forces of Ukraine was given.

Keywords: competence; competency; competence approach; a military specialist; foreign language competence; STANAG 6001.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та методу експертних оцінок, нами було визначено мотиваційний, когнітивний та діяльнісний критерії, які враховують зміст компонентів структури професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління. Кожному із вказаних критеріїв було визначено властиві їм показники. Нами запропоновано оцінювати сформованість професійно-прикладної фізичної підготовки за трьома рівнями: високий, середній та низький.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка; майбутні магістри військового управління; критерії; показники; рівні.

Постановка проблеми. У сучасних умовах професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) майбутніх магістрів військового управління (МВУ) спрямована на розвиток і вдосконалення провідних психофізичних і психофізіологічних якостей, військово-прикладних рухових навичок, формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя, які забезпечують успішне виконання ними службово-бойових завдань у мирний час та особливий період.

Практичний досвід та аналіз наукових досліджень вказує, що проблемним питанням залишається підбір діагностувального інструментарію для якісного оцінювання рівня сформованості ППФП офіцерів оперативно-тактичного рівня підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення та обґрунтування критеріїв і показників ППФП була предметом багатьох наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців.

Так, проводились дослідження щодо визначення критеріїв та показників ППФП студентів різних спеціальностей в вищих навчальних закладах (Н. Борейко, О. Маслова, Н. Орленко, А. Ребрина, В. Фотинюк, Н. Чухланцева), спеціалістів у вищих закладах освіти МВС України (О. Зарічанський, А. Кузнецов, А. Рукавишников, О. Ярмошук), фахівців державної прикордонної служби (І. Маріонда, С. Нестерович, А. Чудик, О. Гнидюк).

В Збройних Силах України деякі аспекти щодо визначення критеріїв та показників форм фізичної підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня підготовки проводились С. Глазуновим, С. Жембровським, Ю. Фіногеновим.

Водночас доводиться констатувати, що у науковій літературі не розкрито критерії, показники та рівні сформованості ППФП майбутніх МВУ.

Мета дослідження – визначити й обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діагностика рівня ППФП майбутніх МВУ є основним елементом зворотного зв'язку між викладачем і слухачем.

Так, вчений І. Підласий вважає, що діагностування у правильно організованій навчально-виховній роботі повинно становити не менше 90% усього педагогічного процесу. Коли точно знатимемо, чого саме бракує вихованцеві, його підготовці та реальним можливостям, ми досягнемо мети ефективного виховання, розвитку, навчання з мінімальними зусиллями і затратами часу. Працюючи наосліп, ми не лише не досягнемо цілі, а й віддаляємо її непродуманим, неадекватним втручанням. Практика людської діяльності доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтового вивчення передумов будь-якого явища чи факту. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної науково обґрунтованої діяльності. І чим складніший об'єкт впливу, тим ретельнішого попереднього дослідження він потребує [1, с. 14].

Тому, перш ніж визначити критерії, показники та рівні сформованості ППФП майбутніх МВУ, необхідно уточнити сутність основних категорій нашого дослідження.

У тлумачному словнику української мови *критерій* розглядається як “засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило” [2, с. 588]. У педагогічному словнику С. Гончаренка, *критерії* трактуються як “показники, які об'єднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез” [3, с. 181].

Щодо показників, то науковці О. Новіков та Д. Новіков визначають їх, як те, по чому можна судити про хід чогось; виражена числом характеристика якої-небудь властивості об'єкта, процесу або рішення [4, с. 121].

При визначенні критеріїв, ми дотримувались вимог, які запропонував В. Вергасов: об'єктивність, ефективність, надійність і висока достовірність, спрямованість критерію [5, с. 35–36].

На першому етапі нашого дослідження ми провели теоретичний аналіз наукової літератури з питань визначення критеріїв та показників сформованості ППФП майбутніх МВУ, які б урахували структурні компоненти ППФП майбутніх МВУ.

Так, В. Фотинюк при виборі критеріїв ефективності методики ППФП враховує перш за все зміст компонентів структури ППФП. Автором були виділені наступні основні критерії, що визначають ступінь ефективності методики ППФП майбутнього інженера-механіка з обслуговування та ремонту повітряних суден: мотиваційний критерій (стійкий пізнавальний інтерес, професійна мотивація щодо фізичної підготовки), когнітивний (усвідомлені системні знання з ППФП); діяльнісний (не нижче середнього рівня здоров'я та фізичної підготовленості, системне використання самостійних занять з ППФП); рефлексивний (готовність до самостійних

занять з ППФП – уміння самостійно організувати та реалізувати заняття, визначати їх ефективність; знання та навички самодіагностування, самоконтролю під час занять; уміння корегувати процес ППФП) [6, с. 117–118].

Н. Орленко досліджуючи питання ППФП майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах виділяє фізичні, психічні, психофізичні, психофізіологічні, медико-біологічні критерії ППФП [7, с. 116].

За твердженням О. Зарічанського основним показником ППФП у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації МВС України є рівень сформованості професійної готовності, тому ним окреслено критерії для їх визначення в таких напрямках: теоретична, прикладна, фізична та психологічна підготовленість [8, с. 13].

А. Кузнецов в дослідженнях щодо формування професійно-профільованої фізичної культури курсантів освітніх закладів МВС виділяє діяльнісно-практичний, ціннісно-змістовний, когнітивний, соціально-психологічний критерії [9, с. 257–260].

Вчена А. Ребрина, стан професійно-прикладної підготовки засобами фізичного виховання характеризує певними критеріями та показниками професійно-прикладної підготовленості: психофізичної (загальна витривалість, загальна координованість (спритність), швидкість рухової реакції, сенсомоторна координованість рук, кінестетичні відчуття м'язів рук); психологічної (рішучість, наполегливість, ініціативність, емоційна стійкість, концентрація та стійкість уваги, оперативна пам'ять, оперативне, аналітичне та креативне мислення, комунікативні схильності) та функціональної готовності (соматичне здоров'я; продуктивність розумової діяльності) [10, с. 10].

На основі теоретичного аналізу нами було визначено попередній перелік критеріїв та показників ППФП майбутніх МВУ.

Для остаточного визначення критеріїв та показників ППФП, ми врахували твердження С. Гончаренко, про те що у педагогічних дослідженнях часто виникає потреба у відокремленні та визначення ступеня значущості факторів, які впливають на педагогічний процес, що вивчається. Природа ж педагогічних факторів така, що іноді їх наявність за допомогою безпосереднього спостереження фіксувати дуже складно. Крім недостачі цінної інформації про досліджуване явище виникають труднощі, пов'язані з необхідністю правильної постановки проблеми, вибором оптимальних засобів її розв'язання і оцінкою одержаних результатів. Останнє найменше піддається формалізації і в тій чи іншій мірі вимагає залучення експертів: провідних педагогів-вчених і практичних працівників освіти [11, с. 162].

Дане твердження С. Гончаренко стосується і нашого дослідження з визначення критеріїв та показників, величин, які в більшості випадків не мають визначеного кількісного та якісного характеру. Тому, крім аналізу наукової літератури, при підборі критеріїв та показників ми скористались аналітичним способом індивідуальної експертної оцінки, до якого було залучено 10 експертів. Серед них 6 кандидатів наук, 1 професор, 4 доцента, 4 науково-педагогічних працівника. Стаж викладання дисципліни “Фізичне

виховання та спеціальна фізична підготовка” з майбутніми МВУ перевищує 15 років.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури та методу експертних оцінок, нами було визначено критерії сформованості ППФП майбутніх МВУ: мотиваційний (розвиток потреби у формуванні цінностей здорового способу життя, у фізичному самовдосконаленні, а також саморозвиток в системі фізичного виховання), когнітивний (цілісна практико-орієнтована система знань і умінь фізичного розвитку) та діяльнісний (досягнення фізичної кондиції через професійно-орієнтовану фізичну підготовку, стійку звичку здорового способу життя). Кожному із вказаних критеріїв було визначено властиві їм характерні показники, які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління

№ з/п	Критерії	Показники
1.	Мотиваційний	- мотивація до занять фізичною підготовкою; - бажання оволодіти системою знань, умінь і навичок з ППФП з метою якісного управління своїм здоров'ям, працездатністю, фізичним вдосконаленням; - ціннісне осмислення занять ППФП, як засобу збереження і покращення здоров'я, підвищення якості життя та ефективної професійної самореалізації.
2.	Когнітивний	- розуміння ППФП з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності; - знання методики розвитку загальних фізичних якостей та військово-прикладних рухових навичок; - вміння самостійної організації ППФП (поставлення цілей, вибір методів і засобів, оцінка результатів).
3.	Діяльнісний	- рівень розвитку загальних фізичних якостей та сформованості військово-прикладних рухових навичок; - володіння раціональними прийомами, технікою і засобами вдосконалення ППФП; - здатність регулювати та переносити фізичні навантаження.

Низький рівень характеризується: за *мотиваційним критерієм* – низька мотивація до навчальної діяльності, навчальна дисципліна “Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка” розглядається як небажана, що не пов’язана з підготовкою до професійної діяльності, мотиви до занять фізичною підготовкою нестійкі і слабкі з переважанням вимушених (уникнення неприємностей, проблеми з вагою, погане самопочуття, отримання низьких балів, що приведе до відрахування з ВВНЗ), відсутня усвідомлена потреба до самовдосконалення; за *когнітивним критерієм* – виражається низьким рівнем володіння системою знань з ППФП враховуючи особливості майбутньої професійної діяльності, репродуктивний рівень володіння певними методами розвитку загальних фізичних якостей та

військово-прикладних рухових навичок, відчуття труднощів в розумінні ролі ППФП в системі професійної підготовки військового фахівця, знання щодо самостійної організації ППФП відсутні; за *діяльнісним критерієм* – низький рівень розвитку загальних фізичних якостей та сформованості військово-прикладних рухових навичок, слабе володіння методами, прийомами та технологіями регулювання фізичного навантаження, властивий низький рівень професійно-прикладної фізичної підготовленості.

Середній рівень характеризується: за *мотиваційним критерієм* – ситуативний інтерес до оволодіння професійно важливими фізичними якостями де присутня зовнішня позитивна мотивація до занять ППФП, усвідомлення залежності здоров'я від способу життя і особистих зусиль, навчальну дисципліну “Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка” оцінюють як “необхідну”, бачать безсумнівну користь від системи знань, умінь і навичок з ППФП з метою якісного управління своїм здоров'ям, працездатністю, фізичним вдосконаленням, переважає професійна система цінностей, недостатня готовність до самовдосконалення; за *когнітивним критерієм* – відзначається поверхневими знаннями з ППФП враховуючи особливості майбутньої професійної діяльності, проявляють програмний рівень володіння певними методами розвитку фізичних якостей та військово-прикладних рухових навичок, мають уявлення про роль та місце ППФП в системі професійної підготовки військового фахівця, володіють окремими знаннями щодо самостійної організації ППФП, але займаються не систематично; за *діяльнісним критерієм* – середній рівень розвитку загальних фізичних якостей та сформованості військово-прикладних рухових навичок, певна активність в освоєнні раціональних прийомів, техніки і засобів ППФП, середня якість рухів, незначні помилки при виборі методів, прийомів та технологій регулювання фізичного навантаження, властивий середній рівень професійно-прикладної фізичної підготовленості.

Високий рівень характеризується: за *мотиваційним критерієм* – стійкий інтерес до оволодіння професійно важливими фізичними якостями, наявність чітких внутрішніх мотивів до занять ППФП, наявність соціальних і пізнавальних мотивів в навчальній діяльності, ППФП розглядають як важливу умову особистісного вдосконалення, пізнавальні інтереси виходять за рамки навчальної дисципліни “Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка”, властиве глибоке розуміння і переконаність в цінностях системи знань, умінь і навичок з ППФП з метою якісного управління своїм здоров'ям, працездатністю, фізичним вдосконаленням, стійке прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; за *когнітивним критерієм* – виражається в глибоких і гнучких знаннях з ППФП враховуючи особливості майбутньої професійної діяльності, наявність сформованої системи знань щодо методики розвитку загальних фізичних якостей та військово-прикладних рухових навичок, високо оцінюють роль та місце ППФП в системі професійної підготовки військового фахівця, ґрунтовні знання щодо самостійної організації ППФП; за *діяльнісним критерієм* – високий рівень розвитку загальних фізичних якостей сформованості військово-прикладних

рухових навичок, творче використання прийомів, техніки і засобів ППФП відповідно до поставлених завдань, поліефектна якість рухів (можливість виконання однієї дії за допомогою різних груп м'язів), слухач активно використовує набуті прикладні знання, уміння й навички, необхідні для успішної професійної діяльності, систематично працює над фізичним вдосконаленням, впевненість в своїх діях при виборі методів, прийомів та технологій регулювання фізичного навантаження, професійно-прикладна фізична підготовленість на рівні спортивних розрядів.

Висновки. Таким чином, у поданому вище матеріалі нами обґрунтовано критерії та показники, за якими можна оцінити рівень сформованості ППФП майбутніх МВУ. Так, мотиваційний критерій визначений розвитком потреби у формуванні цінностей здорового способу життя, у фізичному самовдосконаленні, а також на саморозвиток в системі фізичного виховання; когнітивний характеризується цілісною практико-орієнтованою системою знань і умінь щодо фізичного розвитку; діяльнісний – досягнення фізичної кондиції через професійно-орієнтовану фізичну підготовку, стійку звичку здорового способу життя. Застосування зазначених критеріїв дозволяє виокремити три рівні сформованості ППФП майбутніх МВУ: низький, середній та високий.

Перспектива подальших досліджень. Визначення рівнів ППФП майбутніх МВУ, дозволить у подальших дослідженнях відстежити необхідні нам характеристики, які допоможуть вдосконалити сам процес ППФП та перейти слухачам на вищий рівень досягнень. Тому, наступним етапом є проведення аналізу сучасного стану професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Підласий І.П.* Діагностика та експертиза педагогічних проектів: [навчальний посібник] / І.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. / В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ Перун, 2009. – 1736 с.
3. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У Гончаренко, під ред. С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
5. *Вергасов В.М.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе: [учебное пособие] / В.М. Вергасов. – К.: Высш. шк., 1985. – 176 с.
6. *Фотинюк В.Г.* Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх бакалаврів з авіації та космонавтики: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Г. Фотинюк. – К., 2014. – 240 с.
7. *Орленко Н.А.* Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах: дис ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Н.А. Орленко. – К., 2010. – 258 с.
8. *Зарічанський О.А.* Педагогічні умови ППФП курсантів вищих закладів освіти І-ІІ рівнів акредитації МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.А. Зарічанський. – Тернопіль, 2002. – 19 с.

9. Кузнецов А.Ф. Формирование профессионально-профилированной физической культуры у курсантов образовательных учреждений МВД России: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Кузнецов. – Омск, 2012. – 511 с.

10. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.

Н.Б. Вербин, подполковник
Национальный университет обороны
Украины имени Ивана Черняховского

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ВОЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье определены критерии, показатели и уровни сформированности профессионально-прикладной физической подготовки будущих магистров военного управления. Это позволит на этапе констатирующего и формирующего эксперимента отследить необходимые нам свойства, которые помогут усовершенствовать процесс ППФП и перейти слушателям на более высокий уровень достижений. На основе теоретического анализа научной литературы и метода экспертных оценок, нами были определены и обоснованы критерии сформированности ППФП будущих МВУ: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Каждому из указанных критериев были определены присущие им показатели. Предложено оценивать сформированность ППФП по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка; будущие магистры военного управления; критерии; показатели; уровни.

N. Verbin, lieutenant colonel
National defense university of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovskiy

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL APPLIED PHYSICAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MILITARY ADMINISTRATION

The article defines and justifies criteria, indicators and levels of formation of professional applied physical training of future masters of military administration. Based on the theoretical analysis of the scientific literature and expert evaluation method, we determined motivational, cognitive and activity criteria that take into account the essence of components of the professional applied physical training structure of future masters of military administration. Appropriate indicators have been identified for each of these criteria. We proposed to evaluate formation of professional applied physical training in three main levels: high, medium and low.

Keywords: professional applied physical training; future masters of military administration; criteria; indicators; level.

ФІЛОСОФСЬКІ ТА ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПОГЛЯДИ НА ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті проаналізовано філософсько-педагогічні аспекти сучасної парадигми компетентнісної освіти та визначення понять компетенція, компетентність, професійна компетентність. Аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних фахівців дозволив з'ясувати, якою професійною компетентністю повинен володіти водолаз-підричник. У результаті експертної оцінки групою експертів були запропоновані складові професійної компетентності, що притаманні водолазам-підриникам. Дано визначення поняття професійна компетентність водолаза-підричника.

Ключові слова: парадигма компетентнісної освіти; філософсько-педагогічні аспекти; компетенція; компетентність; професійна компетентність; водолаз-підричник.

Постановка проблеми. Педагогічна наука не стоїть на місці. Змінюються форми, методи, засоби і принципи, пропонуються новітні технології і методики, осучаснюються матеріально-технічні засоби подання інформації, але незмінним є основна ідея педагогічного процесу – передача нової інформації. Наукова спільнота не винайшла якогось чіткого і сталого закону щодо педагогічного процесу. З цього приводу можемо сказати, що під час проведення одного і того ж за змістом заняття кожен викладач самостійно обирає свою методику подання інформації, але незмінним є лише кінцевий результат – знання тих хто навчається. З наукових позицій спробуємо проаналізувати як підготувати високопрофесійного водолаза-підричника, визначити якими професійно важливими якостями він повинен володіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська наука всебічно інтегрується в глобальні світові економічні, політичні, освітні та інші простори і вимагає від сучасної педагогічної науки приведення традиційних освітніх систем у відповідність із загальноприйнятими в Європі, світі. Підготовка людини до життя є актуальною проблемою для філософів, педагогів, психологів, валеологів та інших фахівців, що з наукових позицій обґрунтовують системно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, культурологічний та інші підходи до передачі знань, умінь, навичок, формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Розвиток постіндустріального інформаційного суспільства висуває концептуально інші вимоги до сучасних фахівців, які на основі необхідних знань, умінь та навичок мають набути компетентності у своїй справі. Саме тому особливої актуальності набуває проблема переходу від освіти, що базується на кваліфікаційному підході, до розробки й запровадження компетентнісної методики, моделі, технології підготовки фахівців.

Підґрунтям компетентнісної парадигми сучасної освіти є праці І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Дж. Равена, А. Хуторського, Ж. Таланової,

В. Хутмахера, В. Ягупова та багатьох інших. Філософські засади порушеної проблеми закладено в працях В. Баранівського, Б. Гершунського, В. Кременя та інших.

Вивчаючи питання професійної компетентності військових фахівців, філософ В. Баранівський запропонував розглядати модель формування компетентності, яка базуватиметься на співвідношенні блоку професійних компетенцій, в основі якого зосереджені посадові обов'язки, та блоку фахової компетентності, складеного із компонентів (мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, операційно-діяльнісного й особистісного). На думку вченого, її формування відбудеться в процесі професійної підготовки [1, с. 7].

У працях науковців все частіше наголошується на необхідності оновлення змісту й методик навчання, впровадження особистісно-орієнтованого, розвивального, компетентнісного підходів до навчання. На думку В. Кременя, серед завдань української освіти провідного значення набуває "...підвищення рівня фундаментальності професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом подальшого розроблення освітніх стандартів, заснованих на ключових (загальних) і предметних (спеціальних) компетентностях, які відображають сучасні вимоги до рівня кваліфікації, мобільності, сукупності професійно важливих якостей..." [2, с. 28].

Значним у розроблення компетентнісного підходу є внесок учених-педагогів колишнього Радянського Союзу. Так, наприклад, у працях А. Маркової компетентність розглядається як прояв професіоналізму, пов'язаний із подальшою оцінкою або вимірюванням кінцевого результату діяльності. Науковець співвідносить професіоналізм із різними аспектами зрілості фахівця та розрізняє 4 види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [3, с. 73].

Останні двадцять років наукова спільнота досить жваво дискутує з цього приводу. При цьому є багато точок зору. Дехто взагалі не приймає таке визначення як формування професійної компетентності інші навпаки відстоюють і розвиваючи обґрунтовують цю ідею.

Метою статті є аналіз визначення професійної компетентності подолазів-підривників.

Виклад основного матеріалу. З точки зору сучасного працедавця все більше зростають вимоги до рівнів фахової підготовки працівників, застосовується інтегральний підхід до оцінки їх професійних здібностей. Потреба визначення якостей майбутнього співробітника, які повинні впливати на успішність його професійної діяльності, призвела до вживання терміну "компетенція". Цей термін починають застосовувати до певних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний з ухваленням рішення або з глибокими знаннями у певній галузі знань, умінням виконувати специфічні (складні) роботи.

Починаючи з 90 р. ХХ ст. і на початку ХХІ ст., продовжується тенденція переходу від поняття "кваліфікації" до поняття "компетенції". У доповіді ЮНЕСКО наголошується, що підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на

їх думку, часто асоціюється з умінням здійснювати ті або інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як певного роду набір навичок, притаманних кожному індивіду, у якому поєднуються кваліфікація у строгому сенсі цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати у групі, ініціативність та любов до ризику.

На симпозіумі Ради Європи в Берні (27–30 березня 1996 р.) було конкретизовано п'ять ключових компетенцій, яких потрібно набути молодим європейцям: політичні та соціальні компетенції; компетенції, пов'язані із життям у полікультурному суспільстві; компетенції, що стосуються володіння усною та письмовою комунікацією; компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства; здатність навчатися протягом життя в якості основи неперервного навчання в контексті як особистого, професійного, так і соціального життя.

У розмежуванні цих понять поділяємо погляди А. Хуторського. На думку вченого, "...компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності в цій сфері" [4, с. 129].

На нашу думку, досить точно і повно визначення "компетентності" подано російською вченою І. Зимньою, яка зазначала, що "це сама людина, що пройшла навчання в певній освітній системі. Це досвід людини як сукупність сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань і умінь, що в сукупності допомагають йому адекватно діяти на підставі цих знань у будь-якій ситуації" [5, с. 32]. Формування "компетентності" дослідниця вбачає в компетентнісному підході до самої освіти.

Українські вчені сьогодні не лише осмислюють сутність компетентнісного підходу в тому сенсі, який пропонують США, європейські країни, але й мають власні погляди на проблему застосування компетентнісного підходу в освіті. Порушеній проблемі присвячено праці М. Голаваня, С. Гончаренка, Л. Дибкової, С. Дякова, В. Кременя, В. Лугового, Л. Майбороди, А. Окіпняка, В. Осьодла, В. Петрук, Л. Романішеної, В. Ягупова та багатьох інших. Багато дискусій ведеться навколо розуміння термінів "компетенція" та "компетентність", структури компетентності, її функцій.

Автори вітчизняної "Енциклопедії освіти" дають визначення цих термінів так: під компетенцією вони розуміють "відчужену від суб'єкта, наперед задану норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат", а набуттям компетенції вважають компетентність, яка «на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Визначаючи категорію “компетентність”, С. Гончаренко наголошував, що це “...сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [6, с. 149].

Аналізуючи матеріали методичних центрів зайнятості України знаходимо визначено поняття “компетентність” яке включає наступне: поінформованість, обізнаність, авторитетність, набуті професійні знання і вміння; стан, що дозволяє діяти; наявність здібностей та вмінь для виконання певної функції; стійка здібність особистості здійснювати будь – яку діяльність із знанням справи; здібність, необхідна для виконання певних дій у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціалізовані знання, специфічні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії; сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок), що належать до певного кола обов’язків у межах професії; вміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід; особистісна якість працівника, що виражається в стійкій здатності до виконання певних функцій, розв’язання проблем і прийняття відповідних рішень, які визначаються відповідним родом професійних занять чи вимогами робочого місця; комплексна характеристика особистості, що виявляється в конкретній діяльності та включає знання, вміння, навички, здібності, досвід, мотивацію та особистісні особливості [7].

Ретроспективний аналіз наукових праць українських науковців підтверджує правильність наших наукових припущень.

Проаналізувавши погляди вітчизняних та зарубіжних фахівців, з’ясували, якою професійною компетентністю повинен володіти водолаз-підривник. Для більш якісного і повного розкриття суті професійної компетентності водолазів-підривників було проведено анкетування, опитування, бесіди, інтерв’ювання зі слухачами вищих навчальних закладів, курсів підготовки та підвищення кваліфікації, керівниками структурних підрозділів, у підпорядкуванні яких є водолази-підривники, а також сертифікованими водолазами-підривниками.

Проведений аналіз визначень понять “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”, “компетентнісний підхід” надав можливість з’ясувати, що розглядати *професійну компетентність водолазів-підривників* необхідно у контексті їх професійної діяльності, застосування знань, умінь і навичок та практичного досвіду, що допоможуть їм досягти високого рівня професіоналізму.

Отже, проведений аналіз дає змогу визначити професійні компетентності, якими, на нашу думку, повинен володіти водолаз-підривник. Для проведення підсумкового аналізу і визначення професійних компетентностей майбутніх водолазів-підривників та узагальнення отриманих результатів науково-педагогічного дослідження залучали експертну групу. У результаті експертної оцінки групою експертів були запропоновані складові професійної компетентності, що притаманні водолазам-підривникам: спеціальна, психологічна, особистісна,

комунікативна, інформаційна, методична, соціальна, проектувально-корекційна та деякі інші.

На підставі проведеного аналізу наукових праць дали визначення *професійної компетентності водолаза-підривника як інтегрованої сукупності специфічних знань водолазної та вибухової справи; умінь чітко і правильно вирішувати професійні проблеми і швидко приймати відповідні рішення; наявності практичного досвіду якісного виконання поставленого завдання; уміння самовдосконалюватись, проводити аналіз, прогнозувати наслідки власної професійної діяльності, застосовувати отриману інформацію для ефективного вирішення отриманих завдань* [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Проведений аналіз підготовки водолазів-підривників надає можливість стверджувати, що такі фахівці дійсно потрібні. Але їх підготовка в Україні раніше відбувалась із застосуванням старої методики підготовки, де окремо готували за фахом водолазів і підривників. Потім умовно поєднували ці спеціальності, рахуючи, що якщо фахівець може виконувати підривні роботи на поверхні, то в воді він також буде придатний працювати підривником. Це в корні неприйнятна теорія, тому необхідність оновлення програми, форм та методів підготовки диктують умови сьогодення, крім того науково-технічний прогрес і осучаснення водолазної та підривної техніки. Нами з'ясовано, що існує неузгодженість між змістом і послідовністю викладання професійно-орієнтованих спеціальних дисциплін та необхідністю впровадження системного, інтегрованого, взаємопов'язаного, комплексного характеру підготовки. З'ясували, що в провідних країнах світу підготовка водолазів-підривників відбувається під час вивчення спеціального курсу, а оновлення змісту і методики навчання в системі освіти забезпечить більш високі результати за умов інтенсифікації процесу і забезпечення міжпредметного зв'язку. Компетентнісний підхід на діагностико-прогностичній основі забезпечить особистісно-діяльнісну структуру навчання.

Безпосередньо водолаз-підривник повинен володіти певним набором професійних компетентностей, з яких ми виділяємо *спеціальну, теоретичну, особистісну, індивідуальну, психологічну* як найбільш вагомі. Отже, сформувавши у водолаза-підривника професійну компетентність, вирішимо суперечності між реальним існуючим рівнем професійних якостей у водолазів-підривників та необхідністю його постійного зростання, швидкого і точного реагування на вимоги часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Баранівський В.Ф.* Професійна компетентність фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для ЗС України / В.Ф. Баранівський // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: Вид-во НУОУ, 2012. – Випуск 5 (30). – С. 5–10.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
3. *Маркова А.К.* Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво “А. С. К. ”, 2004. – 192 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / И.А. Зимняя/ – Ростов-на-Дону: изд-во “Феникс”, 1997. – 240 с.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7. Складові професійної компетенції [Електронний ресурс] : Відділ організації профорієнтації КМЦЗ – Режим доступу: http://www.dcz.gov.ua/kie/control/uk/publish/article?art_id=13947&cat_id=366134.

8. Гапоненко Г.М. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності водолазів-підривників у ВВНЗ: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гапоненко Геннадій Миколайович. – К., 2014. – 170 с.

Г.Н. Гапоненко, кандидат педагогических наук
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черныховского

ФИЛОСОФСКИЕ И ОБЩЕНАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ ВОДОЛАЗОВ-ПОДРЫВНИКОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье проанализированы философско-педагогические аспекты современной компетентностной парадигмы образования и определения понятий компетенция, компетентность, профессиональная компетентность. Анализ взглядов отечественных и зарубежных специалистов позволил выяснить какой профессиональной компетентностью должен обладать водолаз-взрывник. В результате экспертной оценки группой экспертов были предложены составляющие профессиональной компетентности, присущие водолазам-взрывникам. Дано определение понятия профессиональная компетентность водолаза-взрывника.

Ключевые слова: компетентностная парадигма образования; философско-педагогические аспекты; компетенция; компетентность; профессиональная компетентность; водолаз-подрывник.

H. Haponenko, candidate of pedagogical sciences
National defense university of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovsky

PHILOSOPHICAL AND GENERAL SCIENTIFIC VIEWS ON THE UNDERWATER DEMOLITION SPECIALIST TRAINING PROCESS IN THE CONTEXT OF A COMPETENCE APPROACH

Modern paradigm philosophical and pedagogical aspects of the competence-based education were studied. The definitions of competence, competency and professional competence were analyzed. The local and foreign experts' views consideration allowed us to find out the professional competence that an underwater demolition specialist has to possess. In consequence of the experts team` assessment the professional competence components inherent to underwater demolition specialists had been proposed. The definition of an underwater demolition specialist professional competence was determined.

Keywords: competence-based education paradigm; philosophical and pedagogical aspects; competence; competency; professional competence; underwater demolition specialist.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРИРОДНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В ХОДІ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Досліджуються основні закономірності організації природничо-наукового пізнання в ході навчального процесу виходячи із існуючої навчально-педагогічної практики. Пропонується варіант подолання його антисистемності та переходу до цілісного осягнення смислових цінностей в результаті природного розвитку людини та її вищих психічних функцій в межах об'єкта пізнання.

Ключові слова: природний розвиток; синергетика; саморегуляція та самоорганізація; гуманістичний підхід до навчання.

Актуальність теми пов'язана з тим, що вся пізнавальна сфера у галузі освіти організована як антисистема, має розімкнений характер.

По-перше, наукові знання поступово втрачають статус абсолютних. Різномісність розгляду будь-якого процесу або явища стає рівноправною нормою, що спричиняє “інформаційний вибух”, тобто експоненціальне зростання кількості інформації наукового характеру, та прискорює її оновлення. Завдяки цьому наукові знання можна розглядати тільки як конкретну істину (інформацію), яка належним чином обґрунтована і відповідає поточним завданням суспільної практики. З часом конкретні знання як інформація застарівають, їх відповідність реальній практиці зменшується. Тобто конкретні знання мають антисистемний характер, являють собою розімкнену систему, один кінець якої дійсно спирається на реальні процеси, а інший спрямований “в нікуди”. Їх абсолютизація та засвоєння у навчальному процесі створює проблему.

По-друге, система освіти цій складній інформаційній картині протиставляє людину, такою ж мірою безсистемну і розімкнену. Людина розглядається через сукупність психофізіологічних, психічних, розумових, інтелектуальних, особистих та інших якостей і властивостей, які складають її інтегральну характеристику. Перелік якостей і властивостей може бути безкінечним, що свідчить про його антисистемність та розімкненість. Як не може бути реалізована антисистема, так і розвиток всього переліку якостей та властивостей не може бути включеним до навчального процесу. Весь тягар засвоєння всього безмежжя інформації механічно покладається тільки на деякі із них. А це приводить до їх подвійної перевантаженості, що знаходить своє відображення здебільшого в неадекватності сприйняття і відтворення всього обсягу наукової інформації, тобто “інформаційної кризи”.

Антисистемний підхід до навчання породжує та загострює безліч протиріч навчального процесу, шляхів для подолання яких у межах існуючої парадигми не існує. Наприклад:

суперечність між вимогами щодо задоволення суспільних потреб (інтересів, цінностей) які висувуються офіційною системою освіти (суспільне “треба”) та індивідуальними потребами (інтересами, цінностями) окремих слухачів (студентів) чи деяких їх груп (учнівське “хочу”);

суперечність між пізнавальними і практичними завданнями процесу навчання та наявним рівнем знань, умінь, навичок слухачів (студентів);

суперечність між необхідністю вузької спеціалізації та формуванням всебічно розвиненої людини;

суперечність між інформаційною і творчою функцією навчання та інше;

Особливістю цих протиріч є те, що з одного боку вони містять в собі формальне, офіційне, механічне, що вноситься до навчального процесу зовні, а з другого боку – особливості людської природи тих, хто навчається. Такі протиріччя дійсно неможливо подолати, оскільки неможливо вилучити із навчального процесу слухача (студента), або повністю подолати в ньому людське. Завдяки цьому здається, що система освіти завжди буде перебувати у полоні “інформаційної кризи”, готувати фахівців, які мають дискретні, фрагментарні, часткові знання і вміння та демонструють неадекватну професійну поведінку.

Мета роботи міститься у тому, щоб показати, що наявність непереборних протиріч свідчить про виродженість конкретного прояву процесу організації сучасного природничо-наукового пізнання. Тому продовжувати цю лінію розвитку сучасної освіти не має ніякого сенсу. Викликає невідкладну необхідність формування нового підходу та зміни погляду на проблему пізнання і переходу до такої точки зору, звідки процес бачиться гармонійним, безсуперечним, системно облаштованим.

Сутність підходу до організації розвитку людини ґрунтується на тому, що поведінка людини в життєвих ситуаціях позбавлена дискретності, побудованої на конкретних знаннях. Вона являє собою цілісне поле, яке містить в собі весь попередній досвід, що охоплює як суб’єкт (людину) так і об’єкт діяльності. Завдяки цьому поведінка логічна, адекватна, людська. Аналогічна форма професійної поведінки спостерігається у серйозних фахівців, у яких конкретні знання давно перетворилися у власне надбання, власне бачення професійних проблем, коли немає потреби щось конкретне пригадувати для того, щоб розібратися у ситуації.

Здатність людини в умовах обмеженого часу адекватно реагувати на зміни обстановки, швидко і безпомилково робити висновки та приймати логічно беззаперечні рішення слід розуміти як інтелект.

Коли така здатність може з’явитися? Не викликає сумніву, що інтелектуальний розвиток не є сумою знань, умінь, навичок. Це нова системна якість людини, яка з’являється у неї за певних умов, які повинні бути реалізовані в ході навчального процесу. Адекватність поведінки залежить не стільки від конкретних знань, скільки від їх організації всередині людини. Як наслідок – систему освіти повинна цікавити в першу чергу не навчальна інформація, а людина у навчальному середовищі, її розвиток в межах відповідно організованої та структурованої навчальної інформації.

Під розвитком слід розуміти процес сходження до певної внутрішньої організації змісту всіх видів людського сприйняття навчальної інформації.

Існує напрям філософії, який дає можливість вирішувати основні проблеми сучасної освіти, в тому числі формувати методологічну основу розвитку інтелекту, розвитку людини. Цей напрям реалізується через використання основних принципів філософії нестабільності, синергетики.

Синергетика розкрила, що в основі всіх явищ буття, в тому числі людини, лежить властивість їх самоорганізації та саморозвитку. Коротко цей процес можна описати наступним чином. Із випадкових, розрізнених, хаотичних, суперечливих, механічно поєднаних, нескоординованих та несистематизованих складових за певних умов розвивається і утворюється гармонійне ціле. Поки система перебуває в процесі росту, поки не вичерпано енергію розвитку, вона знаходиться у стані рівноваги завдяки багатоваріантності вибору кінцевої форми. Посилення скоординованості складових, формування єдиного цілого, досягнення вершини розвитку в той же час означає сходження до однієї певної форми. Конкретність форми свідчить про виродження процесу, втрату динаміки розвитку, перехід до стану нестабільності. За цим невідворотно настає надлом і розпад на складові, які за певних умов можуть виступати елементами нової системи в процесі її самоорганізації та саморозвитку, або самі дати початок розвитку нової системи. В цьому виявляється творча сила природи. Стійкою є тільки динаміка розвитку. Кінцева форма, конкретне виступає перепорою подальшого розвитку і має бути знищене.

Тільки завдяки тому, що людина здатна до саморозвитку, саморегуляції та самоорганізації, стає можливою її універсальна адаптація до навколишнього соціально-культурного середовища і навіть до глобальних змін, які майже не помітні на індивідуальному рівні. Людина існує як система нижчого порядку в системах вищого порядку. Системи у своєму саморозвитку абсолютно незалежні, самодостатні. В той же час їх самоорганізація здійснюється в умовах, які створюються іншими системами, особливо системами вищого порядку. Їх детермінізм виражається через нелінійну залежність, вірогідність. Безперечно, що всі системи, незалежно від порядку, підпорядковані загальним закономірностям становлення, розвитку, організації, упадку, вмирання та перебудови, хоча і мають своє власне вираження.

Становлення внутрішнього світу людини та людської думки відносно об'єкта вивчення, розвиток вищих психічних функцій теж відбувається згідно з природними законами саморозвитку, саморегуляції та самоорганізації. Те, що відбувається у людини всередині, не може бути виключено із загальних процесів Всесвіту. При цьому слід зазначити, що розвиток людини відбувається не взагалі, а тільки в межах об'єкта пізнання, тобто в межах суб'єкт-об'єктних відносин. Ширина об'єкта розвитку в процесі становлення людини постійно зменшується. В дитинстві це може бути життя як таке, а у зрілому віці об'єкт розвитку звужується до певної професійної діяльності. Від розвитку людини в певному середовищі залежить ступінь розвитку її вищих психічних функцій.

За синергетичною методологією, для вирішення основних проблем сучасної освіти, для досягнення мети навчання і виховання педагогічні дії необхідно узгоджувати з природними законами, згідно з якими відбувається становлення такої самоорганізуючої системи, як людина.

Природний підхід до навчання є *гуманістичним* (від лат. *humanus* – людський, людяний) процесом. Цей підхід до педагогіки розвивається тому, що він є глибоко функціональним і практичним підходом до вирішення будь-

якої проблеми. Тепер уже ні для кого не є таємницею, що некритичне слідування наперед визначеним конкретним істинам призводить до збільшення помилок раціонального характеру. Помилки є наслідком неадекватного сприйняття ситуації, коли вона розбігається з готовими істинами, засвоєними з книжок або з розповіді викладача. Життя завжди набагато складніше за будь-яку найбільш детальну інструкцію, що за своєю сутністю є однобічно фіксованим поглядом на ситуацію в конкретно визначених обставинах.

Тому гуманістичний підхід до навчання полягає в тому, щоб надати людині можливість виробити своє власне відношення до конкретних знань, завдяки чому вони стають особистим інтелектуальним надбанням. Таке надбання формується як результат саморозвитку у відповідному навчальному середовищі в напрямку оволодіння об'єктом вивчення. Створення такого середовища і має бути основою поведінки викладачів. Вони повинні створити умови, за яких той, хто навчається, мав би змогу та право на самостійний всебічний розгляд проблем, критичний аналіз, співставлення та *піддання* сумніву здавалось би непохитних істин, самостійне вироблення нових поглядів, сприйняття парадоксальних ідей. Все це є тим засобом, завдяки якому конкретні знання втрачають нерухомисть, отримують динаміку розширення зони своєї дії, включаючи проблеми, на вирішення яких немає прямої готової відповіді.

Розвиток людини всередині об'єкта повинен здійснюватися у напрямку кінцевої форми, тобто оволодіння об'єктом пізнання як *цілісністю* незалежно від того, що розуміється під об'єктом. Із цілісності світу випливає цілісність кожної із його частин. Цілісність об'єкта несе в собі надзвичайно великий потенціал пізнання: практичний, творчий, гуманітарний, естетичний, художній та інші. Цілісність – це не тільки знання та вміння, а й емоції, відношення до об'єкта, співвідношення між елементами цілісності тощо. Тільки цілісність може бути метою навчання, а не знання чи вміння. Одні й ті ж знання та вміння у кожної людини складають зовсім іншу цілісність.

Цілісні знання є *гуманітарними знаннями* незалежно від об'єкта вивчення. Сюди слід включати також технічні, технологічні та інші системи, які відповідають природним критеріям цілісності. Природне ціле несе в собі естетичний, художній, гуманітарний потенціал, який запобігає можливим помилкам раціонального характеру.

Основним результатом роботи є обґрунтування організаційних, педагогічних та методичних процедур, які впливають із вихідних принципів, що дозволять організувати навчальний процес таким чином, щоб він відповідав загальним положенням розвитку особистості та розвитку інтелекту, і в той же час давав змогу підготувати фахівця, здатного виконувати завдання в сучасних умовах. Якщо будувати навчальний процес на вищезазначених принципах, то він буде дійсно гуманним і гуманітарним. Результатом підготовки буде фахівець, який володіє своєю спеціальністю на інтелектуальному рівні.

Метою навчання, як уже було зазначено, має бути оволодіння предметом пізнання як цілісністю. Цілісне поняття об'єкту, що виникає у голові людини, уявляє собою психічне явище. А цілісне поняття об'єкта, яке

пропонується для вивчення у ході навчального процесу, є логічною структурою. При порівнянні структур мислення та структур логіки виникає дуже складна проблема. Мислення дорослої людини неможливо формалізувати ані засобами аксіоматичної логіки, ані засобами алгебри логіки, хоча спроби робляться і єдиним шляхом вбачається створення принципово нової логіки: психо-логіки, чи лого-психології [6].

Щоб обійти цю перешкоду, необхідно знайти таку структуру об'єкта вивчення, яка хоча б критеріально відповідала структурі цілісного його уявлення в голові того, хто навчається, тобто критеріально відповідала б кінцевій формі структур мислення. Ці критерії мають бути наступні:

структурна взаємо оборотність – можливість логічної структурної декомпозиції цілого поняття, а також наявність одночасної можливості повернення до цілого в результаті логічної деструктуризації;

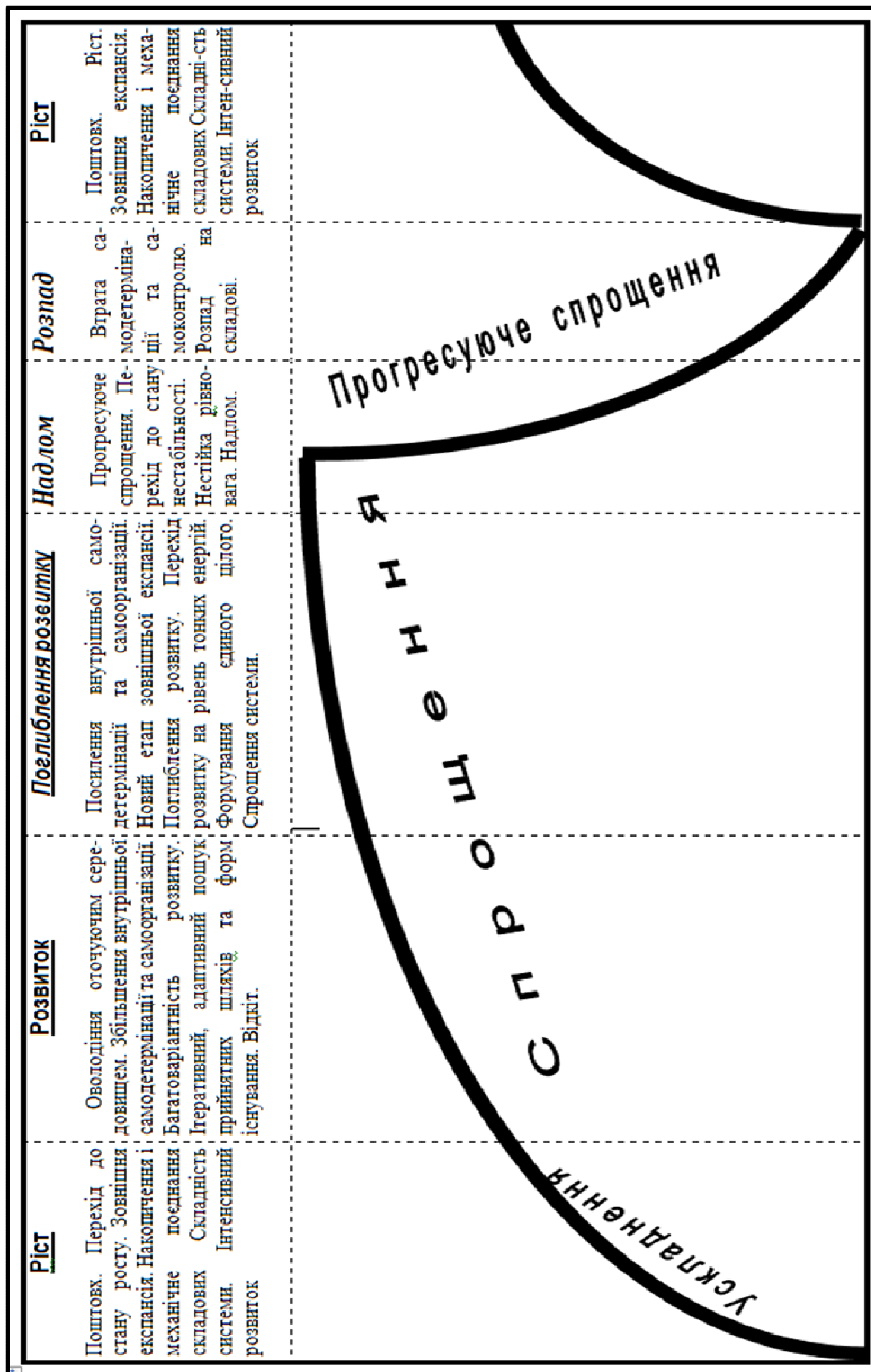
цілісна стійкість – збереження цілого на кожному етапі структурної декомпозиції;

самодостатність – відповідність кожного структурного елемента на кожному етапі структурної декомпозиції вимогам цільності, яка відповідає тим же критеріям, що і вихідна цільність.

Уже на цьому етапі від об'єкта вивчення відсікаються ніби то важливі деталі, які в той же час на мають прямого відношення до об'єкта вивчення або такі, без яких він не втрачає цільності, а тому ці деталі є необов'язковими для вивчення. Цим зменшується інформаційне навантаження на того, хто навчається.

Динаміка розвитку складної природної системи. Оскільки людина є складною природною системою, звернемось безпосередньо до процесу розвитку людини в межах об'єкта вивчення в цілому. Використання закономірностей розвитку дозволяє обґрунтовано підійти до впровадження розвивальної системи навчання.

Щоб зрозуміти сутність процесу розвитку людини, необхідно вивести його основні закономірності та знайти форми вираження у ході навчального процесу. Ці закономірності та форми впливають із загальних закономірностей, за якими саморозвиваються, самоорганізуються, саморегулюються будь-які природні складні системи, в тому числі людина та її вищі психічні функції. Співставлення та аналіз розвитку різних природних систем, таких, наприклад, як людина [1, 3, 4, 5, 7, 9], етнос [2], цивілізація [8], мислення [6], пам'ять [4, 9] дало змогу виділити у цьому процесі такі етапи: *поштовх, підйом, ріст, внутрішній розвиток, надлом, розпад*. Динаміка розвитку складної природної системи наведена на рисунку 1.



Перш ніж перейти до розгляду динаміки розвитку складної природної системи та зіставлення її з розвитком людини, необхідно зробити однозначне твердження. Коли ми говоримо про розвиток людини, ми маємо на увазі виключно розвиток її психічних структур. Структура психіки людини наведена на рисунку 2.

Перший етап розвитку – підйом – є найскладнішим. Складність полягає в тому, що коли людина вперше зустрічається з певною справою, об'єктом вивчення, по відношенню до них у неї майже немає ніякої інформації, ніяких уявлень, досвіду, а значить, здібностей, мислення тощо. Для того щоб розпочати новий відрізок життя, зайнятися новою справою, потрібні відповідні обставини, рушійні сили для того, щоб з'явилась наполегливість і впевненість піти по шляху засвоєння нового.

Постає питання: що може давати енергію розвитку? Тут вибір невеликий. Можна або свідомо ставити завдання на розвиток, або спиратися на емоційно-вольову сферу людини. Що стосується свідомості, то, як стверджує В.І. Вернадський, думка за своєю дією тільки нагадує енергію. Деякий час вона може виступати рушійною силою, але якщо не включатимуться інші механізми, надто проблематично пройти весь шлях розвитку до необхідного рівня. Регуляторами людини як системи, через які вона спрямовує енергію свого саморозвитку виступають емоції, почуття та емоційно-вольова сфера. Це універсальні механізми, завдяки яким людина природно знаходить суб'єктивно правильний шлях розвитку та можливості реалізації своїх прагнень.

Тому перше знайомство з об'єктом вивчення, коли ще не накопичено певний запас понять, не сформовано ядро інтелекта в межах об'єкта, навчання повинно викликати сильні почуття, позитивні емоції.

Тільки за умови такого поштовху виникне енергійність в засвоєнні перших понять та установлення між ними необхідного взаємозв'язку. Чим менше у людини попереднього досвіду відносно об'єкта вивчення, тим сильнішим повинен бути перший емоційний поштовх. Це пов'язано з тим, що в цьому випадку людині необхідно більше покладатися на механічну пам'ять, поки не накопичиться певний понятійний запас, поки не буде створено умови для роботи мислення, розумової діяльності.

Емоційна сфера дуже тісно пов'язана із сенсорно-моторним механізмом людини. Обов'язковим для навчального процесу слід вважати фізичне знайомство з об'єктом вивчення, спостереження або виконання деяких дій, сутність яких поки що не до кінця зрозуміла, але приносить задоволення і викликає інтерес. *Основною формою навчання на цьому етапі є практичне заняття.*

У процесі саморозвитку, саморегуляції та самоадаптації почуття людини виступають в комплексі та взаємозв'язку, який залежить від ситуації або проблеми, яку необхідно вирішувати. В процесі навчання та й взагалі будь-якої діяльності людина не може бути емоційно нейтральною. Якщо процес навчання не викликає задоволення, не зацікавлює, то він породжує скуку, роздратування, страх.

Психічні структури та рушійні сили розвитку людини

Інстинкти – джерело енергії розвитку	Засвоєння та взаємо координація психічних процесів, організація їх змісту в одне ціле – розвиток людини та її інтелекту				Психічні процеси	Психічні стани	Похідна психіка від розвитку	
<p style="text-align: center;">(потреби)</p> <p>Забезпечення виживання та розмноження.</p> <p><i>1. Особисто-го;</i></p> <p><i>2. Роду (сім'ї);</i></p> <p><i>3. Виду (етно-су, на-роду);</i></p> <p><i>4. Популяції (людства)</i></p>	<p>Пізнавальні (когнітивні) психічні процеси</p> <p>Відобр. у свідомості предметної інформ. від органів почуттів</p> <p>Відобр. узагальненої, абстрактної інформ. мація</p> <p>Відобр. звичаєвої, мовної, свідомості</p> <p>Вибіркова спр. мованість свідомості на відображен. інформ. мації</p>	<p>Вихідні психічні процеси</p> <p>Відобр. звичаєвої, мовної, свідомості</p> <p>Відобр. узагальненої, абстрактної інформ. мація</p> <p>Відобр. звичаєвої, мовної, свідомості</p> <p>Вибіркова спр. мованість свідомості на відображен. інформ. мації</p>	<p>Вищі психічні процеси (функ.)</p> <p>Виник. у свідомості інф., яка не сприймається, але раніше, на основі злинутого досвіду.</p> <p>Збереження та відтворення результатів розв'язку завдань, безпека.</p>	<p>Енергетичні психічні процеси (рушійні сили розвитку)</p> <p>Відчуття</p> <p>Сприйняття</p> <p>Уявлення</p> <p>Увага</p>	<p>Емоції</p> <p>1. Позитивні – сприяють виживанню, розмноженню і розвитку.</p> <p>2. Негативні – запобігають загрозам виживання і розмноження, пригнічують розвиток</p> <p>Почуття</p> <p>1. Позитивні (стєнчї) – активізують діяльність</p> <p>2. Негативні (астєнчї) – породжують пасивність.</p> <p>3. Простї складні.</p> <p>Воля</p> <p>Дозволяє подолати негативні емоції та почуття заради досягнення, у майбутньому, позитивних емоцій та почуттів, які забезпечать виживання, розмноження і розвиток.</p>	<p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ СТАНИ</p> <p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ ЯКОСТІ І ВЛАСТИВОСТІ</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p>	<p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ СТАНИ</p> <p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ ЯКОСТІ І ВЛАСТИВОСТІ</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p>	<p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ СТАНИ</p> <p style="text-align: center;">(впевненість, готовність, рішучість, задоволеність, спокій)</p> <p style="text-align: center;">ПСИХІЧНІ ЯКОСТІ І ВЛАСТИВОСТІ</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p> <p style="text-align: center;">(спрямованість, характер, темперамент, здібність)</p>

Позитивні емоції – це задоволення роботою, успіхами у навчанні, хорошою книгою, отриманим дипломом, перспективами професійної діяльності, політикою своєї держави і таке інше. Вони виступають рушійною силою розвитку. Успіх значно підвищує потенціал людини. При чому, завдяки вольовим зусиллям, характеру людина погоджується потерпіти, щоб досягти у майбутньому позитивного результату.

Негативні емоції – це наслідок нецікавого навчання та незадоволення результатами навчання, тому що може призвести до відрахування з навчального закладу та неможливості здобути необхідну освіту, а згодом отримати роботу; це незадоволення керівництва вашою поганою роботою, тому що може привести до звільнення, низьким стандартам життя. Негативні емоції нікуди не ведуть і не виступають рушійною силою розвитку. Завдяки розумовій діяльності людина робить все, щоб уникнути негативних емоцій, тобто намагається не потрапляти в такі ситуації, які ведуть до невдач.

Найголовнішим є те, що людина впорядкована таким чином, що аналітична сила її розуму стає найбільшою, коли навчання викликає позитивні емоції і, навпаки, – найнижчою, коли навчання викликає негативні емоції. В той же час безперечним є те, що інтенсивна розумова діяльність викликає позитивні емоції, а її припинення приводить до появи негативних емоцій.

Зацікавленість, що викликана першим етапом, виступає рушійною силою наступних етапів розвитку. Розвиток людини за своєю природою є поступальним рухом, який проявляється як у зовнішніх, так і у внутрішніх аспектах. У зовнішньому аспекті розвиток проявляється як кумулятивне оволодіння навколишнім світом, у внутрішньому – як кумулятивна внутрішня самодетермінація і самоорганізація з прогресуючою деталізацією процесів. В процесі розвитку значення зовнішніх аспектів постійно зменшується, а внутрішніх – посилюється.

На етапі підйому оволодіння об'єктом вивчення спочатку проявляється здебільшого у механічному розширенні знань. Дійсно зрозумілими можуть бути тільки узагальнені, символічні форми знань, без особливої деталізації, які можуть бути асимільовані попереднім досвідом, оброблені мисленням. Але навіть на символічному рівні це не завжди вдається. Завдяки цьому кожна людина сприймає об'єкт фактично не таким, яким він є, а тільки таким, яким його дозволяє бачити попередній досвід. Роль викладача надзвичайно велика. Спираючись на позитивну динаміку, він має закласти надійні основи розуміння об'єкта вивчення. Незважаючи на символічний рівень та нерозкритість знань, заняття уже на цьому етапі мають бути спрямовані на їх взаємодетермінацію та взаємоув'язування. Цільність, що утворюється, має багато вимірів та багато варіантів подальшого розвитку, але уже містить в собі повне ядро майбутніх знань. Немає сумніву в тому, що багато викладачів відкривають для себе, як надзвичайно важко виділити зі своєї навчальної дисципліни у структурованому вигляді ядро знань, що має стати предметом серйозного обговорення. Фактичного матеріалу вистачить на два десятки лекцій, а коротко і структуровано викласти предмет вивчення просто неможливо. Саме це є наслідком впливу “інформаційного вибуху”, який у більшості випадків не дає приросту сутнісних знань.

Динаміка росту на цьому етапі дуже інтенсивна, що свідчить про великий приріст новизни знань. Зважаючи на експоненціальний закон росту, цей етап дає до 40% всієї нової інформації. У зв'язку з цим важливість його важко переоцінити.

Сутністю наступного етапу – етапу росту – є циклічна деталізація об'єкта вивчення, накопичення знань. Основною формою навчання на цьому етапі є лекція. Усі знання мають ув'язуватися з уже засвоєними знаннями в межах загальної картини, що сформована на етапі підйому, циклічно поглиблюючись до все більш дрібних деталей відповідно зі структурою об'єкта вивчення. Циклічність пов'язана з тим, що нове знання може викликати інтерес та бути засвоєно тільки при наявності можливості його поєднання зі зрозумілим і засвоєним знанням, коли нове знання завдяки мисленню може бути співставлено з відомим.

Незважаючи на великий обсяг знань, який необхідно засвоїти, слід мати на увазі, що зростання новизни за рахунок прирощування знань на цьому етапі уповільнюється. Навіть якесь важливе, на думку викладача положення, яке він обов'язково мусить довести до тих, хто навчається, не приведе до змінення їх погляду на об'єкт. Деякі прогалини у деталізації вони зможуть у разі необхідності заповнити самостійно. В даному випадку важливим є не загальна кількість знань, а ретельність їх взаємоув'язування та взаємодетермінація.

Принципово змінюється у бік зменшення роль викладача. Ефективність лекцій поступово сходить до нуля, навчальний час слід поступово все більше витратити для зацікавленого обговорення, аналізу, всебічного розгляду об'єкту вивчення, в процесі чого відбувається взаємоув'язування та взаємодетермінація знань.

Наступний етап – внутрішній розвиток – характеризується тим, що конкретизація знань завдяки їх прирощуванню майже не впливає на ріст новизни знань відносно об'єкта вивчення, поглиблення у його сутність. Нові деталі не дають нічого нового, що є свідченням перетворення знань в особисте бачення проблеми, тобто інтелектуальне бачення. Відсутність нового могла б призвести до припинення мислення, до припинення розумової діяльності та появи негативної емоції. Для того, щоб не втратити динаміку розвитку, нові знання про об'єкт необхідно і можна добувати завдяки посиленню внутрішньої самодетермінації знань. Нові зв'язки, нові закономірності, нову деталізацію можна отримати завдяки аналізу, заглибленню у сутність знань, які вже стали власним надбанням. Цей етап характеризується можливістю самостійного вирішення кваліфікаційних завдань діяльності завдяки загальному розумінню проблеми. В той же час самостійна робота над виконанням завдань дозволяє провести остаточну взаємодетермінацію знань. Функції викладача зводяться виключно до контрольних.

Утворення, що виникло в голові людини в результаті розвитку, не є звичайним інформаційним банком. Вся інформація завдяки процесам мислення пов'язана в перехресному взаємопосиланні з почуттями, позитивними емоціями, відношеннями та інше. Такий зміст пам'яті являє собою основу інтелекту. Спосіб та порядок укладання інформації до пам'яті

визначає можливість її використання. Для прийняття рішення в різних ситуаціях немає необхідності що-небудь пригадувати, напружувати пам'ять. Знаннями, здобутими в процесі природного розвитку, людина володіє завдяки цілісному розумовому баченню. Тільки завдяки тому, що розумом осягається весь зміст пам'яті разом, у цілому, з'являється можливість прийняття безпомилково вірного рішення, гнучкості та адекватності поведінки, тобто інтелект.

Оскільки формування змісту пам'яті має ключове значення у розвитку людини, більш детально зупинимось на механізмах її роботи, керуючись підходом Ж. Піаже [6]. Механічне запам'ятовування практично не має ніякого впливу на зміст пам'яті та інтелект. У формуванні змісту пам'яті домінують два процеси – асиміляції та акомодатії.

Нова інформація, яка інтеріорізована (перенесена із зовнішнього до внутрішнього світу) за допомогою вихідних психічних процесів розпочинає оброблятися за допомогою вищих психічних функцій, тобто мислення розпочинає співставляти (асимілювати) зміст психічних процесів зі змістом пам'яті. Якщо між змістом нової інтеріорізованої інформації та змістом пам'яті відсутня будь яка кореляція, то асиміляція у цьому випадку неможлива і робота мислення припиняється. Якщо між попереднім досвідом (змістом пам'яті) і новою інформацією існує деяка кореляція (нова інформація на фоні вже зрозумілого), то відбувається акомодатія нової інформації.

Акомодатія не означає просте додавання нової інформації до змісту пам'яті. Акомодатія – це повна перебудова змісту і структури пам'яті з урахуванням нового, формування нового цілісного змісту пам'яті. Оскільки людина бачить світ через призму змісту пам'яті (накопиченого досвіду), то нова інформація формує нове бачення на оточуючий світ. Саме це і означає розвиток людини.

В той же час можливості розвитку за рахунок внутрішньої самодетермінації знань не безмежні і неодмінно мають бути вичерпані. Всі накопичені знання ув'язані в одне ціле, різноманітні думки відносно об'єкта вивчення виродилися в одну, цілком конкретну точку зору. Все більш чітка визначеність цілого завдяки конкретизації знань означає постійне звуження погляду на проблему. Крім того, цілісне бачення об'єкта, формування чого викликало неабиякий інтерес, вже не приносить задоволення через втрату динаміки розвитку. Ці два моменти свідчать про перехід розвитку до нестабільного стану. Процес продовження розвитку може бути реалізованим тільки завдяки появі можливості зазирнути по той бік цілісного бачення проблеми. За деяких умов зробити це вдається, що має дуже значні наслідки. Невідворотно настає розпад цілісності, руйнування усталеного погляду. В результаті цього творчого акту відкриваються нові горизонти, нові можливості вирішення проблеми. Нові знання, які є наслідком творчого акту, виникають не через придумування нових понять, а через зміну погляду на проблему. Нове уже міститься у старому, його просто необхідно побачити.

Отже, творчість є не що інше, як один з етапів організації інформації всередині людини, розвитку людини у певному навчальному середовищі. Звідси випливає, що творчість властива будь-якій людині, якщо у неї

з'являються можливості пройти до кінця весь шлях розвитку відносно об'єкта вивчення.

Проте слід зазначити, що останній етап розвитку настає не автоматично. На відміну від інших він має свої специфічні особливості. У процесі формування цілого бачення проблеми, виникає інерція мислення, яка перешкоджає зміні погляду на проблему. Відмовитися від створеної розумової споруди надзвичайно важко. Чим більше вона досконала, тим важче зробити наступний крок. Тому проблема творчості перетворюється на психологічну проблему. Не випадково всі відомі методи стимуляції творчої діяльності та прийняття творчого рішення пов'язані з подоланням психологічної інерції. За рівних умов, надмірна тонкість психічної організації, нестійкість психіки, маячна уява виступають каталізатором творчості. Геніальність взагалі однозначно пов'язана з психічними аномаліями як в енергетиці розвитку, так і прискореному надломі та розпаді поглядів, що формуються.

Надлом та розпад цільності настає не обов'язково після завершення повного циклу розвитку. Надлом може статися у будь-якій точці цього процесу. Спричиняють його не тільки психічні особливості людини або психологічні методи зняття інерції мислення, але й функціональні закономірності процесу. Занадто велика ентопія інформації, тобто розширення кількості знань, що втягуються до розгляду, може привести до передчасного надлому попередньо сформованої точки зору. Для кожної людини реально керувати глибиною оволодіння проблемою, перш ніж знайти точку зору, поглиблення до якої стане життєво важливим завданням. З набору таких процесів, з різних галузей пізнання та життєдіяльності, що мають різний рівень розвитку та їх взаємного переплетіння і складається загальний процес розвитку людини в цілому та її світогляду.

Ознакою того, що людина пройшла необхідний розвиток, виступає поява у неї особистих якостей і властивостей, які вона реалізує в межах об'єкта вивчення завдяки глибокому розумінню його сутності: самостійність, цілеспрямованість, рішучість, розумний ризик, мотивація своїх дій, здатність адекватно оцінювати ситуацію, гнучкість та глибина мислення, швидкість прийняття рішення, об'єктивність в оцінці результатів діяльності, морально-психологічна стійкість, інтелект, творчість і таке інше. Всі ці якості і властивості традиційна школа намагається формувати ізольовано одне від одного, що не має сенсу. Самі по собі вони не існують.

Таким чином, використання природних закономірностей розвитку людини стає реальним механізмом подолання антисистемності та розімкнутості пізнавальної сфери людського буття. Людина не народжується з готовим розумом, пам'яттю, інтелектом, творчими здібностями, які в подальшому необхідно розвивати як м'язи. Вона повинна відповідно до природних законів людського становлення організувати свій внутрішній світ, зміст якого залежить від змісту всіх видів людського сприйняття відповідно організованого навколишнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Виготський Л.С.* Педагогическая психология. / Л.С. Виготський. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Гумилев Л.Н.* Древняя Русь и Великая степь. / Л.Н. Гумилев. – М.: Мысль, 1992. – 781 с.
3. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 416 с.
4. *Клацки Р.* Память человека. Структура и процессы. / Р. Клацки. – М.: Мир, 1978. – 319 с.
5. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти. / В.С. Лутай – К.: Центр “Магістр – S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
6. *Паже Ж.* Избранные психологические труды. / Ж. Паже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
7. *Сухомлинский В.А.* Об умственном воспитании. / В.А. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1983. – 224 с.
8. *Тойнби А.* Постигание истории. / А. Тойнби – М.: Прогресс, 1991. – 786 с.
9. *Ушинський К.Д.* Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський. // Вибрані педагогічні твори. В 2-х томах. Т. № I. Теоретичні проблеми педагогіки. – К.: Радянська школа, 1983. – 488 с.

Н.П.Гниденко, кандидат технічних наук,
доцент
Государственный университет
телекоммуникаций

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИРОДНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ХОДЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Исследуются основные закономерности организации естественнонаучного познания в ходе учебного процесса исходя из существующей учебно-педагогической практики. Предлагается вариант преодоления его анти системности и перехода к целостному постижению смысловых ценностей в результате естественного развития человека и его высших психических функций в пределах объекта познания.

Ключевые слова: естественное развитие; синергетика; саморегуляция и самоорганизация; гуманистический подход к обучению.

M.P. Gnidenko Cand. of Sc., docent State
University of Telekommunication

NATURAL LAWS OF HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

We study the basic laws of organization of natural sciences in the educational process on the basis of existing educational and pedagogical practice. A version of his anti overcome systemic and transition to a holistic comprehension of semantic values as a result of the natural development of man and his higher mental functions within the object of knowledge.

Keywords: natural development; synergetic; self-regulation and self-organization; a humanistic approach to learning.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті проаналізовані дослідження вітчизняних та іноземних науковців, які присвячені проблемі визначення поняття комунікативної, мовної та мовленнєвої компетенцій. Викладені різноманітні підходи до визначення мовленнєвої компетенції, як системи різних видів діяльності і складних умінь оперування мовним матеріалом. Визначено змістові та структурні характеристики мовленнєвої компетенції як структурної одиниці мовленнєвої організації суб'єкта.

Ключові слова: іноземна мова; комунікативна компетенція; мовна компетенція; мовленнєва компетенція; суб'єкт.

Постановка проблеми. На сучасному етапі свого розвитку, Україна активно залучається до євроінтеграційних процесів, що вимагає налагодження взаємовигідної співпраці із зарубіжними партнерами на основі професійної компетентності й повноцінного володіння іноземною мовою. Серед факторів, які визначають зростання ролі мовної підготовки особового складу Збройних Сил України у сучасних умовах визначено: нагальну потребу щодо досягнення взаємосумісності Збройних Сил України зі збройними силами країн-партнерів; активізацію участі Збройних Сил України у міжнародних миротворчих, антитерористичних, пошуково-рятувальних операціях під егідою міжнародних організацій, багатонаціональних навчаннях та інших заходах міжнародного військового співробітництва [1].

Оволодіння іноземною мовою особовим складом Збройних Сил України має відповідати міжнародним уявленням щодо основних компетенцій справжнього фахівця. Одним з основних інструментів створення європейського простору вищої освіти та збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти було названо сприяння професійній та академічній мобільності, яка в першу чергу націлена на формування відповідних мовних та комунікативних компетенцій.

Поняття “мовленнєва компетенція” відносно нове для методики навчання іноземним мовам, оскільки воно з'явилося та отримало розповсюдження лише в середині ХХ століття. Проблема формування та розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції, яка активно обговорюється науковою спільнотою, демонструє значення сукупності знань про мову і принципи побудови висловлювання у структурі мовленнєвої організації суб'єкта. Основна проблема у дослідженні мовленнєвої компетенції полягає у тому, що в силу граничності, поняття вивчається психологією, лінгвістикою, психолінгвістикою, філософією мови, лінгводидактикою, та, залежно від наукової парадигми та конкретних завдань часткового дослідження, зміст поняття досить сильно варіює. Наявність розбіжностей у тлумаченні поняття “мовленнєва компетенція”, зумовила необхідність докладного аналізу його змісту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання теорії і практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності висвітлювались в наукових працях багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних, наприклад, таких, як І.Л. Бім, М.Н. Вятютнев, Н.І. Гез, І.А. Зимняя, А.К. Маркова, Р.П. Мільруд, Л.М. Мітіна, Є.І. Пассов, В.В. Сафонова, А.В. Хуторський, Н. Хомський, Д. Хаймс, Я.В. Єк, Дж. Савіньон та інші.

В.В. Сафонова та А.В. Хуторський розділяють поняття “компетенція” і “компетентність”. Так, поняття “компетентність” визначається як здібність людини до практичної діяльності, а “компетенція” – як змістовний компонент цієї здібності у вигляді знань, умінь та навичок [2]. Хоча в науковій літературі в більшості випадків в цьому відношенні різні автори вживають терміни “компетенція” і “компетентність” в якості синонімів.

Н.Б. Завіниченко, С.С. Макаренко, О.І. Нещерет, Ю.А. Паскевська, Н.Ф. Шевченко, Н.М. Шацька активно досліджують мовленнєву компетенцію як складову професійної діяльності, зокрема такої, котра безпосередньо пов’язана із здійсненням комунікації. Практичним дослідженням та застосуванням поняття “мовленнєвої компетенції” у теорії і практиці навчання мови займалися А.М. Богуш, І.О. Зимняя, М. Пентилук, О.О. Залевська.

Метою дослідження є розгляд сучасних наукових підходів та виклад різних точок зору на іншомовну мовленнєву компетенцію, які описуються в вітчизняній та іноземній літературі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці в своїх дослідженнях виділяють мовленнєву компетенцію, як окрему структурну одиницю іншомовної комунікативної компетенції.

В свою чергу, іншомовна комунікативна компетенція представляє сукупність навичок, умінь та знань, яка дозволяє навчатися, працювати і спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур.

Дана компетенція реалізується, насамперед, через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію, і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах [3].

Слід зазначити, що ще в середині ХХ століття поняття “компетенція” (і похідне “компетентний”) широко застосовувалося в побуті, літературі, його тлумачення наводилося в словниках. Орієнтована на компетенції освіта почала формуватися в 70-х роках ХХ століття в США. В документах ЮНЕСКО і Ради Європи також знайшли своє відображення питання, що стосуються визначення кола компетенцій, що розглядаються як бажаний результат освіти. Починаючи з 1971 року, в рамках проєктів Ради Європи з вивчення іноземних мов була проведена велика робота по визначенню принципів і практики вивчення іноземних мов, їх викладання та оцінки.

У 90-х роках ХХ ст. перед лінгвістами, вчителями, розробниками мовної освітньої політики в Європі постало питання про уніфікацію вимог до

мовних компетенцій. Для цього було необхідно створення певної системи рівнів володіння мовою, яка б допомагала визначити загальні критерії оцінювання, долала б перешкоди, викликані відмінностями в освітніх системах Європи. Так з'явився документ “Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, навчання, оцінка” (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference) – керівництво при плануванні основних аспектів навчання, вивчення та оцінки володіння мовами. Він являє собою практичний механізм визначення чітких стандартів мовної компетенції на різних рівнях, комунікативних знань і умінь, визнаних у всій Європі. Розробка цього документу стала другою фазою більш великого проекту “Мовна освіта для європейського громадянства” (Language Learning for European Citizenship, 1989–1996). Мета “Загальноєвропейських компетенцій ...” полягає в тому, щоб описувати рівні володіння тією чи іншою мовою відповідно до існуючих міжнародних стандартів і полегшити співставлення різних систем кваліфікацій. Цей документ описує компетенції, необхідні для спілкування, знання та навички, ситуації та сфери спілкування [4].

Термін “компетенція” був запропонований Н. Хомським з посиланням на Вільгельма фон Гумбольдта, який висловлював ідею про необхідність сумісного вивчення мови і культури ще в 1822 році.

Н. Хомський вперше виділив в окреме поняття лінгвістичну компетенцію і використовував його стосовно до теорії мови в зв'язку з дослідженням проблем генеративної (трансформаційної) граматики. Спочатку термін “компетенція” позначав здатність, необхідну для здійснення мовної діяльності, переважно рідною мовою. Як зазначав Н. Хомський, “... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням мови) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку ... вживання є безпосереднім відображенням компетенції” [5].

Розвиваючи теорію соціолінгвістики Н. Хомського, етнолінгвіст Д. Хаймс вводить термін “комунікативна компетенція”, пов'язуючи лінгвістичну компетенцію з її соціолінгвістичним застосуванням в різних ситуаціях реального життя [6]. Комунікативну компетенцію Д. Хаймс визначає як внутрішнє знання ситуаційної доречності мови; як здібності, що дозволяють бути учасником мовної діяльності

У період з 70-х по 90-і роки ХХ століття було розроблено декілька дескриптивних (дескриптори – характеристики-описи рівнів володіння іноземною мовою) моделей іншомовної комунікативної компетенції. Як вже було зазначено, Д. Хаймс одним з перших наочно показав, що володіння мовою передбачає знання не тільки граматики і лексики, а й соціальних умов їх вживання [6]. В іншомовну комунікативну компетенцію він включає наступні компетенції: лінгвістичну (правила мови); соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови); дискурсивну (правила побудови висловлювання); стратегічну (правила підтримки контакту з співрозмовником).

У 1975 році опис комунікативної компетенції було дано ван Єком на основі специфікацій Ради Європи. Він вважав, що комунікативну компетенцію утворюють такі компоненти або субкомпетенції: лінгвістична компетенція (знання вокабуляра і граматичних правил); соціолінгвістична компетенція (вміння використовувати й інтерпретувати мовні форми відповідно до ситуації); дискурсна компетенція (вміння розуміти і логічно вибудовувати окремі висловлювання з метою смислової комунікації); стратегічна компетенція (вміння використовувати вербальні та невербальні стратегії для компенсації відсутніх знань); соціокультурна компетенція (певна ступінь знайомства з соціокультурним контекстом); соціальна компетенція (бажання і готовність взаємодіяти з іншими, вміння керувати ситуацією) [7].

Базовою для подальших досліджень методики формування і оцінки іншомовної комунікативної компетенції стала концепція М. Кенала і М. Свейн. Вони розглядають комунікативну компетенцію як таку, що лежить в основі системи знань і навичок, необхідних для здійснення комунікації (наприклад, знання лексики і навик використання соціокультурних правил і установок). Комунікативна компетенція, на думку М. Кенала і М. Свейн, відноситься як до знання, так і до навички в “реальному спілкуванні”. Функціональний підхід до мови дозволив вченим говорити про компонентний склад комунікативної компетенції, яка, таким чином, включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну компетенції [8].

Інша модель іншомовної комунікативної компетенції, запропонована П. Дуайеном, представлена наступними компонентами: компетенція в говорінні; компетенція в письмі; компетенція в аудіюванні; компетенція в читанні.

Модель комунікативної компетенції, запропонована С. Савіньоном, представлена у вигляді “перевернутої піраміди”. Ця модель показує, як через практику і досвід у все більш зростаючому колі комунікативних контекстів і подій (основа піраміди) вивчаючи мову поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка включає в себе граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (грані представленої піраміди) [9].

Р.П. Мільруд включає до складу комунікативної компетенції чотири основні компоненти: граматичний (знання граматики, лексики та фонетики); прагматичний (знання того, що сказати в певній ситуації певним людям); стратегічний (знання, як говорити в різних обставинах); соціокультурний (знання громадського етикету, національного менталітету, цінностей і т. д.).

Найбільш докладний опис комунікативної компетенції належить Л. Бахману. Він використовує термін “комунікативна мовна діяльність” (communicative language activity), яке утворюють такі ключові компетенції:

1) мовну або лінгвістичну (можливість здійснення висловлювань іноземною мовою тільки на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи);

2) дискурсивну (зв’язаність, логічність, організація мови);

3) прагматичну (вміння передати комунікативне зміст відповідно до соціального контексту);

4) розмовну (вміння говорити без напруги, в природному темпі, без тривалих пауз для пошуку мовних форм);

5) соціально-лінгвістичну (вміння вибирати мовні форми);

6) стратегічну (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного спілкування);

7) мовно-мислительну (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовно-мислительної діяльності) [10].

Крім наведених вище моделей іншомовної комунікативної компетенції, існують моделі, запропоновані Дж. Манби, Г. Уидонсоном, Дж. Каспером, Р. Клиффордом, Т. Макнамарою та ін.

У свою чергу, М.Н. Вятютнев виділяє два види компетенцій: мовну та комунікативну. Комунікативну компетенцію він запропонував розуміти “як вибір і реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в тих чи іншій обставинах спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації” [11]. Під мовною компетенцією М.Н. Вятютнев розуміє набуте інтуїтивне знання невеликої кількості правил, які лежать в основі побудови глибинних структур мови, претворених в процесі спілкування в різноманітні висловлювання [11]. Але при цьому підкреслює, що мовна компетенція – це лише одна ланка в процесі оволодіння мовою.

Відтак, зарубіжні наукові теорії стосуються здебільшого двох видів компетенції – мовної та комунікативної. Але це не відображає новітніх поглядів на мовленнєву організацію суб'єкта, оскільки між мовою та її застосуванням із комунікативною метою лежить спосіб використання – мовлення. Вітчизняні психолінгвістичні дослідження розглядають мовленнєву компетенцію як індивідуально-своєрідний спосіб використання мовних засобів та виділяють окремим видом компетенції. Мовленнєва компетенція не може бути ототожнена із мовною компетенцією навіть в силу того, що знання мовних правил не завжди передбачає знання правил їх використання для висловлення думки. Сучасні дослідження, демонструють неоднозначний зв'язок між мовними знаннями та знаннями про їх використання при побудові і сприйманні висловлювань [12].

О.О. Залевська, окреслюючи поняття оволодіння і володіння мовою, зазначає, що результатом оволодіння мовою є володіння нею, котре залежить від знання мови та користування нею. Таким чином, вона виділяє три аспекти оволодіння мовою: знання мови (мовна компетенція), володіння мовою (мовленнєва компетенція), користування мовою (комунікативна компетенція) [11].

Процес перетворення мовної системи у індивідуальний засіб формування і формулювання думки суб'єкта завершується формуванням мовленнєвої компетенції. Остання розглядається як знання правил вираження

мислительного змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами та навичками їх реалізації. Поняття мовленнєвої компетенції передбачає, що суб'єкт, засвоюючи мову середовища, в якому він знаходиться, буде не лише індивідуальну систему знань про мову (мовну компетентність), але і систему знань про правила використання мовних знаків (мовленнєву компетентність).

Мовна і мовленнєва компетентність співвідносяться таким же чином, як і мова та мовлення – мова як знакова система, а мовлення як спосіб використання зазначеної системи. Отже, мовна компетентність є передумовою становлення мовленнєвої компетентності, а мовленнєва компетентність визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність є більш ширшим утворенням, що містить і мовну компетентність. Таким чином, мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Її змістом є: знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови [11].

Мовленнєва компетентність визначає потенційні можливості суб'єкта у створенні висловлювання, у здійсненні мовленнєвої діяльності. У структурі мовленнєвої компетентності відбувається засвоєння знання і перетворення їх на вивідне знання.

Висновки. Аналіз досліджень вітчизняних та іноземних вчених показав, що вони сходяться в думці щодо мовленнєвої компетенції, як структурної складової іншомовної комунікативної компетенції.

Теоретичні дискусії стосовно змісту та чіткого розмежування термінів “мовна компетенція”, “мовна компетентність”, “мовленнєва компетенція” демонструють актуальність цієї теми для сьогодення. У багатьох дослідженнях ці поняття не розмежовуються, а то й вживаються як тотожні і взаємозамінні. Необхідно наголосити на чіткому розмежуванні мовної компетентності (знання про мову та мовні знання) та мовленнєвої компетентності (знання правил використання мовних засобів).

Мовленнєва компетенція розглядається як суспільно обумовлені вимоги до мовлення суб'єкта. Відносно до мовної компетенції, мовленнєва є ширшим поняттям. Мовленнєва компетенція передбачає знання: сполучуваності мовних одиниць; точності вживання мовних одиниць; знання виражальних засобів мовлення та особливостей їх вживання залежно від форми мовленнєвого висловлювання; знання про використання мовних форм залежно від типу мовлення. Показником рівня мовленнєвої компетентності є рівень ознайомлення суб'єкта із правилами сполучуваності та виражальними можливостями мовних одиниць у мовному потоці.

Мовленнєва компетенція забезпечує володіння сукупністю мовних знань, навичок і умінь, оволодіння якими дозволяє здійснювати іншомовну

діяльність. Підхід до мовленнєвої компетенції як до системи різних видів діяльності і складних умінь оперування мовним матеріалом дозволяє розглядати її як певну систему, що включає в себе і мовленнєвий досвід, і знання про мову.

У відповідності з європейським і вітчизняним стандартами з іноземної мови формування та вдосконалення мовленнєвої компетенції, основного компонента комунікативної компетенції, є однією з цілей навчання.

Розмежування мовної та мовленнєвої компетенції є необхідною умовою подальшого просування досліджень мовлення і відповідає вимогам сучасних знань про мовленнєву організацію суб'єкта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009 “Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України”.

2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. докт. диссерт. [Текст] / В.В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Кремень В. Освіта і наука визначають авторитет держави (Виступ на семінарі-наradі головних редакторів педагогічних фахових видань України) / В. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2–5.

5. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Ноам Хомский; под общ. ред. В.А. Звегинцева; Серия переводов. – Выпуск I. – М., 1972. – 233 с.

6. Hymes. D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. V. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – С. 22–25.

8. Keen. K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.

9. Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

10. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

11. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

12. Орап М.О. Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організації суб'єкта: теоретичний аналіз [Електронний ресурс] / М.О. Орап // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 81–89. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_4_12.pdf

С.В. Голивец, полковник
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховского

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПОНЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье проанализированы исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблеме определения понятия коммуникативной, языковой и речевой компетенций. Изложены различные подходы к определению речевой компетенции, как системы различных видов деятельности и сложных умений оперирования языковым материалом. Определены содержание и структурные характеристики речевой компетенции, как структурной единицы речевой организации субъекта.

Ключевые слова: иностранный язык; коммуникативная компетенция; языковая компетенция; речевая компетенция; субъект.

S.V. Golivets, colonel
National Defense University of Ukraine named
after Ivan Cherniakhovskiy

MODERN APPROACH TO THE CONCEPT FOREIGN SPEECH COMPETENCE

The domestic and foreign research scientists who are devoted to the problem of the definition of communication, language and speech competences are analyzed. Set out a variety of approaches to defining speech competence as a system of different types of activities and complex skills handling of language material. The content and structural characteristics of speech competence as a structural unit of speech subject are determined.

Keywords: foreign language; communicative competence; language competence; speech competence; subject.

Н.Ю. Довгань, кандидат педагогічних наук,
доцент
Миколаївський міжрегіональний інститут
розвитку людини ВНЗ “Університет
“Україна””

РЕЗУЛЬТАТИ СТРУКТУРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті представлено результати структурного дослідження фізичної культури студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ). У ході дослідження виділено рівні сформованості фізичної культури студентів: високий, базовий, середній та низький, які включають у себе показники за наступними компонентами фізичної культури: інтелектуально-розумовим, мотиваційно-емоційним та рухово-діяльним. Наведено критерії та показники, покладені в основу визначення сформованості компонентів та рівнів фізичної культури студентів. Виявлено низький рівень теоретичних знань у галузі фізичної культури, недостатній розвиток фізичної підготовленості та відсутність тенденції до її підвищення протягом студентського життя, що зумовлюється низькою якістю фізичного виховання.

Ключові слова: фізична культура; високий; базовий; середній та низький рівні сформованості фізичної культури; інтелектуально-розумовий; мотиваційно-емоційний; рухово-діяльні компоненти фізичної культури.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку фізичної культури та спорту чітко ставиться завдання держави у сфері фізичного виховання й масового спорту – удосконалення системи фізичного виховання в закладах освіти. Тому невід’ємна складова частина навчально-виховного процесу у ВНЗ – фізичне виховання, основним завданням якого є зміцнення здоров’я студентської молоді, забезпечення гармонійного фізичного розвитку, досягнення високого рівня фізичної підготовленості, формування здорового способу життя [3].

Активний пошук ученими та дослідниками в галузі педагогіки оптимальних способів підвищення якості навчання як у середній, так і у вищій школі вказує на необхідність розробки критеріїв, компонентів для контролю та оцінювання знань, умінь і навичок. Вищесказане підкреслює доцільність і необхідність для виявлення компонентів, дослідження критеріїв і рівнів сформованості фізичної культури студентів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних напрацювань вітчизняних дослідників засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено певний інструментарій, який може стати основою для визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості фізичної культури студентів ВНЗ.

Так, у працях В.Б. Базильчук охарактеризовано показники фізичної підготовленості та зміст спортивно-оздоровчих потреб студентів за період навчання у ВНЗ. Результати дослідження динаміки рівня фізичної підготовленості свідчать, що кількість студентів з його високим рівнем до четвертого року навчання суттєво зменшується, а із нижчим за середній – зростає майже до 50%. Це свідчить про недостатність впливу занять фізичним вихованням на покращення показників фізичного стану [1].

У наукових дослідженнях О.О. Єжової визначено рівні сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнів ПТНЗ, що розглядається як підґрунтя реалізації педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я [2].

Проте у педагогічній науці відокремлені цілісні структурні дослідження фізичної культури студентів ВНЗ. Недостатня на сьогоднішній день дослідженість зазначеної проблеми, її важлива соціальна значущість для підвищення рівня сформованості фізичної культури як однієї з умов збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді й обумовили вибір теми дослідження та визначили його мету й завдання.

Мета статті полягає у висвітленні результатів структурного дослідження фізичної культури студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження фізичної культури студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи проводилось з 2009 по 2015 роки на базі Київського національного торговельно-економічного університету та Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ “Університет “Україна” зі студентами I-II курсів економічних та соціально-гуманітарних факультетів на позааудиторних заняттях з фізичного виховання основного відділення спортивного вдосконалення, заняттях з загальної фізичної підготовки та самостійних занять фізичними вправами, фізкультурно-масових заходах.

Приступаючи до розгляду відбору критеріїв і показників для визначення рівня сформованості фізичної культури студентів ВНЗ вважаємо необхідним з'ясувати поняття “критерій” та “показник”. Категоріальне визначення дефініції поняття “критерій” в енциклопедичних виданнях трактують як “мірило” для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта. Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель кількісної характеристики явища. В. Ягупов підкреслює: “критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність” [4, С. 411–412]. Вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставляться до нього: індивідуальність, систематичність, достатня кількість даних про оцінки, тематична спрямованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, оптимальність, всебічність, дієвість та гуманність.

Дослідно-експериментальне дослідження рівнів сформованості фізичної культури студентів ВНЗ закладів проводилась відповідно до визначених на рівні теоретичного аналізу компонентів і критеріїв фізичної культури. Для виявлення вихідних рівнів сформованості фізичної культури студентів ВНЗ була розроблена програма дослідження: визначено компоненти фізичної культури – інтелектуально-розумовий, мотиваційно-емоційний, рухово-діяльнісний; розроблено та підібрано інструментарій для їх вивчення.

Виділені компоненти та обрані критерії дали змогу достатньо повно описати якість досліджуваного явища. Для конкретизації компонентів використовували сукупність критеріїв та показників, які уможлилювали адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з визначених компонентів. До кожного компоненту фізичної культури студентів ВНЗ відповідно до його критеріїв та показників були розроблені завдання.

На підставі отриманих нами у ході емпіричного дослідження результатів вважаємо за доцільне виділення таких рівнів сформованості фізичної культури студентів: високий, базовий, середній та низький, які включають у себе показники за наступними компонентами фізичної культури: інтелектуально-розумовим, мотиваційно-емоційним та рухово-діяльним.

Інтелектуально-розумовий компонент включає такі складники: пізнавальний складник цього компоненту включає в себе такий зміст: знання з фізичної культури, знання про свої особистісні особливості, про стан власного здоров'я; знання про компоненти і принципи побудови здорового способу життя, який сприяє збереженню та зміцненню власного здоров'я тощо; розумовий складник компоненту характеризує спрямованість особистості студента на підтримку і зміцнення власного здоров'я з урахуванням особливостей навчальної та майбутньої професійної діяльності, розуміння значущості здорового способу життя для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, професійного становлення, а також відображає розуміння самою особистістю поставлених перед нею цілей.

Інтелектуально-розумовий компонент характеризує доцільну спрямованість особистості студента на формування і підтримку естетичного стану, фізичного розвитку, психічного, соціального та професійного благополуччя, свідоме переконання у необхідності здорового способу життя, що передбачає активний руховий стан, правильне харчування, стійку потребу у зміцненні свого здоров'я і фізичному самовдосконаленні.

Високий рівень інтелектуально-розумового компонента характеризує успішність студента у навчально-виховному процесі. Оволодіння поглибленими спеціальними систематизованими фізкультурними знаннями, які сприяють формуванню у них усвідомленої потреби в заняттях фізичними вправами, які відображають не тільки прикладний характер, а її інтелектуальну, психологічну, духовну досконалість.

Базовий рівень інтелектуально-розумового компонента визначається наявністю знань у галузі здоров'язберігаючої технології фізичної культури, що здійснюються за допомогою фізичних вправ, природних загартовуючих засобів, з метою зміцнення здоров'я, формування і покращення необхідних рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань, забезпечення готовності молоді до активного життя та професійної діяльності.

Середній рівень інтелектуально-розумового компонента визначається наявністю епізодичних знань у галузі фізичної культури, усвідомленням мети, що формується фізкультурно-оздоровчою спрямованістю особистості,

відповідальністю за своє здоров'я. Студент має несистематизовані знання фізкультурно-спортивного спрямування, середній рівень обізнаності з питань фізичної підготовленості, здорового способу життя та деяких способів здоров'язберігаючої діяльності (ранкова зарядка, загартовування, фізичні вправи у режимі дня), яка ґрунтується на поєднанні теоретичної та практичної підготовки, що потребує індивідуальної підтримки щодо планування особистих занять у спортивних секціях.

Низький рівень інтелектуально-розумового компонента характеризують безсистемні, епізодичні знання з фізичної культури (часткові знання про здоров'я, його збереження і зміцнення); невміння визначати мету позааудиторних занять з фізичної культури, правильно здійснити контроль за виконанням фізичних навантажень. Студенти недостатньо володіють знаннями сучасних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, не проявляють інтересу до більшості тих видів рухової активності, що становлять основу здорового способу життя, свідомості та бажання реального покращення та підтримки свого здоров'я.

Мотиваційно-емоційний компонент фізичної культури включає у себе ставлення до позааудиторних занять з фізичного виховання, уміння студентів керувати власними емоційними станами, здатність реально та об'єктивно оцінювати свої фізичні, психоемоційні та інтелектуальні можливості, формування потреби у фізичному саморозвитку та самовдосконаленні, а також цілеспрямованість у спортивно-масовій діяльності, розуміння значення фізичної культури для особистісного розвитку. Мотиваційно-емоційний компонент фізичної культури студентів має такі складники: кондиційний, мотиваційно-вольовий, цільовий, орієнтаційно-соціальний.

Показниками мотиваційно-емоційного компонента є: здатність орієнтуватися на цінності здорового способу життя; морально-етична та естетична мотивація дотримання вимог здорового способу життя; здатність планувати, організовувати і проводити спортивно-масові заходи; прагнення аналізувати результати здоров'язберігаючих занять; коректувати свою оздоровчу діяльність тощо. Цей компонент реалізує мотиваційно-цільову функцію.

Високий рівень мотиваційно-емоційного компонента характеризується високим ступенем сформованості мотивації і ціннісних орієнтацій до виховання у студентів стійкої потреби у здоровому способі життя, фізичному самовдосконаленні, самопізнанні та самооцінці, які лежать в основі ціннісного ставлення до позааудиторної спортивно-масової роботи.

Базовий рівень мотиваційно-емоційного компонента характеризується сформованістю механізмів морально-етичної та естетичної мотивації, регуляції дій і поведінки на позааудиторних заняттях з фізичного виховання, бажанням стимулювання при виконанні фізичних вправ, розвитку емоційної стійкості, необхідної для виконання оздоровчої фізкультурної діяльності.

Середній рівень мотиваційно-емоційного компонента відрізняється посиленням мотивації до здорового способу життя, виявленням мотивів та

інтересів до занять різними видами рухової активності. У складі мотиваційно-емоційного ставлення відзначається зміна ієрархії ціннісних орієнтацій: професійно-ціннісна – духовно-естетична – функціонально-професійна.

Низький рівень мотиваційно-емоційного компонента спостерігається у студентів з найбільш емоційно непрогнозованим складом групи мотивів, бідними за змістом ціннісними орієнтаціями, відсутністю зацікавленості і потреби у фізкультурній діяльності та дотриманні здорового способу життя. У загальній ієрархії особистісних цінностей цінність здоров'я має для них другорядне значення. Студенти з низьким рівнем безвідповідально ставляться до свого здоров'я та фізичного розвитку і не замислюються про необхідність його підтримки і зміцнення. До позааудиторних занять з фізичного виховання не проявляють інтересу і вважають планування своєї життєдіяльності марною тратою сил, часу і коштів, не бажають змінювати усталений спосіб життя.

Рухово-діяльнісний компонент фізичної культури включає уявлення студента про власну фізичну підготовку, рухові здібності, індивідуальні властивості та фізичні якості, які виражають його фізичну готовність здійснювати активну рухову діяльність у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Цей компонент розкриває ступінь оволодіння практичними вміннями, навичками, механізмами формування здорового способу життя та реалізації його принципів в різних умовах життєдіяльності та фізкультурно-спортивної діяльності.

Цей компонент сформований з комплексу вмінь: уміння оцінювати фізичний стан власного організму, тілобудову і конституцію, що включає сукупність показників здоров'я, фізичних і психічних якостей; уміння управляти рухами свого тіла; вміння застосовувати засоби, методи та навички здорового способу життя, з метою формування здатностей до фізкультурної діяльності, спрямованої на фізичне самовдосконалення, здоровий спосіб життя, соціальну активність молодшої людини. Ця думка співзвучна з думкою Л.П. Матвєєвої, яка визначає рухові якості як певні соціально обумовлені сукупності біологічних і психічних властивостей людини, які виражають її фізичну готовність здійснювати активну рухову діяльність.

Показниками рухово-діялісного компонента є реальна фізкультурно-спортивна діяльність, мотивом якої є задоволення індивідуальних інтересів та потреб розвитку природних здібностей, рухової культури та культури тіла, які потребують особливих відносин у взаємодії з зовнішнім середовищем.

Високий рівень рухово-діялісного компонента будується з урахуванням фізкультурно-спортивної спрямованості фізичної культури, яка забезпечує формування різнобічного рухового потенціалу студентів, освоєння ними сучасної техніки рухових дій, здоров'язберігаючої технології, формування індивідуального стилю спортивно-змагальної діяльності, яке

передбачає впровадження передових спортивних технологій у практику позааудиторної спортивно-масової роботи.

Базовий рівень рухово-діяльнісного компонента характеризує всебічний розвиток фізичних здатностей, і на цьому підґрунті зміцнення здоров'я, забезпечення високої розумової і фізичної працездатності, з метою створення власної моделі здоров'язберігальної діяльності. Студенти, що мають цей рівень рухово-діяльнісного компонента добре орієнтуються у видах здоров'язберігальної діяльності, беруть активну участь у соціальних акціях, спортивно-масових заходах, пропагують здоровий спосіб життя (забіги, кроси, змагання тощо).

Середній рівень рухово-діяльнісного компонента характеризується недостатнім рівнем рухової активності, фізичної, спортивної, функціональної підготовленості, пов'язаної з засвоєнням фізкультурно-оздоровчих технологій і перетворенням своєї життєдіяльності на основі принципів здорового способу життя. Студенти не завжди грамотно планують розпорядок дня, нераціонально харчуються, часто бракує вільного часу для підтримки фізичної форми. Передбачає оволодіння навичками самостійної діяльності в активному дозвіллі, які забезпечують покращення здоров'я, розвиток психофізичних здатностей та фізичних якостей.

Низький рівень рухово-діяльнісного компонента характеризує студентів з низькою фізичною та соціальною активністю, слабкорозвинутою координацією рухів, мінімальною руховою активністю, гіподинамією. Властивий обмежений рівень умінь з організації позааудиторної спортивно-масової роботи, відмічається несистематичне відвідування занять з фізичного виховання, недотримання здорового способу життя, наявність шкідливих звичок. Концепція здоров'я не розглядається як абсолютна життєва цінність; студент не пов'язує власний професійний розвиток із веденням здорового способу життя та фізичним вдосконаленням.

Наведені компоненти та їх складники перебували у тісному взаємозв'язку і покладені в основу визначення високого, базового, середнього і низького рівнів сформованості фізичної культури студентів ВНЗ.

Так, *високий рівень* сформованості фізичної культури студентів виявляється в: усвідомленні сутності особистісної фізичної культури як сукупності інтегрованих фізично-духовних властивостей, підвищенні інтересу та формуванні мотивації до позааудиторних занять з фізичного виховання, здорового способу життя, фізичного вдосконалення і самовиховання, наявності міцних знань про фізичну культуру, умінні керувати емоційними станами, широтою і силою мотивації до фізичної культури, високих показниках функціонального стану, спеціальній фізичній підготовленості та навичках у виконанні фізичних вправ з обраних видів спорту і досягненні високих спортивних результатів.

Базовий рівень сформованості фізичної культури студентів відображає пізнання суттєвих положень про фізичну культуру у ВНЗ та покращує

соціально-духовні цінності, які збагачують моральний рівень особистості в процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Мотиваційно-ціннісні орієнтації і фізкультурна діяльність мають чітко відображену спрямованість і стійкість до установки на здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення і самовиховання, потреби у регулярних заняттях фізичними вправами і спортом. Участь у різних видах фізкультурно-спортивної діяльності відзначається регулярністю, проте може мати ознаки споглядальності, а не стабільної власної активності студента.

Середньому рівню сформованості фізичної культури студентів притаманні поверхові, неглибокі знання про фізкультуру і спорт, які дуже обмежують уявлення про джерела інформації, вони використовуються, переважно з телебачення та інтернету. Бажання займатися фізичною культурою відмічається, проте воно імпульсивне, не пов'язане зі стійким і глибоким розумінням її необхідності. Залучення до організаційної групової оздоровчої і спортивної діяльності стає реальністю, відмічаються спроби її систематизації, набуття досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої діяльності для досягнення особистих і професійних цілей.

Низький рівень сформованості фізичної культури студентів відмічається відсутністю усвідомлення сутності фізичної культури, її складових та їх байдужим ставленням до фізичної культури. Низька фізична підготовленість студентів проявляється у зниженій руховій активності, відсутності у них достатніх інтересів, мотивів і потреб до виконання фізичних вправ та активного дозвілля, яке супроводжується систематичними пропусками позааудиторних занять з фізичного виховання, порушенням режиму харчування, наявністю шкідливих звичок тощо. Мотиваційно-ціннісні орієнтації не співпадають з ідеалами фізичної культури, що знаходить свій вияв у їх ситуативному і нечіткому прояві. Розуміння необхідності самовиховання та його здійснення відсутні. Є елементи стихійності у цьому процесі у вигляді епізодичного застосування окремих засобів фізкультурно-оздоровчого характеру та на позааудиторних заняттях з фізичного виховання.

Загалом на констатувальному етапі педагогічного експерименту виявлено низький рівень теоретичних знань у галузі фізичної культури, недостатній розвиток фізичної підготовленості та відсутність тенденції до її підвищення протягом студентського життя, на нашу думку, обумовлюється низькою якістю фізичного виховання як у середній школі, так і у ВНЗ, зниження інтересу та мотивації у студентів до традиційної форми організації занять, недостатнє розмаїття форм організації позааудиторного фізичного виховання, умови навчання у ВНЗ, які супроводжуються зниженням рухової активності та збільшенням навчального навантаження, шкідливі звички та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямі.

Узагальнений критерій інтелектуально-розумового компоненту – це знання у галузі фізичної культури (анатомії, фізіології, гігієни тощо) про здоров'я, цінності здоров'я, здоровий спосіб життя, усвідомлення та

осмислення якого стає мотивом подальшого фізичного розвитку та фізичного вдосконалення. Показниками сформованості фізичної культури студентів нами визначено: научуваність, інтелектуальні вміння та інтелектуальну активність.

Узагальненим критерієм мотиваційно-емоційного компонента є підвищення свідомого ставлення до власного здоров'я, позитивні емоції, інтерес та потреби у здоровому способі життя, емоційна оцінка досягнень, наполегливість, самостійність, рішучість, довільність дій в організації власної життєдіяльності та фізкультурно-оздоровчої діяльності. Показниками мотиваційно-емоційного компонента є: здатність орієнтуватися на цінності здорового способу життя; морально-етична та естетична мотивація дотримання вимог здорового способу життя; здатність планувати, організовувати і проводити спортивно-масові заходи; прагнення аналізувати результати здоров'язберігаючих занять; коректувати свою оздоровчу діяльність тощо.

Узагальненим критерієм рухово-діяльнісного компонента є результат діяльності молоді людини щодо перетворення своєї тілесної природи, вдосконалення фізичного стану, фізичного розвитку як фактору оптимізації свого стану і розвитку, фізичної підготовки до життєвої практики. Показниками рухово-діяльнісного компонента є реальна фізкультурно-спортивна діяльність, мотивом якої є задоволення індивідуальних інтересів та потреб розвитку природних здібностей, рухової культури та культури тіла, які потребують особливих відносин у взаємодії з зовнішнім середовищем.

Аналіз рівнів сформованості фізичної культури студентів у процесі констатувального експерименту свідчить про низьку результативність роботи з формування фізичної культури молоді у ВНЗ, що знайшло відображення у невмінні студентів самостійно обирати види спортивної діяльності відповідно до власних нахилів та побажань, застосовувати форми укріплення здоров'я відповідно до особливостей свого організму, культури здоров'я, направленої на відповідальне відношення як до свого здоров'я, так і до здоров'я оточуючих.

Вважаємо за доцільне включення кожного студента у процес позааудиторної спортивно-масової роботи у ВНЗ; створення адекватного освітнього середовища, яке забезпечувало б можливість вільного доступу до різноманітних джерел інформації; здоров'язберігаючих програм розвитку фізичних якостей, програм набуття спеціальних знань у галузях валеології, анатомії, фізіології та практичних рухових навичок.

Це зумовлює необхідність подальших досліджень у напрямі вдосконалення фізичного виховання у ВНЗ та розроблення нових технологій формування фізичної культури, реалізація яких забезпечить високий позитивний результат у вирішенні означеного завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Базильчук В.Б.* Організаційні засади активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук:

24.00.02 – “фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / В.Б. Базильчук. – Львівський державний інститут фізичної культури, 2004. – 190 с.

2. Єжова О.О. Теоретичні і методичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07 / О.О. Єжова. – К.: Інститут проблем виховання НАПН України, 2013. – 490 с.

3. “Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік” Наказ МОН від 26.01.15 року № 47.

4. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Н.Ю. Довгань, кандидат педагогических наук,
доцент
Николаевский межрегиональный институт
развития человека ВУЗ “Университет
“Украина””

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье представлена характеристика сформированности физической культуры студентов высших учебных заведений(ВУЗ). В ходе эмпирического исследования было выделено уровни сформированности физической культуры студентов: высокий, базовый, средний и низкий, включающие в себя показатели по следующим компонентам физической культуры: интеллектуально-умственным, мотивационно-эмоциональной и двигательно-деятельностного. На констативном этапе педагогического эксперимента выявлен низкий уровень теоретических знаний в области физической культуры, недостаточное развитие физической подготовленности и отсутствие тенденции к ее повышению в течение студенческой жизни, что объясняется низким качеством физического воспитания как в средней школе, так и в ВУЗ.

Ключевые слова: физическая культура; высокий; базовый; средний и низкий уровни сформированности; интеллектуально-мыслительный; мотивационно-эмоциональный; двигательно-деятельностный компоненты физической культуры.

N. Dovgan, Ph.D., associate professor Nicholas
Interregional Institute of Human Development
University “University “Ukraine””

SURVEY OF STRUCTURAL RESEARCH OF UNIVERSITY STUDENTS' PHYSICAL CULTURE

The article presents the results of a structural study of university students' physical culture. The study highlighted the levels of students' physical culture: high and basic, average and low, which include figures for the following components of physical education: intellectual-mental, emotional-motivational and motor-activity. Criteria and indicators are set up as a basis for determining the formation of the components and levels of students' physical culture.

The low level of theoretical knowledge in physical culture, lack of physical fitness tendency to increase during student life is the results of low quality of physical education.

Keywords: physical culture; high; basic; average and low levels of physical culture formation; intellectual-mental; motivational-emotional; motor-activity components of physical culture.

П.О Жупінський, підполковник,
І.М. Сівоха, полковник
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВОГО КЕРІВНИКА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КРЕАТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ (ЗА ДОСВІДОМ АТО)

В статті розглянуто особливості застосування креативних підходів до прийняття управлінських рішень військовими керівниками в сучасних умовах. Надано пропозиції щодо підготовки офіцерів різних ланок управління до застосування креативних методів прийняття управлінських рішень.

Ключові слова: креативні методи; військовий керівник; прийняття рішення.

Постановка проблеми. Події в АР Крим та на Сході України змусили вище військове керівництво держави кардинально переглянути підходи до забезпечення обороноздатності держави. Так, було прийнято ряд концептуальних документів [1–4], реалізація яких, зокрема, передбачає впровадження нових, більш ефективних, принципів управління.

Відомо, що основою управління є прийняття управлінських рішень.

Тому впровадження нових методів прийняття управлінських рішень складає наукову і практичну важливість та визначає актуальність питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.

Результати аналізу прийняття військовими керівниками управлінського рішення описані у вітчизняній і зарубіжній літературі. Проблеми прийняття рішень військовими керівниками, охоплюють наступні питання: прийняття рішень у військовій справі (М. Нещадима, В. Колесника, В. Мазуренка, В. Супруна) [5]; особливості розумової діяльності військового керівника (Б.М. Теплов) [6]. Аналіз наукових публікацій щодо теорії і практики прийняття креативних управлінських рішень вказує на велику кількість здобутків у цій сфері. Так, загальна теорія і практика прийняття управлінських рішень (В.М. Колпаков) [7], інноваційні підходи до прийняття управлінських рішень (Л. Трофімов, В. Трофімов) [8] та ін.

В той же час питанню визначення особливостей при прийнятті креативних управлінських рішень військовими керівниками у вітчизняній та зарубіжній літературі приділено мало уваги.

Метою даної статті є визначення креативних підходів до прийняття управлінських рішень військовими керівниками, а також пропозицій по впровадженню таких підходів в освітню практику.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Бойові дії на Сході країни яскраво показують в якій мірі відрізняється “війна” до якої нас готували в системі військової освіти та бойової підготовки від реалій з якими довелось зіткнутись командирам всіх рівнів.

Впровадження цифрових технологій кардинально змінює тактику, оперативне мистецтво, а також, стратегію війни. Наочним доказом є досвід

проведення Антитерористичної операції на території Донецької та Луганської областей (АТО). Так, не рідкість в АТО побачити офіцера, або сержанта з ПЕОМ (типу ноутбук, планшет, або, навіть, смартфон) на якому виконуються певні специфічні функції, наприклад: вивчається місцевість, визначаються координати (прив'язка), проводяться розрахунки для стрільби підрозділами артилерії, наноситься тактична обстановка та інші функції. Використання ПЕОМ для вказаних завдань значно зменшує часові показники їх виконання. І це лише невелика частина “айсбергу” сучасних змін, яка знаходиться на поверхні, сюди також можна віднести широке застосування: безпілотних літальних апаратів (розвідка, ретрансляція, нанесення ударів тощо); високоточних засобів ураження; високотехнологічного озброєння та військової техніки іноземного виробництва; нового та суттєво модернізованого вітчизняного озброєння та військової техніки та багато інших особливостей. Під поверхнею криється основна частина, парадигма якої полягає в створенні єдиної автоматизованої системи управління військами з застосуванням сучасних цифрових технологій, широке переозброєння Збройних Сил України на сучасне високотехнологічне озброєння, застосування нових форм і способів ведення збройної боротьби.

Окреме місце займає прискорений інформаційний метаболізм внутрішнього та зовнішнього середовища. Прискорення почало відбуватися в наслідок широкого розповсюдження серед населення цифрових засобів обміну інформацією таких, як мобільний зв'язок та Інтернет. Ефект синергії відбувся в наслідок появи цифрових багатофункціональних пристроїв зв'язку типу смартфон, які в собі одночасно поєднали засоби обміну, пошуку, фіксації, відтворення, обробки та зберігання інформації. Враховуючи переміщення балансу при веденні війни в бік інформаційної складової, можна сказати, що майже в кожного учасника збройного конфлікту (цивільного, військового і навіть у дитини) є досить досконала сучасна “інформаційна зброя”. Зрозуміло, що в таких умовах, для ефективного виконання своїх управлінських функцій, військовим керівникам необхідно використовувати інші підходи до прийняття рішень.

В статті ми пропонуємо розглянути можливість застосування військовими керівниками різних рівнів інноваційних (креативних) методів прийняття управлінських рішень.

Аналізуючи сучасну практику прийняття рішень військовими керівниками всіх рівнів ми бачимо, що в більшості рішення приймаються імперативно та альтернативно, рідше варіативно і лише в поодиноких випадках – креативно (творчий підхід).

Коротко охарактеризуємо кожний із підходів.

Імперативні управлінські рішення – це ті рішення, які приймаються військовими керівниками на підставі виконання певних вимог, встановлених (традиційних) норм та принципів поведінки, системи цінностей. Це найбільш розповсюджений підхід. Методики прийняття таких рішень, як правило, описуються в нормативних документах (наказах, положеннях,

рекомендаціях, бойових статутах), і виступають основою підготовки офіцерів всіх ланок управління у ВВНЗ. І в подальшому набувають розвитку зі здобуттям практичних навичок та вмінь при виконанні офіцерами професійних компетенцій. До переваг такого підходу слід віднести порівняно невеликі часові показники підготовки таких рішень, зрозумілість та відносну простоту дій для всіх посадових осіб, які залучені до розроблення та виконання управлінського рішення, нормативна захищеність (не настання відповідальності за негативні результати прийнятих рішень в разі дотримання приписаних вимог). Разом з тим, такий підхід має ряд суттєвих недоліків, а саме: різке зменшення ефективності прийнятих рішень в нестандартних ситуаціях, шаблонність та передбачуваність дій, пригнічення розумної ініціативи військових керівників, низький рівень гнучкості прийнятих рішень, реформованість кінцевої мети (діяти не з метою досягнення максимального ефекту, а з метою дотримання встановлених процедур).

Альтернативним управлінським рішенням є вибір керівника між двома та більше варіантами, які є взаємовиключні. Такі рішення є більш прийнятні ніж імперативні, вони більше направлені на досягнення кінцевої мети та відповідають реальним умовам обстановки ніж імперативні. Але також мають вагомий недолік, а саме: для вироблення потребують суттєвих затрат ресурсів, сил і часу (по суті виникає потреба в створенні розрахунково-аналітичного підрозділу), зменшується відповідність принципам своєчасності і гнучкості.

Варіативне управлінське рішення приймається на основі управлінського рішення прийнятого раніше (стандартизованого рішення). Для підвищення ефективності прийняття варіативних управлінських рішень створюється певна стандартизована модель в яку закладено основи діяльності організаційної системи, які є сталими та другорядні елементи, які можуть змінюватись. Такий підхід передбачає розроблення певного переліку можливих ситуацій та відповідних дій по ним. Він може застосовуватись при розробленні програмного забезпечення по підтриманню прийнятих рішень військовими керівниками.

При прийнятті управлінських рішень військовими керівниками все частіше виникають ситуації, коли жодна з існуючих альтернатив не буде в достатній мірі відповідати визначеним критеріям, або часового ресурсу для розроблення альтернатив буде недостатньо. В таких ситуаціях виникає потреба у пошуку нових альтернатив, які б відповідали визначеним критеріям, а використання загальноприйнятих методів розроблення альтернатив стає малоефективним.

Для вирішення зазначеної проблеми ми пропонуємо розглянути креативні (творчі) підходи до прийняття управлінських рішень. Що таке взагалі креативні рішення? *Креативні* управлінські рішення – ці рішення дозволяють раціонально вибирати нові варіанти вирішення завдань і проблем за допомогою творчого мислення [7].

Необхідно зазначити, що сфера бізнесу досить давно почала застосовувати креативні підходи до прийняття управлінських рішень. До переваг такого підходу необхідно віднести:

можливість створення інноваційної конкурентоспроможної продукції (послуги), яка відповідає сучасним потребам користувачів (інколи їх випереджаючи);

перетворення персоналу на високоефективний стратегічний ресурс;

інноваційні підходи до управління персоналом;

постійний розвиток та вдосконалення кадрів без відриву від виробництва

та інші.

Застосування такого підходу дало змогу бізнесу функціонувати в умовах жорсткої конкуренції, обмежених ресурсів та прискорених темпів науково-технічного прогресу (особливо в сфері цифрових технологій), діяльності транснаціональних корпорацій. Застосовуючи метод аналогії, ми зазначаємо, що умови в яких функціонують сучасні збройні сили та суб'єкти сфери бізнесу є досить схожими (див. Табл. 1):

Таблиця 1

Порівняння умов діяльності сфери бізнесу та збройних сил

Жорстка конкуренція: промислове (бізнес) шпигунство; підрив іміджу конкурентів, демпінгування тощо	Збройне протистояння: диверсійно-розвідувальна діяльність; інформаційна війна; діяльність незаконних збройних формувань; тощо
Обмеження ресурсів виробнича діяльність в системі ціна-якість-ціна аналогу конкурента	Обмежене фінансування потреб ефективна діяльність в умовах дефіциту бюджетного фінансування потреб збройних сил
Науково-технічний прогрес	Застосування новітніх: видів озброєння та військової техніки; форм та способів збройного протистояння
Діяльність транснаціональних корпорацій	Діяльність надпотужних військових альянсів (НАТО, ОДКБ (Ташкентського договору) тощо)

Таким чином, можна зробити припущення при певній “імплементатії” застосування креативного підходу до прийняття управлінських рішень військовими керівниками в сучасних умовах буде ефективним.

Розглянемо особливості військово-професійної діяльності військових керівників різних ланок управління.

Так, специфікою службової (повсякденної) та бойової діяльності офіцерів тактичної ланки управління є:

здійснення діяльності, як правило, в складі іншого підрозділу (взвод в роті, рота в батальйоні тощо);

низька ступінь самостійності управлінської діяльності;

малі часові показники на вироблення рішення;

слабкі практичні навички здійснення управлінської діяльності молодих спеціалістів;

інші фактори.

Тому, в цілому, зміщення акценту при підготовці командирів тактичної ланки управління в бік формалізованих (імперативних та альтернативних) методів прийняття управлінських рішень є виправданим.

Але вже для офіцерів оперативно-тактичної ланки управління специфіка військово-професійної діяльності буде іншою, а саме:

більш ретельний процес вироблення управлінського рішення, щодо застосування підрозділу, як окремо діючого;

висока ступінь самостійності в плануванні та ухваленні управлінських рішень (наказів);

наявність службового (бойового) досвіду та практичних управлінських навичок;

відповідний кадровий потенціал підпорядкованих підрозділів, який можна буде залучити до вироблення альтернатив при прийнятті управлінських рішень.

Саме на цьому рівні управління з'являється поле для застосування творчих методів прийняття рішень.

Специфіка військово-професійної діяльності для офіцерів оперативно-стратегічної ланки управління буде полягати в:

необхідність прийняття найбільш складних управлінських рішень у військовій справі;

управлінські рішення визначають діяльність видів, родів військ та в цілому Збройних сил;

до розроблення рішень залучаються висококваліфіковані фахівці, відповідні підрозділи та організації (в т. ч. наукові).

Тому саме офіцерам оперативно стратегічної ланки управління необхідно володіти найбільшими здібностями у застосуванні креативних підходів до прийняття управлінських рішень.

Розглянемо, які саме креативні методи прийняття рішень можливо застосовувати військовими керівниками.

Для розроблення альтернатив при прийнятті управлінських рішень використовують методи як індивідуального, так і колективного творчого пошуку.

Індивідуальні методи такі, як судження та інтуїтивний, потребують менших затрат ресурсу і часу, але ймовірність прийняття оптимального рішення зменшується, ризик помилок збільшується. Такі методи доцільно застосовувати в бойовій обстановці (бій, перехоплення ініціативи, участь в дуелях (артилерійських, танкових, тощо) нанесення випереджувальних ударів та ін.) коли визначальним є часовий показник, а ризик помилок нище наслідків зволікання. Тому, найбільшу увагу таким методам слід приділяти при підготовці офіцерів тактичного рівня навчання. Індивідуальні методи очікування натхнення, ліквідації безвихідних ситуацій, метод Метчета

направлені на самоорганізацію та вирішення не першочергових завдань, або завдань, які не потребують негайного вирішення. Підготовку до застосування таких методів необхідно проводити на всіх рівнях навчання, але найбільшу увагу приділяти при підготовці офіцерів оперативно-стратегічної ланки управління.

Коллективні методи творчого пошуку поділяють на дві групи, а саме активізації мислення (евристичні методи, Дельфі, методи мозкового штурму) та з'єднання альтернатив (методи синектики, методи гірлянд асоціацій, морфологічний аналіз та ін.). Застосування таких методів значно знижує ризики помилок та підвищує ймовірність отримання найбільш оптимального рішення. Але вони потребують значно більших затрат часового ресурсу, крім того вимагають наявності добре розвинених організаторських здібностей керівника (командира, начальника), а також наявності відповідного кадрового потенціалу. Використання колективних методів творчого пошуку зможе досягнути більш ефективного розроблення бойових операцій різних рівнів, дасть змогу отримати нестандартні (неочікувані для противника) рішення, крім того, можливо отримати інноваційні наукові, технічні та інші рішення. Таким чином, найбільшу увагу навчанню офіцерів застосуванню таким методам слід приділяти на оперативно-тактичному та оперативно-стратегічному рівнях навчання.

Висновки. Застосування креативних методів для вирішення різного характеру управлінських проблем є перспективним і надасть змогу військовим керівникам різного рівня збільшити (змінити) коло альтернатив при прийнятті рішень. Це відповідає викликам часу та зможе в сучасних умовах підвищити ефективність виконання завдань за призначенням, як окремих військових підрозділів, так і військової організації держави в цілому.

Впровадження таких методів в систему підготовки офіцерів різних ланок управління (ВВНЗ, курси, навчання тощо) є актуальною проблемою.

Слід зауважити, що для “імплементатії” (реалізації) зазначених методів в систему підготовки військових керівників необхідно врахувати існуючий досвід щодо підготовки управлінців до застосування креативних методів прийняття управлінських рішень в інших сферах (особливо бізнесу) та провести додаткові дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегія національної безпеки України. Затверджено Указом Президента України від 26 травня 2015 року № 287/2015 / Офіційне інтернет-представництво Президент України Петро Порошенко – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/2872015-19070>.

2. Воєнна доктрина України. Затверджено Указом Президента України від 2 вересня 2015 року №555/2015 / Офіційне інтернет-представництво Президент України Петро Порошенко – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443>.

3 Концепція розвитку сектору безпеки і оборони України. Затверджено Указом Президента України від 4 березня 2016 року № 92/2016 / Офіційне інтернет-представництво Президент України Петро Порошенко – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/922016-19832>.

4. Стратегічний оборонний бюлетень України. Затверджено Указом Президента України від 20 травня 2016 року № 240/2016. / Офіційне інтернет-представництво Президент України Петро Порошенко – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/2402016-20137>.

5. *Нещадим М.І.* Основи управління та прийняття рішень у військовій справі [підруч.]. / В.О. Колесник, В.О. Мазуренко, В.М. Супрун; під заг. ред. М.І. Нещадима. – Суми: “Слобожанщина”, 2000. – 376 с.

6. *Теплов Б.М.* Ум полководца / Б.М. Теплов // Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: [избр. работы]. — М.: АПН РСФСР, 1961. — С. 252–344.

7. *Колпаков В.М.* Теория и практика принятия управленческих решений: [учеб. пособие]. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.М. Колпаков. – К. МАУП, 2004. – 504 с.

8. *Трофимова Л.А.* Инновационные подходы к принятию управленческих решений: [учеб. пособие] / Л.А. Трофимова, В.В. Трофимов. – СПб.: СПбГУЭФ, 2012. – 78 с.

П.О. Жупинський, підполковник,
И.М. Сивоха, полковник
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черныховского

ПОДГОТОВКА ВОЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ КРЕАТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ (ПО ОПЫТУ АТО)

В статье рассмотрены особенности применения креативных подходов к принятию управленческих решений военными руководителями в современных условиях. Даны предложения по подготовке офицеров различного звена управления к применению креативных подходов принятия управленческих решений.

Ключевые слова: креативные методы; военный руководитель; принятие решений.

P.O. Zhupinskiy, lieutenant colonel
I.M. Sivoaha, colonel
National Defense University of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovsky;

TRAINING OF MILITARY COMMANDER TO CREATIVE METHODS OF DECISION (THE EXPERIENCE ATO)

In the article the peculiarities of using creative approaches to making management decisions of military leaders in modern conditions. The proposals concerning the training of officers of various levels of management to use creative methods of decision-making.

Keywords: creative method; military leader; decision.

А.М. Зельницький, кандидат педагогічних наук, професор,
О.А. Заболотний, кандидат військових наук, доцент
Національний університет оборони України імені Івана Черняховського

ВИКЛАДАЧ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ – НОВІ ВИКЛИКИ

У статті розкривається сутність поняття “професійна компетентність викладача вищого військового навчального закладу” та зміст основних структурних складових цієї педагогічної категорії. Розглядаються проблеми розвитку професійної компетентності викладача в сучасних реаліях, зумовлених викликами, що постали перед Україною та її Збройними Силами у зв’язку із збройним конфліктом на сході нашої держави. Аналізуються введені у дію відповідними нормативно-правовими актами напрями і шляхи реформування і подальшого розвитку системи військової освіти та ефективності професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Основну увагу приділено аналізу психолого-педагогічної компетентності викладача вищого військового навчального закладу, а також деяким підходам до оцінювання результатів його педагогічної діяльності. При цьому зроблено акцент на застосуванні в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій і приведенні змісту освіти та якості підготовки військових фахівців у відповідність до потреб сил оборони з урахуванням досвіду держав-членів НАТО і досвіду бойових дій в зоні АТО.

Ключові слова: професійна компетентність; якість освіти; якість освітньої діяльності; викладач вищого військового навчального закладу; підготовка військових фахівців; система військової освіти.

Постановка проблеми. Вимоги до професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу в сучасних умовах значною мірою актуалізувалися і набули певних змін у зв’язку із впливом геополітичної та воєнно-політичної обстановки, що склалися за останні роки в світі і в Україні. Як зазначається у Воєнній доктрині України, – глобальна воєнно-політична нестабільність посилюється через збройний конфлікт на Сході України. У цих умовах основними цілями у сфері воєнної політики відповідно до вимог Стратегічного оборонного бюлетеня України є такі [1]:

участь України у реалізації спільної політики безпеки і оборони Європейського Союзу та відповідність критеріям членства України в ЄС і НАТО;

удосконалення системи забезпечення воєнної безпеки, яка б гарантувала надійний захист держави.

Гарантування надійного захисту держави відповідно до Конституції України покладається на Збройні Сили України, їх кадровий склад, здатний ефективно реалізовувати цілі у сфері воєнної політики України. Успішне виконання зазначеного пов’язане із забезпеченням якості функціонування системи військової освіти (далі – СВО), де головну роль відіграє особистість викладача, його професійна компетентність, фаховість, здатність до розв’язання складних завдань щодо організації навчально-виховного процесу (далі – НВП) та підготовки компетентних військових фахівців для Збройних Сил України.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Результати опрацювання авторами низки науково-педагогічних, методичних та інших інформаційних джерел з питань розвитку професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу в сучасних умовах свідчать про необхідність приділення більшої уваги вирішенню даної проблеми в теорії та педагогічній практиці. Особливо це стосується необхідності впровадження викладачами в освітній процес інноваційних підходів з підготовки військових фахівців у ВВНЗ, ВНП ВНЗ до дій в бойових умовах із застосуванням сучасних педагогічних технологій та передових методик, що сумісні зі стандартами НАТО.

Проблему професійної компетентності викладача розглядали у своїх дослідженнях вітчизняні вчені В. Андрущенко, В. Кремень, Н. Красицька, В. Луговий, П. Лузан, Н. Ничкало, С. Різниченко, О. Ткаченко, Л. Шовкун, Н. Яремчук та ін. Що стосується розгляду даної проблеми у військовій педагогіці, то вагомий внесок у її розроблення зробили Є. Афонін, А. Вітченко, М. Корольчук, Є. Мануйлов, М. Нецадим, В. Осьодло, В. Ягупов. Разом з тим, змістове наповнення складових професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу в сучасних умовах потребує постійного удосконалення, врахування результатів наукових інновацій в педагогічній теорії, бойового досвіду в зоні АТО та досвіду підготовки військових фахівців у провідних країнах-членах НАТО.

Метою статті є уточнення сутності і структури поняття “професійна компетентність викладача вищого військового навчального закладу” та змісту основних його структурних складових у контексті безпосередньої участі викладача в підготовці військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВВНЗ) до виконання ними службово-бойових функцій на посаді за призначенням в особливий період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміна ролі викладача та характеру його праці в умовах інформаційного суспільства змушує по-новому подивитися на проблеми розвитку особистості педагога, модернізації його професійних знань та вдосконалення методичної майстерності. Такі елементи його професійно-педагогічної культури, як постійне прагнення до підвищення якості своєї діяльності, результативності методів навчання й виховання, роботи з самоосвіти та самовдосконалення, розглядаються сьогодні не просто як досягнення окремих педагогів, а як вимоги до професійної компетентності [2].

У педагогічній енциклопедії термін “професійна компетентність” тлумачиться як підтвержене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи в цілому й представниками не тільки конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп. У більш вузькому смислі під професійною компетентністю розуміється коло питань, у яких суб’єкт має пізнання і досвід, сукупність яких відбиває соціально-професійний статус і професійну

кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [3].

Поняття “професійна компетентність”, як багатоаспектна інтегральна характеристика професійної діяльності, може розглядатися також як:

поєднання професійних знань, умінь, навичок та досвіду, здатність їх застосовувати у професійній діяльності;

психічне утворення, що включає внутрішні властивості та якості особистості, її готовність ефективно діяти (взаємодіяти) при вирішенні професійних завдань різного рівня складності [4].

Основною складовою в структурі професійної компетентності викладача є ефективність формування компетентностей в тих, хто навчається [5]. Підґрунтям зазначеного формування є постійне професійне самовдосконалення, накопичення викладачем відповідних знань і досвіду комунікативної взаємодії щодо їх актуалізації та передачі знань тим, хто навчається. Важливими складовими якості накопичених викладачем знань варто вважати такі з них:

комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки;

особистісна забарвленість, тобто знання, “пропущені” через власну позицію;

формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Адаптація наведених загальнонаукових підходів до специфіки професійної діяльності викладача ВВНЗ пов’язана з особливостями функціонуванням СВО, що на теперішній час зазнає певних якісних змін, зумовлених входженням України в європейський освітній простір та викликами, які постали перед Збройними Силами України щодо їх теперішнього стану та подальшого розвитку.

Стратегічні цілі розвитку Збройних Сил України на даному етапі і на найближчу перспективу визначено у Стратегічному оборонному бюлетені України. Однією із цілей, задекларованих у цьому документі, є удосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів. Реалізація зазначеної цілі пов’язана із виконанням основних завдань. Серед них:

1. Підвищення ефективності підготовки наукових і науково-педагогічних працівників для якісного забезпечення наукової, науково-технічної та освітньої діяльності у ВВНЗ та науково-дослідних установах;

2. Впровадження в освітній процес передових методик підготовки збройних сил, сумісних зі стандартами НАТО;

3. Приведення змісту освіти та якості підготовки (перепідготовки) і підвищення кваліфікації військових фахівців у відповідність до потреб сил оборони з урахуванням досвіду АТО;

4. Підвищення ефективності роботи системи військової освіти за рахунок удосконалення навчально-матеріальної бази, практичного

спрямування навчання, впровадження в навчальний процес передових методик підготовки збройних сил держав-членів НАТО;

5. Впровадження в систему освіти технологій дистанційного навчання [1].

При цьому слід зважати на такі чинники:

науково-педагогічний склад військових навчальних закладів комплектується й надалі комплектуватиметься офіцерами з досвідом служби у військах (силах), які брали участь у бойових діях та міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, а також – професійно підготовленими у ВНЗ держав-членів НАТО;

контингент слухачів (курсантів) за останні два роки значною мірою поповнився військовослужбовцями з бойовим досвідом, отриманим у зоні АТО (така тенденція зберігається), що чинитиме певний вплив на організацію освітньої діяльності та забезпечення якості підготовки військових фахівців.

У Законі України “Про вищу освіту” визначено такі поняття щодо якості:

“якість освітньої діяльності” – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань;

“якість вищої освіти” – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [6].

Пріоритетним напрямом щодо забезпечення якості підготовки військових фахівців у ВВНЗ виступатиме компетентнісний підхід, де ключовим поняттям є компетентність [7, 8].

Компетентність військового фахівця з вищою освітою розглядається як інтегральний показник якості його підготовки, що сформований відповідно до стандартів вищої освіти і характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування набутих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службово-бойових функцій у звичайних та екстремальних умовах на посаді за призначенням. Тут слід звернути увагу на те, що компетентність визначають не результати академічних знань, а здатність їх застосовувати.

Рівень сформованості компетентностей, набутих особою у процесі навчання за визначеною освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою, являє собою певні результати навчання, що відповідно до Закону України “Про вищу освіту” повинні бути ідентифіковані, кількісно оцінені та виміряні [6]. Отже, ці результати мають постійно відслідковуватися викладачами, іншими учасниками освітнього процесу ВВНЗ, ВНП ВНЗ і підлягати систематичному моніторингу [8].

Відповідно до раніше викладеного, професійну компетентність викладача вищого військового навчального закладу варто розглядати як

інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, передового військового і педагогічного досвіду, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при підготовці військових фахівців із визначеним рівнем сформованості в них необхідних компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти.

Ефективним інструментарієм формування компетентностей військового фахівця в ході освітньої діяльності у ВНЗ, яким має досконало володіти викладач вищого військового навчального закладу, є педагогічна технологія.

Педагогічна технологія, як упорядкована (алгоритмізована) взаємодія учасників навчально-виховного процесу, має забезпечувати якість підготовки військових фахівців. Основними складовими зазначеної взаємодії, що несе в собі особистісно-орієнтований характер, є такі: організаційно-проектувальна, комунікативно-перетворювальна, діагностично-моніторингова, аналітично-коригувальна. Відтак, професійна компетентність викладача вищого військового навчального закладу, як інтегральний показник якості його підготовки, містить цілу низку взаємопов'язаних компетенцій, реалізація яких у педагогічній практиці має забезпечити досягнення визначеного рівня сформованості певних компетентностей в тих, хто навчається – слухачів (курсантів).

Розгляду основних компетенцій викладача вищого навчального закладу присвячено низку публікацій [9, 10, 11]. За аналогією авторами статті розглядається сукупність компетенцій викладача ВНЗ. До основних з них варто віднести такі: науково-дослідницьку; соціально-економічну; загальновійськову, військово-спеціальну; психолого-педагогічну; організаційно-управлінську, правову; інформаційно-комунікативну; морально-етичну. Розглянемо зміст кожної з них.

Науково-дослідницька компетентність викладача передбачає володіння методологією наукового пошуку; ведення наукових досліджень, впровадження їх результатів у військах (силах) та у навчальний процес; залучення курсантів (слухачів) до науково-дослідної роботи; науковий аналіз й узагальнення власного педагогічного досвіду; наукове керівництво підготовкою науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (доктори філософії і доктори наук); публікацію результатів наукових досліджень у фахових збірниках; участь у наукових (науково-методичних) конференціях, семінарах тощо.

Соціально-економічна компетентність (загальна ерудиція) вимагає від педагога розуміння глобальних цивілізаційних процесів, що відбуваються у світі та закономірностей розвитку і функціонування сучасного суспільства; знань основ політології, соціології, психології, економіки, менеджменту, філософії, всесвітньої історії, історії України та воєнного мистецтва, екології, релігієзнавства, основ світової культури, що мають знаходити своє відображення у педагогічній діяльності викладача.

Загальновійськова, військово-спеціальна компетентність включає знання загальновійськової тактики, бойових статутів за видами Збройних Сил України, настанов родів військ та спеціальних військ за спеціальністю, статутів Збройних Сил України; знання тактико-технічних характеристик сучасних видів озброєння, військової техніки та бойових можливостей військових підрозділів, частин, з'єднань своїх військ і військ противника; уміння вести робочу карту, володіння штабною культурою; виконання нормативів з вогневої та фізичної підготовки; стройову підтягнутість.

Психолого-педагогічна компетентність є базовим компонентом професійної компетентності викладача, що передбачає ґрунтовні знання з педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності; володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання. Дану компетентність можна декомпозувати на певні складові, а саме:

загальнопедагогічна компетентність – здатність використовувати загальнофілософські підходи у педагогічній практиці; знання законів, закономірностей і принципів педагогіки, основ дидактики (теорії формування змісту освіти, знань, умінь, навичок, компетентностей та основних форм і методів педагогічної діяльності); нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційними підходами до вирішення творчих завдань;

компетентність професійного спрямування – знання особливостей професійної діяльності за спеціальністю, спеціалізацією тих, хто навчається; усвідомлення перспектив розвитку професії; урахування вітчизняного та зарубіжного досвіду при підготовці військових фахівців за аналогічними спеціальностями;

конкретно-предметна компетентність – знання теоретичних основ дисципліни, що викладається, особливостей практичного застосування тими, хто навчається здобутих знань; комплексне планування навчально-виховних завдань; участь у формуванні змісту навчання та компетентісно-змістових модулів навчання, налагодження міждисциплінарних зв'язків; участь у розробленні системи забезпечення якості підготовки військових фахівців; розроблення та застосування оптимальних педагогічних технологій в ході викладання навчальної дисципліни; володіння методами об'єктивного контролю та коригування освітньої діяльності відповідно до отриманих результатів зворотного зв'язку;

компетентність самовдосконалення – здатність до самоосвіти, саморозвитку; аналізу освітнього процесу та результатів власної педагогічної діяльності і діяльності колег; гнучкість поведінки (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, потреб, інтересів, мотивів поведінки згідно із новими, змінюваними вимогами до професійної компетентності викладача);

соціально-психологічна компетентність – застосування мотиваційно-мобілізаційного компоненту (уміння зосередити розумові і фізичні сили курсантів (слухачів) на вирішенні навчальних завдань, створити позитивний емоційний настрій); використання в педагогічній практиці знань про

особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретної особистості в ній, про особливості взаємовідносин і спілкування;

диференційно-психологічна компетентність – використання знань про особливості засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається, відповідно до їх індивідуальних та вікових характеристик;

аутопсихологічна компетентність – адекватне сприймання позитивних і негативних сторін своєї професійної діяльності, а також критичний аналіз своєї особистості з її характерними рисами та властивостями.

Організаційно-управлінська, правова компетентність вимагає від науково-педагогічного працівника додержання вимог законів України, статуту та правил внутрішнього розпорядку ВВНЗ; знання основних положень Стратегії національної безпеки і оборони, Воєнної доктрини України, Державної програми реформування і розвитку Збройних Сил України; знання вимог нормативних документів з організації НВП, змісту освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм, засобів діагностики якості, програм навчальних дисциплін і тематичних планів, ролі та місця навчальної дисципліни в НВП; уміння управляти процесом якості підготовки військових фахівців, планувати навчальний процес зі своєї навчальної дисципліни з урахуванням змісту інших дисциплін; забезпечення захисту інформації, що становить державну таємницю.

Інформаційно-комунікативна компетентність передбачає сформованість у викладача таких навичок: знаходження (отримання) інформації з різних джерел, її перетворення в інформаційний продукт; уміння ясно, чітко та лаконічно висловлювати думку, доносити певну інформацію, відстоювати власну точку зору, переконувати, аргументувати; уміння вислуховувати співрозмовника, сприймати іншу точку зору, уникати конфліктів; уміння налагоджувати взаємодію з колегами, узгоджувати свої дії з іншими особами, спілкуватися в екстремальних ситуаціях; уміння користуватися ПЕОМ; знання іншої мови.

Морально-етична компетентність вимагає від педагога дотримання ним норм педагогічної етики, моралі; володіння методиками виховання в процесі навчання; сформованість мовно-етикетної культури; поважного ставлення до гідності осіб постійного та перемінного складу ВВНЗ; виховання слухачів (курсантів) у дусі українського патріотизму, поваги до Конституції України, готовності до захисту недоторканості і територіальної цілісності України.

У структурі педагогічно значущих здібностей викладача вчені обґрунтовують також важливість такої риси, як креативність. Розвиток креативності сприяє досягненню спеціалістом високого рівня професіоналізму, духовної вершини, тобто сприяє самоактуалізації особистості [12, 13, 14].

Деякі дослідники визначають креативність як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх

вирішенню. Складовою креативності є творча активність, що породжує щось якісно нове, вирізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю. Формою прояву креативного мислення є рефлексія, що спрямована на розуміння об'єктом самого себе, власної діяльності.

Для усвідомлення кожним викладачем рівня сформованості своєї професійної компетентності цей рівень має певним чином оцінюватися і визнаватися [8]. Джерелами подібного оцінювання можуть бути такі з них: систематичний формальний рейтинг у тих, хто навчається; оцінка керівника; рейтинг серед колег; участь викладача в робочих семінарах; залишкові знання слухачів (курсантів); результати іспитів; відгуки на випускників [15], самооцінка (підсумкова доповідь викладача).

У наведеній системі домінує комплексний підхід до оцінювання професійної компетентності викладача, в якому задіяно колег, адміністрацію та слухачів (курсантів). Сукупність цих джерел дає можливість всебічно розглянути діяльність викладача з точки зору всіх учасників НВП і, зокрема, встановити взаємозв'язок між його діяльністю та навчальними результатами тих, хто навчається.

Висновки. Здатність системи військової освіти відповідати на нові виклики здебільшого зводиться до готовності швидко (оперативно) змінюватися під нові, у т. ч. ще невідомі, завдання. При цьому акцент ставиться на спроможності оперативно управляти системою освіти, проводити дослідження та моніторинг ситуації у світі та країні, виробляти здатність до розроблення і реалізації інноваційних проектів, володіти високою мірою різноманітності у самій системі освіти, тобто накопичувати ресурси для можливих відповідей. У контексті перспектив розвитку Збройних Сил України та системи військової освіти на сучасному етапі це повною мірою стосується й професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВВНЗ та ВНП ВНЗ, які мають забезпечувати ефективність підготовки військових фахівців, формування в них високих морально-ділових якостей, здатність і готовність успішно вирішувати складні військово-професійні завдання у мирний час та в екстремальних умовах особливого періоду. Сучасні вимоги до підготовки військових фахівців вочевидь потребують необхідного рівня сформованості відповідних якостей й у викладача, а саме: загальногромадянських, морально-етичних, комунікативних, соціально-перцептивних, індивідуально-психологічних, якостей, що вказують на теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності, а також особистісних здібностей: креативність, творча індивідуальність, педагогічна культура та ін., що у підсумку свідчать про професійну компетентність науково-педагогічного працівника.

Перспективи подальших досліджень. Удосконалення інструментарію щодо об'єктивізації оцінювання та самооцінювання рівня сформованості професійної компетентності викладача вищого військового навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегічний оборонний бюлетень України. Указ Президента України від 06 червня 2016р. № 240/2016. “Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 року “Про Стратегічний оборонний бюлетень України”.
2. *Ткаченко О.Б.* Сучасні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць. Випуск 13. – 2010. – С. 324–332.
3. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. – М.: Сов. энцикл. 1966. – С. 487.
4. *Кремень В.Г.* Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
5. *Зельницький А.М.* Проблема якості підготовки офіцерів тактичної ланки управління в контексті проведення АТО / А.М. Зельницький, О.А. Мітягін, Ю.І. Приходько // Збірник наукових праць “Військова освіта”, НУОУ – 2015. – № 1 (31). – С. 91–102.
6. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 р., № 2984-III.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Зимняя И.А. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Звіт по науково-дослідну роботу “Моніторинг в системі вищої військової освіти” (заключний). – К.: НУОУ, 2015. – 455 с.
9. *Красицька Н.С.* Основні складові професійної компетентності викладача вищого навчального закладу // Науковий журнал “Вісник ДонНУЕТ”, № 2(46), 2010. – С. 198205.
10. *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.
11. *Яремчук Н.* 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.
12. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная акмеология / Н.Ф. Вишнякова. – Мн.: Дзбор, 1998. – 242 с.
13. *Губенко О.В.* Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 10. – С. 1–5.
14. *Єрмолова А.М.* Креативність в освітньому моніторингу / А.М. Єрмолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 8. – С.71–74.
15. Методичні рекомендації щодо підготовки відгуку на випускника вищого військового навчального закладу Збройних Сил України (військового навчального підрозділу вищого навчального закладу) // І.В. Толок, Ю.О. Черних, Ю.І. Приходько, А.М. Зельницький, В.О. Водолазський, Т.В. Поліщук. – К.: ВІТІ НТУУ “КПІ”, 2012. – 13 с.

А.Н. Зельницький, кандидат педагогических наук, профессор,
О.А. Заболотный, кандидат военных наук, доцент
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – НОВЫЕ ВЫЗОВЫ

В статье раскрывается суть понятия профессиональная компетентность преподавателя высшего военного учебного заведения, а также содержание основных структурных компонентов этой педагогической категории. Рассматриваются проблемы усовершенствования профессиональной компетентности преподавателя в современных реалиях, обусловленных вызовами, которые предстали перед Украиной и ее Вооруженными Силами в связи с вооруженным конфликтом на востоке нашего государства. Анализируются введенные в действие соответствующими нормативно-правовыми актами направления и пути реформирования и дальнейшего развития системы военного образования и эффективности профессиональной деятельности преподавателей. Главное внимание уделено анализу психолого-педагогической компетентности преподавателя высшего военного учебного заведения и некоторым подходам к оцениванию результатов его педагогической деятельности. При этом делается акцент на применении в образовательном процессе инновационных педагогических технологий, приведении содержания образования и качества подготовки военных специалистов в соответствие с потребностями сил обороны с учетом опыта государств-членов НАТО и опыта боевых действий в зоне АТО.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; качество образования; качество образовательной деятельности; преподаватель высшего военного учебного заведения; подготовка военных специалистов; система военного образования.

A. Zelnytskiy, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor;
O. Zabolotnuy, Ph. D., Associate professor
National Defense University of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovskiy

THE TEACHER OF THE HIGHEST MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS: PROFESSIONAL COMPETENCE – NEW CALLS

In article the concept essence professional competence of the teacher of the highest military educational institution, and also the maintenance of the main structural components of this pedagogical category reveals. Problems of improvement of professional competence of the teacher of the modern realities caused by calls which appeared in front of Ukraine and its Armed Forces in connection with the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine are considered. The directions which are put into operation by the relevant normative legal acts and ways of reforming and further development of system of military education and efficiency of professional activity of teachers are analyzed.

The main attention is paid to the analysis of psychology and pedagogical competence of the teacher of the highest military educational institution and the main approaches to estimation of results of its pedagogical activity. Thus the emphasis is placed on application in educational process of innovative pedagogical technologies, reduction of the content of education and quality of training of military experts in compliance with requirements of forces of defense taking into account experience of NATO member states and combat experience in the anti-terrorist operation zone.

Keywords: professional competence; quality of education; quality of educational activity; teacher of the highest military educational institution; training of military experts; system of military education.

Г.В. Капосльоз, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
В.М. Невмержицький, кандидат
психологічних наук, доцент,
О.О. Рибчук, підполковник,
О.Д. Розумний, підполковник
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено досвід організації професійного розвитку науково-педагогічних працівників (НПП) в системі післядипломної освіти США, Англії, Німеччині, Франції, Японії та Республіці Білорусь. У розмаїтті підходів визначено ключові суб'єкти що беруть участь у професійному розвитку науково-педагогічних працівників, форми організації заходів їх підготовки, підходи щодо формування програм підготовки НПП в системі післядипломної освіти, особливості й умови їх реалізації та забезпечення ефективності.

Ключові слова: професійний розвиток; науково-педагогічні працівники; система післядипломної освіти.

Постановка проблеми. У процесі реформування системи військової освіти важливим завданням вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) визначено підвищення професійної майстерності та педагогічної компетентності викладачів. Діяльність щодо підвищення компетентності викладачів повинна мати системний характер. Суттєвою складовою необхідних змін є також реалізація міжнародних зобов'язань України щодо інтеграції в загальноєвропейський освітній простір.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні проведено низку досліджень щодо організації підготовки докторів філософії (кандидатів наук) [за 1], що передували прийняттю відповідних положень Закону України про вищу освіту. Проблеми організації професійного розвитку науково-педагогічних працівників (НПП) в системі післядипломної освіти розглядалися лише в окремих роботах, серед яких на особливу увагу заслуговують проміжні звіти про складові частини науково-дослідної роботи – “Обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України” [2–4].

Прагнення України інтегруватися до європейського освітнього простору обумовлює необхідність детального аналізу та систематизації досвіду розвинутих країн щодо професійного розвитку НПП в системі післядипломної освіти.

Мета статті. Здійснити аналіз зарубіжного досвіду організації професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Розглянемо деякі особливості організації професійного розвитку викладачів США, Англії, Німеччини, Франції, Японії та Республіки Білорусь.

Досвід підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти США.

Нормативною основою професійного розвитку педагогів є національні стандарти, які визначають його зміст, види та форми. Вони були розроблені Американською національною радою з розвитку персоналу США (National Staff Development Council) у 2001 році [5, с. 103]. Аналіз стандартів професійного розвитку педагогів дає змогу визначити зміст цього процесу. Встановлено, що він охоплює проблеми якості викладання; прозорості освіти; об'єктивності оцінювання; тісної співпраці учасників освітнього процесу; розвиток знань соціального середовища у навчальному процесі; створення можливостей для вивчення основних механізмів залучення громадськості до роботи навчального закладу з метою покращення освітнього процесу [5, с. 104].

У США виокремлюють різні види професійного розвитку педагогів: традиційний та стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це “розвиток за місцем роботи”. Стандартизований професійний розвиток передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності НПП [6]. Професійний розвиток педагогів реалізується за допомогою різноманітних форм. Найбільш поширеними формами професійного розвитку є: науково–практичні дослідження, складання письмових звітів про педагогічну діяльність, ведення педагогічного щоденника, який є засобом професійного самоаналізу.

Особливостями професійного розвитку американських педагогів є активне впровадження альтернативних форм та програм навчання, які передбачають гнучкість умов їх професійного зростання, забезпечують їхні індивідуальні потреби, сприяють неперервному професійному розвитку та відповідають реаліям педагогічної практики вищої школи [7, с. 60].

У США існують різні форми підвищення кваліфікації викладачів: денні, вечірні, заочні; суботні та недільні курси, які працюють при консультативних фірмах та наукових центрах. Програми навчання можуть бути як теоретичного, так і практичного спрямування. Багато американських ВНЗ координують діяльність так званих “літніх шкіл” інтенсивної підготовки тривалістю від 1–2 тижнів до 3-х місяців [8].

В США широко використовується аналітична форма професійного розвитку НПП, яка передбачає аналіз викладачем своєї повсякденної педагогічної діяльності, осмислення змін, експериментів та інновацій, які можна реалізовувати у ньому. Аналітична форма сприяє розвитку професійного мислення викладачів, удосконаленню методики викладання та педагогічної діяльності загалом.

З розвитком нових технологій американські вчені Дж. Ейсенман та Х. Торнтон запропонували нову форму наставництва – “теленаставництво”, що здійснюється за допомогою мережі.

В США особливе зацікавлення викликає інноваційна колегіальна форма професійного розвитку НПП – супервізія. Завдання супервізії: допомагати викладачам освоїти нову посаду чи місце роботи; здійснювати інтенсивне спостереження за діяльністю тих педагогів, які мають недоліки у виконанні своїх обов'язків; оцінювати ефективність педагогічної діяльності колег.

Серед інноваційних колегіальних форм професійного розвитку викладачів особливе зацікавлення викликає каскадна форма, суть якої полягає у проходженні кількома досвідченими педагогами широкомасштабної програми професійного розвитку, в процесі якої вони отримують професійну підготовку з конкретної навчальної дисципліни чи теми.

Абсолютно очевидною є практична орієнтація системи підготовки і підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ в США. Найбільш наочний приклад це організація короткотермінових (тижневих або двотижневих) курсів перед початком семестру (США). Їх основна ідея полягає в негайній апробації вивченого на курсах в практичній роботі. Також активно використовуються форми індивідуального консультування діяльності молодих викладачів; тренінгів і практичних занять: “Як навчати дорослих”, “Застосування методів ефективного викладання”, “Читання лекцій”, “Планування курсу і підготовка розкладу”, “Проведення дискусій в різноманітних формах”, “Безконфліктне викладання”, “Проблеми студентів”, “Вирішення конфліктів з адміністрацією”, “Молодий викладач в системі навчання дорослих”, “Методи проблемного навчання” тощо.

За допомогою подібних форм відпрацьовуються конкретні практичні уміння і навички, які будуть потрібні слухачам в роботі в якості викладачів.

Досвід удосконаленням професійної компетентності наукових і науково-педагогічних працівників у Англії

В умовах децентралізованої системи управління освітою в Англії, удосконаленням професійної компетентності НПП займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому. Розрізняють “внутрішні” та “зовнішні” джерела підвищення кваліфікації педагогів. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організуються школою та безпосередньо педагогом, а до зовнішніх – різноманітні курси в навчальних центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій [9].

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану “систему підготовки”, до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, удосконаленню педагогічної компетентності.

В Англії система післядипломної освіти працюючих педагогів концентрується на двох напрямках:

- а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів;

б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок.

Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

Досвід підготовки та професійного розвитку наукових і науково-педагогічних працівників у Німеччині

У Німеччині підготовка викладачів для вищої школи проходить у системі післядипломної освіти, яка є самостійною й побудованою на основі дуальної системи професійної освіти. Право на здобуття наукового ступеня доктора наук і підготовку докторської дисертації мають особи, які закінчили один з німецьких або зарубіжних університетів. Виконання дипломної роботи в університеті є однією з неодмінних умов допуску до роботи над докторською дисертацією.

У Німеччині немає аспірантури в тому вигляді, як в інших країнах. Особи, які готуються до здобуття вченого ступеня доктора наук, працюють на кафедрах університетів як асистенти професорів, виконуючи одночасно великий обсяг науково-дослідної й навчальної роботи. Молоді доктори наук, що продовжують працювати у ВНЗ, як правило, займаються підготовкою другої дисертації, яка дає їм право викладати у вищій школі. Дисертація на право викладання у ВНЗ називається габілітаційною роботою. Для підготовки другої дисертації доктор наук переходить на тимчасову посаду наукового асистента. До габілітаційної роботи висуваються високі вимоги. Вона має бути монографією, що суттєво відрізняється за рівнем від докторської дисертації, містити нові наукові дані й робити внесок у вирішення певної проблеми. На підготовку такої дисертації йде в середньому вісім років.

Підготовка наукових кадрів у Німеччині проводиться у вищих навчальних закладах, що мають університетський статус і право присуджувати вчений ступінь, який затверджується Міністерством освіти й науки. Вищі педагогічні школи отримали право присуджувати вчені ступені лише в 1960-х рр ХХ ст. Тим самим вони формально були наближені до університетів і ВНЗ аналогічного статусу, тобто стали класифікуватися як наукові вищі школи. Однак, незважаючи на отримання цього права, підготовка фахівців у більшості педагогічних ВНЗ, як і раніше, відрізняється від університетської за якістю, цілями навчання, науковим рівнем педагогічного складу й матеріально-технічною забезпеченістю.

Значна увага у Німеччині приділяється професійному розвитку НПП. Відповідно з Основним законом (Конституцією) цієї країни правом верховенства у сфері культурної політики, яка включає в себе й освіту, володіють федеральні землі. Тому розробка законодавства, створення освітніх систем і управління ними є, головним чином, сферою компетенції і

відповідальності окремих федеральних земель. Це стосується і системи професійного розвитку НПП [10].

Сучасна система професійного розвитку педагогів у всіх землях Німеччини має багаторівневий характер. У системі підвищення кваліфікації і професійного розвитку педагогів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організації: між земельний, земельний, регіональний та внутрішньо вузівський.

Між земельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності педагогів, який охоплює своїми заходами НПП багатьох федеральних земель, а інколи і всієї країни. На цьому рівні здійснюються програми міжнародного обміну досвідом НПП, організовуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки по Німеччині та інших країнах, заочне навчання та інше. Проведення цих заходів на міжземельному рівні здійснюється різними закладами, наприклад, незалежними академіями, консульствами відповідних держав в Німеччині, Німецьким заочним інститутом та іншими.

Система професійного розвитку НПП на земельному рівні включає в себе, зазвичай, систему роботи, направлену на підвищення фахового рівня викладачів на території однієї із федеральних земель і часто ототожнюється із роботою Земельного Інституту підвищення кваліфікації педагогів, хоча зміст діяльності цих інститутів не обмежується заходами професійного розвитку на земельному рівні.

Система професійного розвитку НПП на регіональному рівні включає в себе курси підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах, різноманітні курси, семінари, конференції. До їх проведення в Німеччині існує система вимог: заняття мають бути короткотерміновими; вони мають проводитися недалеко від місця проживання і праці педагогів; на них мають розглядатися проблеми, які особливо актуальні для НПП цього регіону; зміст занять має плануватися з врахуванням побажань самих слухачів і допомагати вирішувати їм конкретні проблеми та труднощі, що мають місце в їх практичній діяльності.

На четвертому рівні об'єктом організації системи професійного розвитку НПП і безпосереднім місцем її реалізації є безпосередньо ВНЗ та його педагоги.

У сучасній Німеччині цей рівень професійного розвитку НПП є найбільш поширеним. Земельні міністерства вбачають у цій формі професійного розвитку педагогів можливість перетворити їх з "інструмента" в "рушійну силу" реформ освіти в цій країні.

На внутрішньо вузівському рівні найбільшого поширення набули такі форми професійного розвитку викладачів: наради; засідання, присвячені аналізу питань певної навчальної дисципліни; засідання, на яких розглядаються педагогічні проблеми; відвідування занять; наукові дослідження; гуртки; форуми і педагогічні наради. Кожна із вище названих форм роботи має свої особливості і переваги. Так, наприклад, наради в вишах

Німеччини, як форма професійного розвитку на внутрішньому рівні проводяться тоді, коли виникає потреба ознайомити педагогів з державними документами в галузі освіти, з директивами стосовно змін в навчальних програмах, обговорити нові технології навчання [10].

Відвідування занять членами педагогічного колективу найчастіше використовуються у випадку, коли виникає потреба дати оцінку нововведенням в галузі методики навчання чи надати конкретну допомогу у проблемній чи конфліктній ситуації, що виникла у педагога.

Гурток – це форма підвищення професійної компетентності німецькими педагогами у неформальних об'єднаннях за інтересами. Зміст роботи, їх тематика, термін і місце проведення визначаються самими учасниками або конкретними потребами ВНЗ.

Форумом називають роботу об'єднання педагогів певного ступеня навчання або паралельних потоків. На форумі вони отримують необхідну інформацію, обмінюються досвідом роботи, виступають з повідомленнями і доповідями. Педагогічні наради за закритими дверима відрізняються від інших форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів школи, по-перше, глобальністю і значимістю питань, які виносяться на обговорення і, по-друге, фінансуванню. Для проведення наради за закритими дверима управління ВНЗ дозволяє повністю звільнити всіх педагогів на два дні протягом двох навчальних років із збереженням заробітної плати.

Власне такі наради всього педагогічного колективу є найбільш вагомими і ефективними заходами підвищення кваліфікації і професійного розвитку НПП на внутрішньому рівні, хоч у різних землях вони називаються по різному: в Нижній Саксонії – Педагогічна нарада за закритими дверима, в Берліні – Педагогічна конференція, в Баден–Бюртемберзі – Педагогічний день [11, с. 112–114].

Особливостями розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в сучасній Німеччині в контексті безперервної освіти є: педагогічна супервізія як інноваційна форма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (персоніфікація, тобто облік індивідуальних особливостей професійно–особового розвитку; консультування педагогів; створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності діагностування і вирішення професійних конфліктів; сприяння в розвитку і саморозвитку, як самої організації, так і окремих її працівників; формування додаткових компетентностей в рамках компенсуючої освіти і дистанційна форма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У сучасних умовах система професійного розвитку НПП направлена на оволодіння ними сучасними новітніми технологіями навчального процесу, що в значній мірі зумовлене тотальною комп'ютеризацією сучасної Німеччини. При цьому акцент робиться на обов'язковому оволодінні кожним педагогом інтерактивними технологіями і використанні їх в освітньому процесі.

У Німеччині, хоча система післядипломної освіти досі містила підготовку викладачів ВНЗ, багато фахівців визнають повну залежність підготовки викладачів в організаційному плані від університетів, що нині стає перешкодою для її повноцінного розвитку. Тому основною тенденцією в німецькій системі підготовки викладачів ВНЗ стає винесення цієї підготовки за межі університетів при збереженні її приналежності до системи післядипломної освіти [12].

Досвід формування центрів передових педагогічних технологій у Франції.

У Франції існує розгалужена мережа наукових освітніх закладів, на відміну від багатьох інших західних держав, де наукові дослідження зосереджується переважно на кафедрах університетів. У Франції вони здійснюються, як правило, у державних науково-дослідних установах. До них належать: Міжнародний центр педагогічних досліджень, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій школі, а також науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою “Науково-дослідні об’єднання педагогічної науки”, а також педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфері освіти.

Крім вказаних центрів, існує низка державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема, Центр соціологічних досліджень, Національний інститут демографічних досліджень. Головним науково-педагогічним центром Франції є Національний Інститут Педагогічних досліджень, підпорядкований Міністерству Національної освіти. У Франції існує Комітет наукової оцінки досліджень в освіті, працюють Академічні заклади післядипломної підготовки та Університетські інститути підготовки.

Ознайомитись з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації – установах з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни у суспільстві та педагогічній сфері. Головним завданням таких Центрів є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність [11, с.28].

Досвід формування цілісної системи професійної компетентності педагогів у Японії.

Уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів. Ці заходи спрямовані на об’єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм та програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, з другого – створює механізм для отримання

інформації про можливості навчання, а також забезпечення консультаційних послуг завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

У Японії поняття кваліфікація розуміють як обсяг знань, практичних навичок і умінь, необхідних насамперед для вирішення виробничих проблем, що накопичуються з досвідом. Японський працівник прекрасно усвідомлює, що його прийнято на роботу не за своє уміння виконувати якусь визначену роботу, а саме за бажання і готовність вчитися, підвищувати свою компетентність.

Досвід допідготовки наукових і науково-педагогічних працівників для збройних сил Республіки Білорусь.

Підготовка офіцерів, призначених у військові навчальні заклади Збройних Сил Республіки Білорусь на військові посади професорсько-викладацького складу безпосередньо з військових частин здійснюється на зборах у Військовій академії, які мають бути організовані у відповідності з наказом начальника Військової академії, під час яких вивчаються питання психології, педагогіки, організації навчального процесу та наукової роботи.

На військових факультетах така підготовка може бути поєднаною із системою підготовки професорсько-викладацького складу, яка організовується у закладах вищої освіти.

Кожний офіцер, початково призначений на викладацьку військову посаду, розробляє індивідуальний план професійного становлення, який розраховується на два роки.

Допуск офіцерів до викладацької роботи здійснюється тільки після успішного проходження зборів, проведення необхідної кількості пробних занять, їх розбору на засідання кафедри, а також на підставі рапорту начальника (завідуючого) кафедри із наданням виписки з протоколу засідання кафедри до навчально-методичного відділу (навчально-методичну частину) вищого навчального закладу.

Після навчання на зборах викладачі-початківці у обов'язковому порядку мають проходити підготовку на курсах підвищення педагогічної майстерності, які організовуються у Військовій академії, по закінченню яких їм видається свідоцтво встановленого зразку.

Офіцери, які не мають педагогічної освіти та не пройшли навчання в ад'юнктурі і вперше призначені на посади викладачів, впродовж року після призначення на посаду можуть бути направлені на професійну перепідготовку викладачів-початківців в межах додаткової освіти, яка проводиться у Військовій академії на факультеті підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів з питань більш поглибленого вивчення психології, педагогіки, організації навчального процесу і наукової роботи [13].

Висновки: У зв'язку із різноманітністю підходів щодо організації професійного розвитку, удосконаленням професійної компетентності, формування центрів передового досвіду, допідготовки наукових і науково-педагогічних працівників, формування цілісної системи професійної компетентності педагогів представлений досвід та висновки, що викладено

нижче доцільно розглядати як тенденції та перспективи розвитку системи післядипломної освіти наукових та науково-педагогічних працівників як в світі, так і в Україні.

1. Зростає варіативність в організації, змісті і процесі підготовки викладачів, що відповідає вимогам спеціалізацій, потребам і можливостям викладачів, інтересам ВНЗ тощо

2. Підготовка викладачів на післядипломному рівні постійно трансформується з урахуванням зростання їх ролі в сучасному громадському розвитку.

3. Спостерігається тенденція диверсифікації системи суб'єктів, що здійснюють підготовку викладачів ВНЗ: організовуються різні структури усередині і поза системою освіти (горизонтальна диверсифікація) і на різних рівнях системи освіти (вертикальна диверсифікація).

Аналіз порядку комплектування посад НПП є напрямом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Капосльоз Г.В.* Досвід організації підготовки докторів філософії у деяких країнах європейського союзу / Г.В. Капосльоз, О.О. Рибчук, А.О. Савченко // Військова освіта: зб. наук. праць. - К., 2016. - № 1 (33). - С. 132-141.

2. Обґрунтування перспективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників для Збройних Сил України: звіт про складову частину НДР шифр "Підготовка-В" (проміжний) / Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. – Львів: НАСВ, 2016. – 77 с.

3. Аналіз існуючої системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників: звіт про складову частину НДР шифр "Підготовка-В" (проміжний) / Військова академія (м. Одеса). – Одеса : ВА, 2016. – 83 с.

4. Особливості підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників поза магістратурами й ад'юнктурами (аспірантурами): звіт про складову частину НДР шифр "Підготовка-В" (проміжний) / Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації. – К. : ВІТІ, 2016. – 95 с.

5. *Нісімчук А.С.* Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

6. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.

7. *Колеснікова О.В.* Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі / О.В. Колеснікова. – Харків: ТОВ "Славена", 2010. – 136 с.

8. *Eraut A.M.* Developing professional knowledge within a client – centered orientation. In Guskey T. Huberman M. (Eds.). New paradigms and practices in Professional development. – New York: Teachers College Press. – 1995. – с. 625.

9. Чорна О. Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії) / О. Чорна // Наукові записки Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010 – Вип. 88. – С. 273-276.

10. Die besten Hochschulen in Deutschland // Stern. 2001. – Heft 17. – S. 5768.

11. *Платонова Н.М.* Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н.М. Платонова. – СПб: С-Петербургский ун-т, 2001. – 168 с.

12. Подготовка к преподавательской деятельности в высшей школе (июнь — декабрь 2005 г.)/ [А.М. Алтайцев, Д.И. Губаревич, У.Ф. Карпиевич]– Минск: Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ, 2005. - Аналитический обзор № 12. – [Электронный ресурс] – www.bsu.by/ru/sm.aspx?guid=129543.

13. Современное состояние и дальнейшее развитие системы подготовки военных кадров в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Сайт “Министерство обороны Республики Беларусь”. – Режим доступа: <http://www.mod.mil.by/prensa.htm>.

Г.В. Капослѐз, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
В.М. Невмержицкий, кандидат психологических наук, доцент,
О.А. Рыбчук, подполковник,
О.Д. Розумный, подполковник
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт организации профессионального развития научно-педагогических работников (НПП) в системе последипломного образования США, Англии, Германии, Франции, Японии и Республики Беларусь. В разнообразии подходов определены ключевые субъекты, участвующие в профессиональном развитии научно-педагогических работников, формы организации мероприятий их подготовки, подходы к формированию программ подготовки НПП в системе последипломного образования, особенности и условия их реализации и обеспечения эффективности.

Ключевые слова: развитие; научно-педагогические работники; система последипломного образования.

G. Kaposlyoz, Candidate of Psychological Sciences, senior research scientist,
V. Nevmerzhtsky, Candidate of Psychological Sciences, docent,
O. Rybchuk
O. Rozumnyy
National University of Defense of Ukraine named after I. Cherniakhovskiy

FOREIGN EXPERIENCE PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHING STAFF IN SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article presents the experience of the professional development of teaching staff (TS) in post-graduate education USA, England, Germany, France, Japan and the Republic of Belarus. A variety approaches identified key actors involved in the professional development of teaching staff, forms of management of training approaches to the formation of TS training programs in post-graduate education, features and terms of their implementation and ensuring efficiency.

Keywords: professional development; research and teaching staff; postgraduate education system.

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В даній статті висвітлена необхідність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Автором досліджується значення професійної діяльності військовослужбовців, яка потребує уміння ефективно спілкуватися з людьми, приймати рішення, обмінюватися і передавати необхідну інформацію, що становить собою комунікативний процес. Професійно-комунікативна компетентність складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і контрольного-оцінного компонентів та містить сукупність професійних компетенцій, які є складовою компетентності майбутнього фахівця і допомагають не лише вирішити професійні проблеми, але й сприяє професійному саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність; професійно-комунікативна компетентність; майбутні офіцери; вищі військові навчальні заклади.

У зв'язку з інтеграцією України в світове економічне співтовариство, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії змінили критерії системи освіти і вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, відповідно до вимог загальноєвропейських рекомендацій [4].

Перед сучасною молоддю, а особливо перед майбутніми офіцерами постають нові вимоги до формування особистісних і професійних якостей: творчих здібностей, загальноосвітньої і спеціальної підготовки, до рівня соціальної адаптації. Успішність перетворень у перехідних суспільствах значною мірою залежить від спроможності молоді конструктивно реалізувати себе в умовах трансформаційних процесів. На цьому етапі зростає роль освіти як основного дієвого інструменту адаптації майбутніх офіцерів до самостійного життя та пошуку шляхів успіху у військовій справі. Курсанти повинні отримати навички роботи з традиційними та віртуальними інформаційними джерелами, навчитися знаходити креативні рішення, вміти працювати в команді, реалізувати проектні технології, презентувати себе та свої результати. Курсант повинен відчувати постійну потребу в самоосвіті і вміти її реалізовувати [3, с. 42].

Постановка проблеми. Складність перехідного періоду у розвитку нашої держави, масштабність і гострота виникаючих у сучасному світі соціальних, культурних й економічних проблем зумовлюють актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки освічених офіцерів з новим мисленням, професійно-мобільних, готових до самостійного та якісного розв'язання військово-професійних завдань, розвитку військового співробітництва із закордонними країнами, організації та проведення спільних навчань і маневрів, участь у миротворчих операціях, партнерству у підготовці військових кадрів. Все це зумовлює необхідність навчання

військових фахівців, готових до адекватної взаємодії з представниками інших культурних співтовариств [5, с. 5].

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, глобалізація міжнародного ринку праці, зростаюча конкуренція і комерціалізація загострюють суперечності між новими високими вимогами до знань, умінь і навичок майбутніх фахівців і їхнім недостатнім рівнем володіння професійно-комунікативною компетентністю.

Метою даної статті є спроба визначити необхідність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень. Мета і завдання нашого дослідження вимагають більш ґрунтовного визначення основних понять, серед яких “компетенція” та “компетентність”, професійна та професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Розглянемо їх більш детально.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури (В. Адольф, А. Андреев, О. Дубасенюк, Ю. Варданян, С. Вітвицька, І. Зимня, Н. Кузьміна, І. Родигіна, Л. Сохань, І.П. Ящук, І. Воробйова, Л. Карпова, А. Хуторський, Г. Бунк, К. Дулі, П. Айдз, Дж. Рамен та інші) показав, що серед розмаїття напрямків модернізації освіти важливе значення займає компетентнісний підхід, який значно підсилює необхідну орієнтованість сучасної освіти на майбутню практичну діяльність і спрямовує цю діяльність на підвищення її ефективності та результативності. Згідно з цим підходом, основний акцент у процесі навчання переноситься з передачі знань, умінь і навичок на гармонійний розвиток компетентної особистості.

Ключовими поняттями цього підходу є “компетенція” та “компетентність”, які виступають у ролі складних структурних і динамічних утворень у системі якостей людини.

Поняття “компетенція” і “компетентність” диференціюють відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово “competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, то компетентність у певній галузі тлумачиться як “володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь й ефективно діяти в ній” тобто компетентність є результатом набуття компетенції [10, с. 14].

Термін “компетенція” вживається спеціалістами у сфері комунікації у різних значеннях: сукупність знань, умінь та навичок (Б. Глухов); здатність особистості здійснювати певну діяльність (А. Суригін); рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Ємельянов); здатність обирати та реалізовувати програми мовної поведінки під час комунікації (В. Костомаров) [10, с. 15].

В етимологічному словнику української мови зазначено:

Компетенція, компетентний – через польське посередництво запозичене з лат. мови; лат. competentia “відповідність, узгодженість”, пов’язане з

competere “разом домагатися, прагнути; сходитися, зустрічатися, відповідати, узгоджуватися” [1, с. 10].

Сучасні тлумачний і педагогічний словники визначають “компетенцію” як коло вповноважень, які надаються законом, статусом або іншим актом конкретного органу або (посадовій) особі, а також як знання, досвід у тій чи іншій галузі, добру обізнаність із чим-небудь [1, с. 12].

Сам термін “компетентність” є похідним від слова “компетентний”. Слово “компетентний” (competens з лат. – відповідний, здатний) означає:

- 1) той, який володіє компетенцією;
- 2) обізнаний в певній галузі знань [9, с. 107].

В іншомовному словнику термін “компетентність” визначається як:

- 1) володіння компетенцією;
- 2) володіння знаннями і навичками, що дозволяють судити, оцінювати що-небудь [9, с. 110].

Під “компетентністю” розуміють володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до неї та виду діяльності; сукупність якостей особистості та мінімальний досвід стосовно діяльності у цій сфері; систему знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал спеціаліста та будується його діяльність. Головними ознаками цього поняття є система знань та вмінь, діяльність і творчий потенціал (за Т. Браже) [7, с. 14].

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що термін компетентність є найбільш влучним і включає сформованість основних професійно важливих умінь, знань та навичок, тому розкриваючи суть цього поняття ми будемо притримуватися цього терміна.

Стосовно особистості майбутнього фахівця, компетентності відображають та розвивають особистісні риси майбутнього фахівця щодо об’єктів, які вивчаються ним; характеризують діяльнісний компонент освіти майбутнього спеціаліста, рівень його практичної підготовки; задають мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають можливості розв’язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють і розвивають усі основні групи особистісних якостей індивіда; є інтегральними характеристиками якості підготовки майбутніх спеціалістів; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність майбутнього фахівця [12, с. 15].

Все це у повній мірі відображається у працях зарубіжних науковців М. Вудкок, Д. Френсіс, Дж. Старк. Вони вважають, що професійна компетентність формується лише у взаємозв’язку із соціальними установками фахівця, зокрема через:

- 1) професійну ідентичність – прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації;
- 2) професійну етику – опанування етичними нормами професії;

3) конкурентоспроможність – здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;

4) прагнення до наукового удосконалення – необхідність отримати нові знання у процесі дослідницької діяльності;

5) мотивацію до продовження освіти – потребу в постійному професійному самовдосконаленні відповідно до вимог сучасності [7, с. 16].

Отже, відобразимо складові компоненти професійної компетентності у вигляді схеми (див. рис. 1).

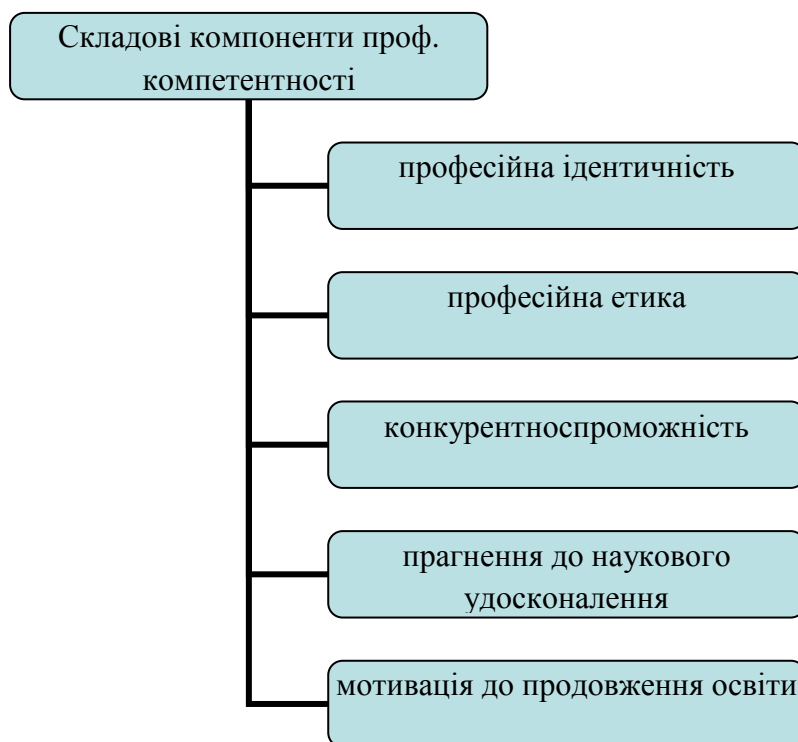


Рисунок 1. Складові компоненти формування професійної компетентності

Вітчизняні вчені вважають, що “професійна компетентність” визначається як знання, вміння, навички, способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. До елементів даної компетентності вони відносять такі компоненти, як діяльнісний, комунікативний та соціальний (Л. Мітіна) [8, с. 14]; здатність ефективно розв’язувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, яка розвивається, сприяє забезпеченню внутрішніх умов, діяльнісної інтеграції особистості у суспільстві за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій щодо природи, суспільства, духовного досвіду людей, самого себе; формуванню практичних умінь діяльнісної соціально бажаної або прийнятної самореалізації (Л. Захарова, В. Соколова) [8, с. 15].

Оскільки ми маємо справу з професійно-комунікативною компетентністю, у контексті нашого дослідження викликають інтерес праці військових педагогів А. Барабанщикова, А. Галімова, Д. Іщенка, Б. Олексієнка, Г. Темка, В. Ягупова, які розглядають педагогічну підготовку

військовослужбовців як складову цілісного педагогічного процесу. Зазначимо, що серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення поняття “професійна компетентність військовослужбовця” та її структури [11, с. 18].

Дослідники військової педагогіки вважають, що професійна компетентність військовослужбовця передбачає глибокі військово-професійні знання, уміння, навички, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконалу методику здійснення військових заходів [7, с. 16].

В основу професійної компетентності офіцера покладено професіограму майбутнього військовослужбовця, в якій можна виокремити такі підструктури як професійну спрямованість, професійну компетентність, професійно важливі якості та психологічно значущі психофізичні властивості (див. табл. 1).

Таблиця 1.
Структура професіограми майбутнього військовослужбовця

№	Підструктури у професіограмі майбутнього військовослужбовця	Зміст основних компонентів підструктур професіограми
1.	Професійна спрямованість	мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус
2.	Професійна компетентність	комунікативна, спеціальна, екстремальна, професійна та аутокомпетентність
3.	Професійно важливі якості	інтелектуальні та управлінські здібності, емоційно-вольова стійкість
4.	Професійно значущі психофізіологічні властивості	особливості вищих психічних функцій; сенсорно-перцептивні, психомоторні й фізичні властивості та якості

На сьогодні особливого значення набуває завдання формування у військовослужбовців Збройних сил України комунікативних навичок, умінь, розвиток культури спілкування з метою ефективної комунікативної взаємодії за європейськими і світовими стандартами [5, с. 12].

Професійна діяльність військовослужбовця потребує уміння ефективно спілкуватися з людьми, приймати рішення, обмінюватися і передавати необхідну інформацію, що становить собою комунікативний процес.

Отже, вчені визначають, професійно-комунікативну компетентність майбутнього офіцера як професійно-особистісну характеристику фахівця, яка передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації в іншомовному професійному та соціокультурному середовищі. Вона складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і контрольо-оцінного компонентів та містить сукупність професійних компетенцій, які є складовою компетентності майбутнього фахівця і допомагають не лише вирішити професійні проблеми, але й сприяє професійному саморозвитку та самовдосконаленню особистості [7, с. 18].

Висновки. Для формування професійної компетентності курсанти повинні використовувати комплекс спеціально-організованих вправ

побудованих на принципах проблемного і комунікативного навчання, які будуть давати можливість самостійно вирішувати виникаючі проблеми, аналізувати, систематизувати та обробляти отриману інформацію. На нашу думку, найбільш вдалим способом є матеріал предметів гуманітарного циклу, оскільки це є важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бернацька О.В.* Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.В. Бернацька. – Київ, 2004. – 21 с.

2. *Ваколюк Т.В.* Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.В. Ваколюк. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

3. *Гапон Ю.А.* Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості // Зб. наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ. – Видавництво Європейського університету. – 2003. – С. 40-49.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / [Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.

5. *Кубіцький С.О.* Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.О. Кубіцький. – К., 2001. – 20 с.

6. *Курило Л.Ф.* Університетська педагогічна освіта в Україні в ХІХ – на початку ХХ століття – важливий напрямок новітніх історико-педагогічних досліджень / Л.Ф. Курило. // Наукові записки. Педагогічні та історичні науки. – К.: НПУ, 2002. – Вип.47. – С.120–123.

7. *Маслак Л.П.* Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.П. Маслак. – Житомир, 2010. – 18 с.

8. *Мечнікова І.І.* Динаміка самовдосконалення майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна психологія” / І.І. Мечнікова. – К., 2003. – 20 с.

9. *Нещадим М.І.* Військово-професійна підготовка: сутність теоретичного та практичного навчання / М.І. Нещадим // Наука і сучасність: [зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова]. – К.: Логос, 1999. – ч. І. – Вип. 2. – С. 106–114.

10. *Павленко А.В.* Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Павленко Анна Юріївна; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2015. – 20 с.

11. *Сніцар І.В.* Педагогічні умови розвитку творчих здібностей курсантів у процесі навчання англійській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 “Військова педагогіка та психологія” / І.В. Сніцар. – Хмельницький, 2001. – 21 с.

12. *Шумовецька С.П.* Формування мовної культури особистості у військовому вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 “Військова педагогіка та психологія” / С.П. Шумовецька. – Хмельницький, 1999. – 18 с.

И.С. Ковальчук
Житомирский государственный
технологический университет

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРАХ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В данной статье освещена необходимость формирования профессиональной компетентности будущих офицеров в высших военных учебных заведениях.

Автором исследуется значение профессиональной деятельности военнослужащих, которая требует умения эффективно общаться с людьми, принимать решения, обмениваться и передавать необходимую информацию, что и представляет собой коммуникативный процесс. Профессионально-коммуникативная компетентность состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и контрольно-оценочного компонентов и содержит совокупность профессиональных компетенций, которые являются составной компетентности будущего специалиста и помогают не только решить профессиональные проблемы, но и способствует профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию личности.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; профессионально-коммуникативная компетентность; будущие офицеры; высшие военные учебные заведения.

I.S. Kovalchuk
Zhytomyr State Technological University

NEED OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE OFFICERS OF THE HIGHEST MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article highlights the need of the professional competence formation of future officers in higher military educational establishments.

The author examines importance of professional officers activities, which require the ability to communicate effectively with people, make decisions, share and transmit the information, which is a communicative process. Professional competence has motivational value, cognitive, communicative and evaluative control components and provides a set of professional competencies that are the part of professional competence of the future specialists and help not only to solve professional problems but also promotes professional self-development and self-identity.

Keywords: competence; professional competence; professional-communicative competence; future officers; higher military educational establishments.

I.M. Козубцов, підполковник, кандидат
технічних наук
Науковий центр зв'язку і інформатизації
Військового інституту телекомунікацій і
інформатизації

МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ АД'ЮНКТІВ

Метою статті є обґрунтування моделі розвитку методологічної культури ад'юнктів. Визначені цілі для розробки факультативного навчального курсу з розвитку методологічної культури ад'юнктів, як контекстної складової методики розвитку. Показаний кінцевий загальний механізм об'єднання окремих методик і педагогічних технологій в узагальнену систему – методика розвитку методологічної культури ад'юнктів. Дослідження ґрунтується на раніше проведеному аналізі ключових напрямів дослідження питання розвитку методологічної культури. Приведений результат є віддзеркалення нового наукового напрямку - розвитку методологічної культури ад'юнктів.

Ключові слова: розвиток; модель; методика; ад'юнкт; методологія; методологічна культура.

Постановка проблеми і зв'язок її з важливими науковими завданнями.

Відповідно до затвердженої теми дисертаційного дослідження автора [1] виникає необхідність вирішення часткового наукового завдання дослідження, а саме обґрунтувати модель методики розвитку методологічної культури ад'юнктів. При цьому введена головна вимога: методика має забезпечувати розвиток методологічної культури ад'юнктів в нерозривному контексті професійної підготовки в ад'юнктурі. На сьогоднішній день відсутнє вирішення цього часткового наукового завдання. Це логічно зумовило необхідність продовження дослідження в цьому напрямі, а результат доповнить раніше опубліковану концепцію дослідження автора [2].

Метою даної статті є розкрити модель методики розвитку методологічної культури ад'юнктів.

Аналіз досліджень і публікацій за вказаним напрямом. Для вирішення цього наукового завдання нами заздалегідь проаналізовано відкриті наукові джерела за ключовими словами і словосполученням “модель методики розвитку методологічної культури ад'юнктів”. Результат детального аналізу нами був представлений в науковій публікації [3]. Передуючі даному науковому дослідженню вчені вирішували наукову задачу по формуванню методологічної культури вчителя, а також педагога. Таким чином, виходячи з аналізу досліджень по даному напрямку витікає, що напрям розвитку методологічної культури ад'юнктів є невивченим і відповідно вирішене наукове завдання в такому розумінні сформульоване вперше.

Результат дослідження. У роботі [4] було запропоновано загальну структуру методики професійної підготовки ад'юнктів. На вибір такої саме структури підштовхнули нас ряд результатів досліджень [5, 6]. У роботі [5] А.А. Вербицький обґрунтовує можливість використання контекстного навчання, як концептуальну основу інтеграції різних видів діяльності

студентів (навчальної, наукової і практичної). Н.Б. Лаврентьєва [6] підтверджує, що на базисі контекстного підходу в навчанні можна побудувати ефективну професійно-розвиваючу педагогічну технологію (ПТх). Унікальністю її вчений вважає в оптимізації викладання і учіння з опорою не на процеси сприйняття або пам'яті, а на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування.

Пильне вивчення даного питання дозволяє нам на підставі принципу спадкоємності допустити, що застосувавши контекстне навчання матимемо такий же позитивний ефект при творчому розвитку ад'юнктів, передаючи (трансляючи) їм методологічну культуру. У зв'язку з цим, нами запропоновано використовувати в контекстному підході активні методи і форми навчання і навіть цілі технології, які забезпечують інтенсивний творчий розвиток ад'юнкта. Конструювання навчального процесу здійснюється на основі навчання через діяльність. У призмі технології контекстного навчання, основна мета професійної освіти ад'юнкта зводиться до того, щоб формувати особу і її розвивати цілісно по моделі майбутньої професійної діяльності науково-педагогічного або наукового працівника. Оскільки навчальна діяльність не є повною мірою адекватною формою засвоєної професійної діяльності, то внаслідок цього виникає необхідність вирішити цю суперечність.

Щоб сформувати особу майбутнього вченого, необхідно забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавальної) до іншої (професійної) відповідно до зміни потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів. Саме професійний контекст може відтворюватися в навчальному процесі через організацію квазіпрофесійної наукової діяльності.

Вивчивши позитивний і негативний досвід попередніх вчених, нами в дисертаційній роботі, був вибраний підхід до проектування методики розвитку методологічної культури ад'юнктів на основі побудови навчального процесу через організацію квазіпрофесійної наукової діяльності. Тільки у такому разі можливо гарантовано забезпечити розвиток методологічної культури в контексті їх професійної підготовки в ад'юнктурі і при позитивному спілкуванні з науковим керівником [7].

Обґрунтування моделі методики розвитку методологічної культури ад'юнктів. На етапі моделювання нами пропонувалися науковому суспільству обговорити три варіанти побудови структури майбутньої методики розвитку методологічної культури ад'юнктів.

Структурно-блочна модель дозволяє скомпонувати в групи елементи, які функціонально реалізують принцип дії блоку вищого рангу абстракції. У таблиці 1 подані варіанти компіляції складових методики без яких неможлива передача методологічної культури. Розглянемо ці варіанти. Без чіткого усвідомленого розуміння ад'юнктом методології організації наукового дослідження (варіанти 4–6) оволодіння ним методологічної культури істотно сповільнено. Індикатором цього процесу буде не своєчасне уявлення ад'юнктом свого дисертаційного дослідження до захисту.

Безумовно, слід враховувати, як об'єктивну складову, складність дисертаційного дослідження. Воно залежить від множини чинників: наукова галузь (фізико-математичні або гуманітарні), тип дослідження (теоретичне або прикладне) тощо.

У разі відсутності внутрішньої мотивації ад'юнкта і схильності до індивідуальних творчих здібностей (варіант 3, 4, 6) передати методологічну культуру ад'юнктові неможливо, як і процес її розвитку. Теж потрібно пам'ятати, що на мотивацію ад'юнкта сильно впливає зовнішнє середовище, зокрема настрій і мотивація наукового керівника.

Таблиця 1.

Таблиця варіантів компоновки блоків методики

Кадр	Найменування	Зміст компонентів (блоків)	Варіант					
			1	2	3	4	5	6
1.	Інформація	Блок методик проектного виконання етапів методології організації військово-наукового дослідження	+	+	+	-	-	-
2.	Вправа	Блок методик освітнього і розвивального характеру діяльності ад'юнктів	+	+	-	-	+	-
3.	Контроль	Блок методик науково-педагогічного супроводу і управління освітньої і розвивальної діяльності ад'юнкта	+	-	-	+	+	-

Варіант (2, 3, 6) є якнайгіршим даним випадком, оскільки у разі помилок відсутня своєчасна корекція і допомога з боку носія методологічної культури. У такому разі ад'юнкт вимушений здійснювати пошук консультацій. На якість науково-педагогічного супроводу впливає і типологія наукового керівника, яку відзначає А.М. Новіков.

Ми повністю згодні із зауваженнями В.С. Грехнев [8], який при вивченні культури педагогічного спілкування звернув нашу увагу на фундаментальний вислів Л.Н. Толстого [9, с. 64]. “Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния. И тут опять одно мерило, одно спасенье, – опять та же свобода учеников слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное влияние, т.е. им одним решит, знает ли он и любит ли свою науку”.

В процесі виховання ад'юнкта науковий керівник закладає фундаментальні основи наукового напряму дослідження (Л.Ф. Мараховський) і транслює методологічну культуру від покоління до покоління (В.В. Ягупов).

Відповідно до табл. 1 запропонована функціональна модель дозволяє описати процес розвитку методологічної культури ад'юнктів. Модель представлена схематично на рис. 1.

Блок методик проектного виконання етапів методології організації

військово-наукового дослідження. У основі цього блоку закладено загальновідома методологія організації наукового дослідження, яку нами доповнено стадіями, фазами і етапами організації військово-наукового дослідження [10] і яку ми не розкриватимемо у відкритому джерелі із зрозумілих міркувань.

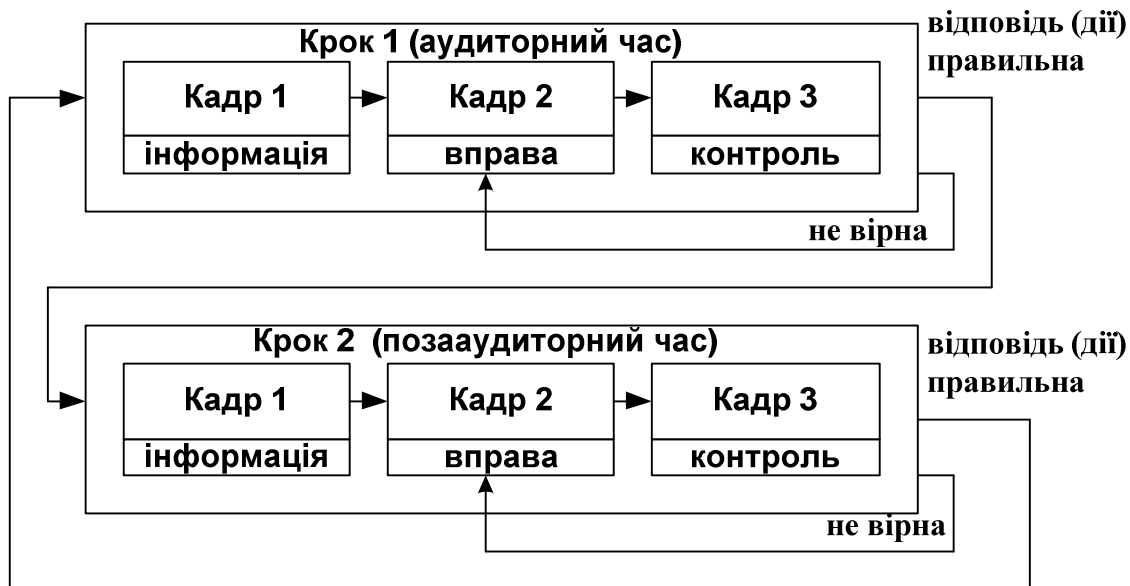


Рисунок 1. Структурна модель складу блоків методики розвитку методологічної культури ад'юнктів

На сьогоднішній час відомо, що забезпечити передачу досвіду з максимальною ефективністю можливо лише за умови організації освітнього процесу із застосуванням педагогічних технологій, наприклад квазіпрофесійної діяльності.

Творча робота ад'юнктів починається з планування часу і порядку організації дисертаційного дослідження. Ключовим ядром маршруту руху творчості ад'юнкта є проектна технологія. В процесі її виконання ад'юнкт залучається до фрагментів методологічної культури. Такої ж думки С.М. Шевцова, коли розглядала становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності [11]. Враховуючи цю схожість, можливий позитивний досвід і результат отриманий нами (див. табл. 1), що дозволило збудувати ПТх в структурній логіці організації дослідницької діяльності, утворивши тим самим систему методик і ПТх. Цю систему з безлічі методик і ПТх надалі розглядаємо як складові частини більш узагальненої методики професійного розвитку ад'юнктів – розвитку методологічної культури [4]. В процесі природного наукового пізнання і абстракції представлена методика трохи вдосконалена, а результат представлений на рис. 2.

На підставі аналізу навчального плану підготовки ад'юнктів Військового інституту телекомунікацій і інформатизації нами запропоновано структурно-логічну схему. При підготовці змісту навчання ад'юнктів ми ґрунтувалися на раніше обґрунтованому переліку навчальних дисциплін [12]. Ці дисципліни

пропонується включити в зміст майбутнього навчального плану. Раніше вибудувавши тематичний зміст таким чином, щоб утворилася структурно-логічна схема, яка б відображала стадії, фази і етапи організації військово-наукового дослідження [10].

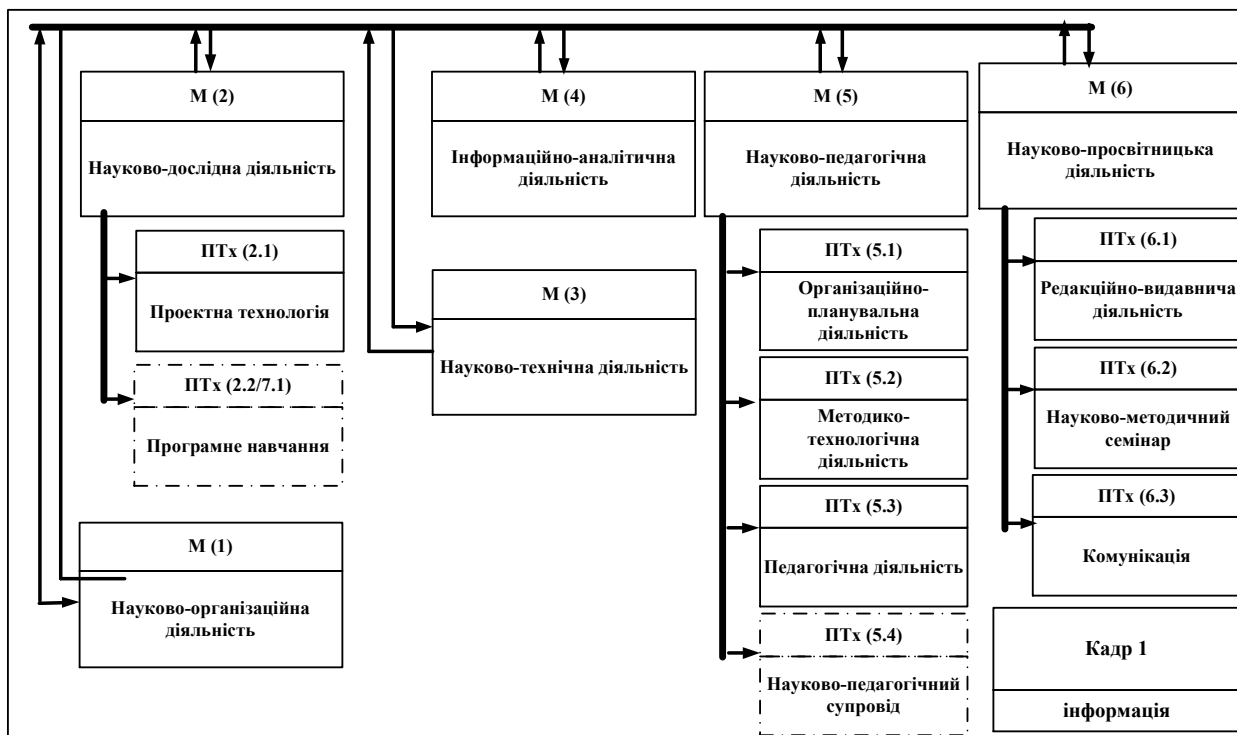


Рисунок 2. Блок методик проектного виконання етапів методології організації військово-наукового дослідження

Безумовно, що на практиці отримати ідеальний навчальний курс неможливо. Це обумовлено безліччю чинників і індивідуальних умов, які в сукупності приводять до зриву, запізнення або випередження викладу навчального матеріалу. Щоб підсилити роль і важливість трансляції методологічної культури від покоління до покоління, нами запропоновано ввести факультативний курс наукової школи “Розвиток методологічної культури ад’юнктів” [13]. Унікальність факультативу полягає в тому, що він не обов’язковий до виконання. Проте в нашому випадку, він сприяє науковим керівникам якісній трансляції методологічної культури ад’юнктам.

Відзначимо, що згідно запропонованого курсу набуття методологічних знань ад’юнктами відбувається в час аудиторних лекційних заняттях; розвиток же умінь здійснюється на групових (практичних) заняттях; розвиток навиків і набуття практичного досвіду на практичних заняттях; самостійних заняттях; лабораторних роботах; наукових семінарах, конференціях, і тому подібне. За необхідності науковий керівник коректує індивідуальний план дослідження ад’юнкта і переносить основне вивчення навчального плану на факультатив, який він же проводить в своїй науковій школі. Безумовно у наукового керівника виникає додаткове навчальне навантаження, від якого він всіляко намагатиметься позбавитися. Але при цьому у наукового керівника залишається один шлях поліпшити власний показник трансляції методологічної культури, як

нового показника якості підготовки ад'юнктів, у випадки затвердження Департаментом військової освіти і науки.

Блок методик освітнього і розвиваючого характеру діяльності ад'юнктів. У основі цього блоку закладений запас можливостей варіації відомими алгоритмами суб'єктного навчання. В більшості випадків використовується алгоритм проблемного навчання, який безперечно сприяє розвитку пізнавальних (дослідницьких) здібностей ад'юнкта. Блок методик освітнього і розвивального характеру діяльності ад'юнктів представлено на рис. 3.

Підсилити якість розвитку творчості особи дозволяє запропонована ПТх [14]. Таким чином, в даному блоці методики важливо реалізувати принцип вільного і вірного вибору ад'юнктом напряму навчально-пізнавальної і розвивальної діяльності, тобто організувати власну діяльність. Багато в чому йому сприятимуть прищеплені науковим керівником уміння і передана їм методологічна культура, яка виявляється в його зібраності, упевненості і моральній стійкості.

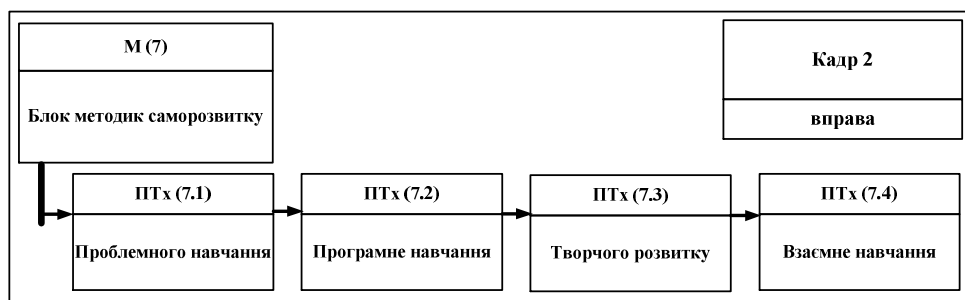


Рисунок 3. Блок методик освітнього і розвивального характеру діяльності ад'юнктів

Блок методик науково-педагогічного супроводу і управління освітньої і розвивальної діяльності ад'юнкта. Даний блок включає: модель науково-педагогічної співпраці наукового керівника та ад'юнкта; стратегію реагування наукового керівника на ті або інші дії ад'юнкта з метою управління психолого-педагогічним процесом [7]. Слід зазначити, що на вибір такої моделі підштовхнули нас результати імітаційного моделювання процесу навчання запропонований в роботі [15]. Результат аналогічно має схожість, а також застосовний для нашого випадку.

Таким чином, залежно від результату навчально-пізнавальної діяльності ад'юнкта, науковий керівник по лінії зворотного зв'язку впливає на ад'юнкта.

Блок методик науково-педагогічного супроводу і управління освітньої і розвивальної діяльності ад'юнктів представлено на рис. 4.

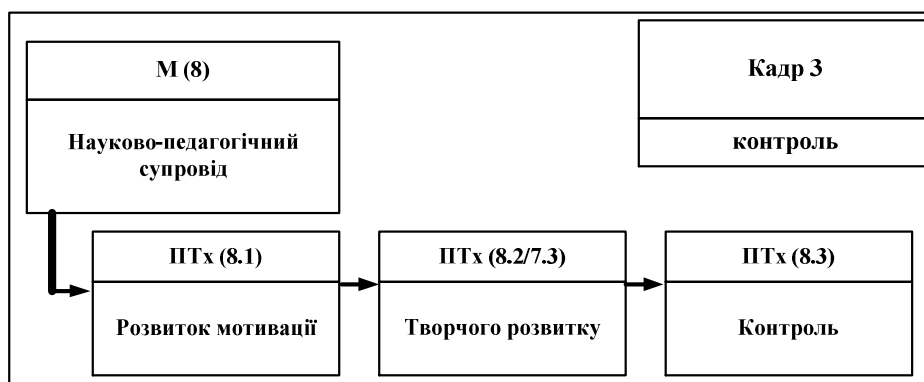


Рисунок 4. Блок методик науково-педагогічного супроводу і управління освітньої і розвиваючої діяльності ад'юнктів

Висновки з даного дослідження. Спроектвана методика розвитку методологічної культури ад'юнктів включає окремі самостійно завершені ПТх. Системним ядром методики є ПТх науково-педагогічного супроводу ад'юнктів. За рахунок застосування апробованих ПТх в розвитку методологічної культури ад'юнктів в контексті їх професійної підготовки досягається: якісно розвинути у ад'юнктів стійкі знання методології організації дисертаційного дослідження; створити ад'юнктові сприятливі позитивні психолого-педагогічні умови до організації ними всіх видів професійної діяльності; розвинути методологічну культуру у ад'юнктів.

Розроблена модульно-блокова схема змісту навчання ад'юнктів [13] на даний час проходить практичну апробацію (табл. 2).

В дослідженні беруть участь і аспіранти. Це зроблено з тією метою, щоб перевірити валідність дисертаційного дослідження, оскільки запропоновані рішення мають підходити і для аспірантів, за винятком секретної частини, яка в експерименті для аспірантів не використовуватиметься.

Наукова новизна. Новизна полягає в тому, що вперше запропоновано чітку структуру методики, яка в результаті дозволяє підвищити ефективність трансляції методологічної культури ад'юнктам.

Таблиця 2.

Зведення про практичну апробацію результатів дослідження

№ п/п	Категорія	Де організовано науково-педагогічний експеримент	Науковий керівник експерименту
1	ад'юнкти	ВІТІ	І.М. Козубцов
2	аспіранти	ДЕТУТ	д.т.н., професор Л.Ф. Мараховський
3	аспіранти	ІШТО НАПН України	д.п.н., професор В.В. Ягупов
4	докторанти	РГКП «ЗКАТУ»	к.е.н. професор Л.С. Таршилова
5	здобувачі	НЦЗІ ВІТІ	І.М. Козубцов
6	здобувачі	ВІТІ	І.М. Козубців
7	ад'юнкти	ПСЗЗ НТУУ «КПІ»	д.т.н., професор Єрохін В.Ф.

Запропонований факультативний курс для впровадження у наукових школах, що не суперечить чинним і нормативно-правовим актам (які складають нормативну складову об'єктного компоненту методологічної культури ад'юнктів): Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, Постанова Кабінету Міністрів України 23.03.2016 №261, Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів в Збройних Силах України, сумісний наказ Міністра оборони України і Міністра освіти і науки України № 194/265 від 30.06.2000.

Прогноз подальшого напрямку дослідження полягає в обґрунтуванні концепції розвитку методологічної культури ад'юнктів.

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 І.Н.* Основные тенденции развития дефиниции понятия “методологическая культура”: обзор научных публикаций [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2016. – №5Sm. – Режим доступа URL: mino.esrae.ru/183-1504 (дата обращения: 21.09.2016).

4. *Козубцов І.М.* Синтез структурно-цілісної методики та технології професійного розвитку аспірантів / І.М. Козубцов // “Наукові записки” Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2015. – № 4. – С. 64–72.

5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

6. *Лаврентьева Н.Б.* Контекстное обучение как инновационная технология. Учебное пособие / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1995. – 150 с.

7. *Козубцов І.М.* Модель співпраці наукового керівника та аспіранта в процесі науково-педагогічного супроводу / І.М. Козубцов // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2015. – №3(24) – С. 133–140.

8. *Грехнев В.С.* Культура педагогического общения: Кн. для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).

9. *Толстой Л.Н.* Воспитание и образование / Л.Н. Толстой // Собрание сочинений в 22 т. – М.: Художественная литература, 1983. – Т.16. – С. 22–66.

10. *Козубцов І.М.* Феномен методологічної основи діяльності аспірантів у системі вищої військової освіти: аналітико-порівняльне обґрунтування / І.М. Козубцов, Л.М. Козубцова // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2015. – № 1 (22) – С. 119–122.

11. *Шевцова С.М.* Становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності // Автореферат дис. канд. філософ. н. за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти / С.М. Шевцова. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 21 с.

12. Козубцов І.М. Обґрунтування функціональних складових методологічної компетентності аспірантів / І.М. Козубцов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2015. – № 46. – С. 27–32.

13. Козубцов І.Н. Учебная программа факультатива “Развитие методологической культуры адъюнктов” / И.Н. Козубцов // “Международный журнал экспериментального образования”. – 2016. – № 4 (Часть 1). – С. 62–67.

14. Козубцов І.Н. Проектирование содержания педагогической технологии творческого развития личности аспирантов на этапе обучения / И.Н. Козубцов // Pedagogik mahorat. Nazariy va ilmiy-metodik jurnal. O`zbekiston Respublikasi Buxoro davlat universiteti, 2015. – № 2. – С. 74–81.

15. Майер Р.В. Кибернетическая педагогика: Имитационное моделирование процесса обучения / Р.В. Майер. – Глазов: ГГПИ, 2013. – 138 с.

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

МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АДЬЮНКТОВ

Целью статьи является обоснование модели развития методологической культуры адъюнктов. Определены цели для разработки факультативного учебного курса по развитию методологической культуры адъюнктов, как контекстной составляющей методики развития. Показан конечный общий механизм объединения отдельных методик и педагогических технологий в обобщенную систему – методику развития методологической культуры адъюнктов. Исследование основывается на ранее проведенном анализе ключевых направлений исследованного вопроса развития методологической культуры. Приведенный результат есть отражением нового научного направления – развития методологической культуры адъюнктов.

Ключевые слова: развитие; модель; методика; адъюнкт; методология; методологическая культура.

I. Kozubtsov, lieutenant colonel, Candidate of
engineering sciences, senior research worker
Scientific center of connection and
informatization of the Military institute of
telecommunications and informatization

MODEL METHODOLOGY DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF ADJUNCTS

The purpose of the article is a ground model of development of methodological culture of adjuncts. Aims are certain for development of elective educational course on development of methodological culture of adjuncts as a context making method of development. The eventual general mechanism of association of separate methods and pedagogical technologies is rotined in the generalized system – method of development of methodological culture of adjuncts. Research is based on the before conducted analysis of key trends it is investigational question of development of methodological culture. The resulted result is reflection of new scientific direction - development of methodological culture of adjuncts.

Keywords: development; model; method; adjunct; methodology; methodological culture.

Ю.С. Красильник, кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”
НАПН України

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ВИМІРАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано концепцію, яка стосується сутності компетентнісного підходу, методологічної, теоретичної та технологічної основи компетентнісного післядипломної педагогічної освіти; перспективні шляхи впровадження компетентнісного підходу у післядипломній педагогічній освіті як чинника ефективної навчально-пізнавальної діяльності слухачі; роль та місце післядипломної педагогічної освіти в системі продуктивних чинників розвитку потенціалу людських ресурсів. Уточнено сутнісні характеристики післядипломної педагогічної освіти, показники результативності впровадження компетентнісного підходу в післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта; професійна компетентність; засади післядипломної педагогічної освіти; підвищення кваліфікації; неперервна педагогічна освіта.

Постановка проблеми. Післядипломна педагогічна освіта (далі ППО) України зазнає суттєвих трансформацій в контексті сучасного суспільного поступу, що детермінує інноваційні підходи до формулювання концептуальних ідей її розвитку, оновлення освітнього процесу закладів ППО з урахуванням вітчизняного та світового досвіду. Узагальнення висновків із багатьох науково-методичних публікацій дає змогу стверджувати, що важливим напрямом модернізації ППО залишається подальше утвердження компетентнісного підходу з метою забезпечення якісної освітньої діяльності педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти, актуалізації потреб у споживачів освітніх послуг щодо розвитку компетентностей у використанні сучасних інструментів для доступу до світових освітніх ресурсів, створення власних проектів для участі у різноманітних освітніх програмах, прояву громадської активності щодо формування позитивного іміджу навчального закладу, творчої самореалізації, педагогічного управління на інноваційній основі, діяльності у нестандартних ситуаціях. Дослідження показують, що на сучасному етапі розвитку суспільства обсяг знань багаторазово зріс, кардинально змінилася система їх генерації та передачі: наразі щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань, період “напіврозпаду” компетентності (одиниця виміру старіння знань фахівця, яка прийнята у США) у багатьох професіях відбувається менш ніж через 5 років – навіть раніше, ніж закінчується період навчання у вузі [5]. Такі умови ускладнюють підготовку фахівця до професійної діяльності та зумовлюють важливість сучасного українського законотворення в освітній галузі, розвитку гуманітарної науки в Україні, ідеї довічної незавершеності освіти для дорослої людини як забезпечення її права й можливостей для здобуття освіти не як даності раз і назавжди, а як постійного підвищення кваліфікації, зміни кваліфікації, збереження

конкурентоспроможності на динамічному ринку праці [1]. Тому перед системою ППО постає необхідність у вирішенні проблем концептуального характеру щодо сучасного системного науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників, у розробленні інноваційних моделей забезпечення ефективності освітнього процесу, дієвої системи управління для досягнення оптимальної взаємодії між виробничою діяльністю та освітнім процесом на основі компетентнісного підходу.

Актуальність теми дослідження. Теоретико-методологічна база, яка розкриває актуальне поле проблем діяльності навчального закладу ППО, представлена різноманітними науковими підходами щодо їх вирішення, висвітленими в працях О. Бондарчук, Н. Діденко, Г. Дмитренка, І. Драч, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, Л. Оліфіри, О. Отич, Н. Протасової, З. Рябової, Л. Сергєєвої, С. Синенко, Т. Сорочан, М. Степка, А. Чміля та ін. Особливості функціонування системи ППО на регіональному рівні подано у роботах В. Бондаря, В. Оношкіна, В. Тонконога та ін.

Управлінські засади функціонування системи ППО висвітлено вченими та практиками, зокрема Л. Даниленко, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, В. Луговим, Г. Одинцовою та ін. Науковці підкреслюють, що ППО є складовою системи освіти України, яка створює та реалізує умови для постійного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівнів керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів освіти, збагачення їх духовного та інтелектуального потенціалу. Так, В. Олійником системно та цілеспрямовано висвітлено тенденції стандартизації, інформатизації та технологізації розвитку ППО в умовах трансформації суспільства, обґрунтовано роль Університету менеджменту освіти в удосконаленні змісту й запровадженні інноваційних освітніх технологій, модернізації освітньої діяльності у ППО [6]. Л. Сергєєвою підкреслено, що в умовах доцільності регіоналізації та централізації професійного навчання підготовка педагога для роботи в таких умовах має спрямовуватися на формування фахової та методичної компетентності, а педагогічна майстерність трансформуватися з комплексу властивостей особистості у систему професійних компетентностей, сформованих на теоретичному, методичному і технологічному рівнях [10].

У сучасній освітології досить повно обґрунтовано концепцію та стратегію, яка стосується сутності компетентнісного підходу, методологічної, концептуальної, теоретичної та технологічної основи компетентнісної освіти, системи комплексної діагностики рівня сформованості компетентностей різних рівнів: ключових, педагогічних, психологічних, фахових тощо (В. Андрущенко, І. Бех, О. Гура, В. Кремень, В. Огнев'юк, В. Олійник, С. Сисоєва, О. Пехота та ін.). Освітня практика також акумулює продуктивні доробки з питань реалізації компетентнісного підходу. Разом з тим, проблема реалізації компетентнісного підходу у концептуальних вимірах післядипломної педагогічної освіти дотепер не була

предметом спеціального наукового дослідження. Тому метою даної статті є обґрунтування перспективних шляхів впровадження компетентнісного підходу у післядипломній педагогічній освіті як чинника ефективної навчально-пізнавальної діяльності слухачів.

Виклад основного матеріалу. Загальний огляд джерельної бази дає можливість зробити висновок про те, що концепція сучасної післядипломної освіти вибудовується на основі сукупності принципів, у якій такі з них як гуманізація, андрогогізація, інформатизація післядипломної педагогічної освіти, динамічне співвідношення теоретичного і практичного навчання набувають статусу її теоретико-методичної основи. Помітного впливу на концептуальне означення засад післядипломної педагогічної освіти надають праці зарубіжних учених. С. Синенко підкреслює, що на території Європи частина вчених визначає післядипломну педагогічну освіту як багатоманітне і багатоаспектне явище, спрямоване на виконання широкого ряду пізнавальних завдань: модернізацію вмінь і знань учителів (без зміни їх професійної ролі); підготовку педагогів до нових ролей і посад; підвищення кваліфікації і статусу педагогів; зовнішнє і внутрішньошкільне обслуговування педагогічних потреб учителів; обслуговування безпосередньо практичних і широких освітніх потреб учителів; програму професійного зростання упродовж службової кар'єри вчителя; програми різної тривалості (від двох годин до декількох років)" [11, с. 41]. К. Хоувей виділяє декілька функцій післядипломної педагогічної освіти, а саме: перехідну (для молодих учителів); оновлення школи; удосконалення широкого середовища (контексту); особистісного зростання педагога; неперервної формальної освіти; професійного розвитку; кар'єрного зростання [13, с. 45–46]. Б. Джойс акцентує увагу на певній типології форм післядипломної педагогічної освіти: спрямовані на пряме використання у педагогічній діяльності; пов'язані з професійною діяльністю; професійно орієнтовані; пов'язані з професійними організаціями; особистісно орієнтовані [14, с. 135].

Концептуальні погляди на післядипломну педагогічну освіту висловили українські вчені. Н. Протасова визначає післядипломну педагогічну освіту як систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, що відбувається у спеціалізованих навчальних закладах засобами самоосвіти та керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [8, с. 23].

О. Зайченко визначає на основі тенденцій економічного розвитку суспільства низку проблем, які потребують першочергового вирішення в системі ППО, серед яких: розробка необхідної нормативно-правової бази, що сприятиме функціонуванню і подальшому розвитку системи післядипломної освіти; упорядкування та оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та врахування соціально-економічного розвитку країни; забезпечення єдності

і дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної педагогічної освіти; визначення професійного післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності громадян та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання тощо [3]. На нашу думку, сучасна роль та місце ППО в системі продуктивних чинників розвитку потенціалу людських ресурсів визначається такими її особливостями: децентралізацію управління, поглибленням демократичних процесів, вільним вибором форм організації освітнього процесу, підтримкою інноваційних освітніх проектів та ініціатив, розширенням міжнародних партнерських відносин; гнучкістю (поєднанням формального, неформального та інформального навчання); модульністю (формуванням змісту ППО, яка відповідає індивідуальним, груповим та колективним потребам споживачів освітніх послуг); паралельністю (поєднанням навчання з професійною діяльністю); створенням системи інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу; упровадженням критерію економічності та маркетинга задля оцінки ефективності освітнього процесу; технологізацією ППО з використанням можливостей електронних засобів навчання та Інтернет-технологій; забезпеченням рівного доступу усіх споживачів освітніх послуг до якісної освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, соціального статусу; глобальністю як результатом інтеграції до світового освітнього простору; постійною інноваційною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. Багатоаспектний аналіз означеного поняття уможливує уточнення сутнісних характеристик післядипломної педагогічної освіти:

як системного об'єкта, що об'єктивується в предметних функціях: освітнє середовище, освітня система, освітні інститути та освітні процеси;

як складової частини неперервної педагогічної освіти особистості, що здійснюється у відповідних навчальних закладах на основі вільного вибору форм перепідготовки (отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду), спеціалізації (набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності), розширення профілю (підвищення кваліфікації) (набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності), стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності);

як сфери оптимізації взаємовідносин суб'єктів освітньої діяльності з метою найбільш ефективного використання ресурсного потенціалу для забезпечення максимального соціального ефекту діяльності з точки зору загальносоціальних інтересів;

як комплексу взаємозалежних компонентів управління (відносин, структур, функцій, видів діяльності, процесів) в поєднанні та взаємодії зі змістовними складовими освітньої діяльності, організованих для забезпечення оптимальних умов розвитку даної освітньої підсистеми загалом

та задоволення потреб педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів щодо власного професійного розвитку зокрема.

Спираючись на результати новітніх наукових досліджень одним з важливих шляхів модернізації змісту ППО, узгодження його з сучасними потребами суспільства, інтеграції до світового освітнього простору, на нашу думку, є орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Необхідність реалізації компетентнісного підходу обґрунтована у багатьох наукових працях українських та зарубіжних авторів, де з'ясовуються загальні аспекти формування компетентнісного підходу, виокремлюються різні типи компетентностей, визначаються та аналізуються їх роль та функції, переваги компетентнісного підходу (Г. Балл, О. Білик, Л. Голованчук, Ю. Головач, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, С. Козак, О. Мармаза, Н. Ничкало, О. Палій, І. Ящук та ін.).

“Компетентнісний рух” прийшов у сферу освіти з економіки, а саме з менеджменту і став джерелом компетентнісного підходу [2]. І. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетенція” і створенням передумов розмежування понять “компетенція” та “компетентність”; другий етап (1970–1990 рр.) – використанням категорій “компетенція” і “компетентність” у теорії і практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті; третій етап (початок 1990-х років) – дослідженням компетентності як наукової категорії [4].

Розгорнуте тлумачення компетентності подає Дж. Равен, який трактує її як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в окремій предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня [9].

Компетентнісний підхід розглядає освіту і освіченість як уміння вирішувати проблеми, незалежно від їх складності, спираючись на наявні знання. Це підхід, який акцентує увагу на результаті освітнього процесу, причому в якості результату розглядається не засвоєння суми інформації, а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання і породжуючи нові [7].

М. Степко досліджує стан розроблення принципів компетентнісного підходу у вищій освіті, наводить перелік основних типів і конкретних формулювань компетентностей, аналізує можливі труднощі й особливості української системи вищої освіти [12, с. 46].

Побудова ефективного освітнього процесу на основі компетентнісного підходу в умовах навчального закладу ППО, як засвідчують результати нашого дослідження, повинна передбачати: постановку освітніх цілей в контексті розвитку у слухача здатності самостійно розв'язувати проблеми у сфері професійної діяльності; відбір змісту освітнього процесу, який

спирається на цілісне уявлення про специфіку завдань професійної діяльності; організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для творчого самостійного вирішення слухачами пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших завдань професійної діяльності; оцінку інтегральної компетентності слухача.

Важливими завданнями щодо впровадження компетентнісного підходу в сучасній ППО повинні стати: розвиток у слухачів якостей, що необхідні для успішної реалізації завдань професійної діяльності; розробка науково обґрунтованих критеріїв та показників освітніх результатів; моделювання, проектування та конструювання змісту, освітніх технологій, засобів навчання, контролю та оцінки, які спрямовані на створення ситуацій включення слухачів у різні види продуктивної навчальної діяльності (спілкування, співробітництво, взаємодія, вирішення проблем, дискусії, виконання проектів, обмін досвідом, ділові ігри, міжпредметна діяльність тощо); мотиваційне забезпечення і ціннісна орієнтація освітньої діяльності на основі створення можливостей самореалізації кожного слухача.

На нашу думку, результатом впровадження компетентнісного підходу в системі ППО повинен стати високий рівень професійної компетентності педагогічного, науково-педагогічного працівника та керівника, який відзначається розвинутим професійно-управлінським, науково-методичним, соціально-психологічним, валеологічним компонентами; чіткою спрямованістю на побудову індивідуального стилю професійної діяльності; усвідомленням позитивного ставлення до цінностей педагогічної професії; умінням використовувати стратегію освіти як способу формування особистості; визначати мету, завдання і структуру різних форм освітньої діяльності відповідно до власних потреб, інтересів та можливостей; умінням володіти методами аналітичної діяльності та самоаналізу. Компетентнісний підхід зміщує акценти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на розвиток здатності слухачів діяти творчо, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Комбінування технологій навчання в умовах навчального закладу ППО спроможно урізноманітнити освітній процес, підсилити в ньому діяльнісну складову, спрямувати його на розвиток визначених компетентностей. (Табл. 1)

Висновки. Презентований в сучасних нормативних документах та наукових розробках компетентнісний підхід набуває адекватного втілення в змісті навчально-методичних комплексів забезпечення освітнього процесу в закладах ППО, системі моніторингу якості освіти, проектуванні інноваційних освітніх технологій. Результатом впровадження компетентнісного підходу в системі ППО є розвиток у педагогічних, науково-педагогічних та керівних працівників професійних компетентностей, здатностей реагувати на зміни, долати стереотипи мислення та дій, ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем, забезпечення готовності педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів до реалізації нових завдань в особистісному та професійному вимірі.

Технології навчання та критерії їх відбору

Критерій для вибору	Технологія
Забезпечення професійного розвитку слухачів (інтегральної компетентності)	Модульна технологія навчання, інтегральна освітня технологія, технологія поетапного формування розумових дій, технологія повного засвоєння
Забезпечення розвитку компетентності продуктивної творчої діяльності	Дослідницька, евристична, проектна технології, кейс-технологія
Забезпечення розвитку інформаційної компетентності	Інформаційні технології, телекомунікаційні технології, веб-квест технологія
Забезпечення компетентності саморозвитку та самоосвіти	Технологія проблемного навчання, метакогнітивні дискусії, герменевтичні, семіотичні, тренінги, технологія педагогічних майстерень
Забезпечення розвитку комунікативної компетентності	Кооперативне навчання, ігрові технології, технології педагогічних майстерень та колективної миследіяльності
Забезпечення розвитку соціальної та полікультурної компетентності	Особистісно-орієнтовані технології

Перспективами подальших розвідок у розглянутому питанні може стати розробка компетентнісного підходу до підготовки педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників з питань залучення громади до освітньої діяльності, організації співпраці державних і громадських установ в управлінні системою ППО та децентралізації в управлінні навчальними закладами на принципах демократизації тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гриневич Л.* Тривожність свободи, або знову про реформи в освіті: — [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/society/2015/09/1/199573/>. — Загол. з екрану.
2. *Дегтярев С.Н.* Компетентностный подход в образовании: от формирования познавательных стратегий к развитию способностей / С.Н. Дегтярев // Сборник научных трудов Sworld. — 2014. — Т. 14. — № 1. — С. 76–80.
3. *Зайченко О.* Зміст підготовки начальників районних управлінь освіти в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Зайченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2005. — № 2. — С. 72–73.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
5. *Карпенко М.М.* Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України / М.М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. — № 4 (33). — 2014. — С. 102–105.
6. *Олійник В.В.* Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2013. — № 1. — С. 56–66.

7. Петрова В.Д. Компетентностный подход в формировании профессиональных навыков будущих специалистов / В.Д. Петрова // Обучение и воспитание : методика и практика. — 2013. — № 7. — С. 170–173.

8. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. — К.: Шкільний світ, 1998. — 176 с.

9. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.

10. Сергеева Л.М. Сучасні тенденції формування змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ [електронний ресурс] / Л.М. Сергеева // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. — Полтава, 2011. — Вип. 8, ч. 1. — (Серія “Педагогічні науки”). — С. 262–266. — Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/309/1/Sergeeva.pdf>.

11. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Синенко Світлана Іванівна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. — К., 2002. — 269 с.

12. Степко М.Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М.Ф. Степко // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 44–50.

13. Innovation in In-service Education and Training of Teachers. Practice and Theory. — Paris: OECD, 1978. — 63 p.

14. Joyce B.R. Inservice Teacher Education. Report 1: Issues to face / B. R. Joyce, K. R. Howey, S. J. Yarger. — New York: Syracuse University, National Dissemination Center, 1976. — 284 p.

Ю.С. Красильник, кандидат педагогических наук, доцент
Университет менеджмента образования

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИЗМЕРЕНИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована концепция, которая касается сущности компетентностного подхода, методологической, теоретической и технологической основы компетентностного последипломного педагогического образования; перспективные пути внедрения компетентностного подхода в последипломном педагогическом образовании как фактора эффективной учебно-познавательной деятельности слушателей; роль и место последипломного педагогического образования в системе производительных факторов развития потенциала человеческих ресурсов. Уточнены сущностные характеристики последипломного педагогического образования, показатели результативности внедрения компетентностного подхода в последипломном педагогическом образовании.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование; профессиональная компетентность; основы последипломного педагогического образования; повышения квалификации; непрерывное педагогическое образование.

Y.S. Krasilnik, Ph.D (Education), assistant
professor
University Education Management

COMPETENCE APPROACH THE CONCEPTUAL DIMENSION OF POSTGRADUATE EDUCATION

In the article the concept concerning the essence of competence approach, methodological, theoretical foundations and technological competence of postgraduate education; promising ways of implementing competence-based approach to service teacher training as a factor of effective teaching and learning of the students; the role and place of Postgraduate Education system factors productive capacity of human resources. Specified essential characteristics of postgraduate education, introduction of performance indicators competency approach in Postgraduate Education.

Keywords: postgraduate teacher education; professional competence; principles of postgraduate education; training; continuous pedagogical education.

РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розглянуто основні питання методики проведення констатувального експерименту, який був проведений з метою визначення вхідного рівня сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. Описано діагностичний інструментарій проведеного експерименту. Також надано детальний опис результатів констатувального експерименту в цілому, а також по кожній методиці окремо.

Ключові слова: компетенція; іншомовна професійна компетентність; майбутні магістри військового управління; вищий військовий навчальний заклад; констатувальний експеримент.

Постановка проблеми. Одним із педагогічних завдань, яке покладається на викладача іноземної мови вищого військового навчального закладу, є формування в слухачів іншомовної професійної компетентності (ІПК) під якою ми розуміємо інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує в собі мовну компетенцію, мовленнєві навички та уміння, лінгвокраїнознавчі знання, здатність вступати в контакт та яке реалізується в психологічній готовності до виконання успішної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови.

Актуальність проблеми вдосконалення підготовки майбутніх МВУ вимагає оновити зміст і покращити якість вивчення іноземної мови, а також забезпечити професійну і практичну спрямованість навчання з використанням таких методів і засобів, які б сприяли формуванню високого рівня ІПК майбутніх фахівців.

Одним із заходів удосконалення підготовки майбутніх МВУ є організація та проведення експерименту, який дозволяє оцінити рівень сформованості ІПК фахівців. У сучасних працях відомих українських та зарубіжних учених висвітлено різні аспекти формування ІПК та надано пропозиції щодо удосконалення підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах [1; 2; 3; 4], але не визначений діагностичний інструментарій щодо оцінки сформованості того, чи іншого компонента ІПК саме майбутніх МВУ.

Відповідно до вищезазначеного *метою* статті є аналіз початкового рівня сформованості ІПК майбутніх МВУ за допомогою констатувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. Констатувальний експеримент проводився у 2014 році з метою з'ясування сучасного стану сформованості ІПК майбутніх МВУ. Констатувальний експеримент охоплював 160 слухачів Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

З метою діагностування початкового рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію ІПК було проведено анкетування слухачів, яке показало

важливість для майбутніх МВУ того, чи іншого мотиву до вивчення іноземної мови. Результати анкетування показали такий розподіл мотивів: основним мотивом до вивчення іноземної мови є професійний розвиток (23%); найменше мотивує слухачів до вивчення іноземної мови – це почуття безпеки за кордоном (4%), грошова винагорода та можливість роботи з автентичними джерелами (6%).

Для дослідження відповідальності за різними сферами діяльності використовувався опитувальник “Локус контролю” (ЛК) за О. Г. Ксенофонтовою. Слухачі були оцінені за такими показниками: загальна інтернальність; інтернальність в області досягнення успіху; інтернальність в області невдачі; інтернальність в області виробничих взаємин. За критерії визначених показників були обрані три рівні сформованості якостей. Показники були оцінені за трьома рівнями: низький рівень (значення інтегрального показника прийнято за 0), середній рівень (0,8) та високий рівень (1).

Оцінка сформованості локус-контролю слухачів у відсотках за даною методикою було розраховано за формульним виразом, який наведено нижче. Оцінка сформованості мотивації відображена в таблиці 1.

$$P_{ri\%} = \frac{N_{ri}}{\sum_{r=1}^3 N_{ri}} * 100\%$$

де N_{ri} – кількість слухачів, які оцінені за r -им рівнем i -го показника.

Таблиця 1

Оцінка сформованості локус-контролю слухачів за методикою О.Г. Ксенофонтової у відсотках

Показники	Низький рівень (%), $P_{1i\%}$	Середній рівень (%), $P_{2i\%}$	Високий рівень (%), $P_{3i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,8	1
Загальна інтернальність	34	49	17
Інтернальність в області досягнень успіху	36	35	29
Інтернальність в області невдач	24	44	32
Інтернальність в області виробничих взаємин	15	47	38

Для узагальненої оцінки якості сформованості локус-контролю слухачів за методикою О.Г. Ксенофонтової були застосовані інтегральні оцінки зазначених показників (E_i), які були розраховані за формулою:

$$E_i = \sum_{r=1}^3 P_{ri} K_{ri} ,$$

де $P_{ri} = P_{ri\%} / 100$ – кількісна оцінка i -го показника;

r – порядковий номер рівня оцінки показника;

K_{ri} – вага функції.

У свою чергу, середньоквадратичне відхилення (СКВ) оцінок за методикою О. Г. Ксенофонтової (Табл. 2) розраховується за формулою:

$$D(X) = \sum_{i=1}^n (x_i - M(X))^2 p_i;$$

де x_i – значення оцінки i -го слухача;

$M(X)$ – математичне очікування оцінки слухачів за кожним параметром методики О. Г. Ксенофонтової;

$p(i)$ – результативність оцінки слухача за визначеним параметром.

Таблиця 2

Оцінка результатів констатувального експерименту за методикою
О.Г. Ксенофонтової

Показники	Математичне очікування	Дисперсія	СКВ	Правило 3 сигма
Загальна інтернальність	0,564	0,166936	0,408578	-
Інтернальність в області досягнень успіху	0,574	0,188561	0,434236	-
Інтернальність в області невдач	0,675	0,149375	0,386491	-
Інтернальність в області виробничих взаємин	0,756	0,109336	0,33066	-
Загальний показник сформованості локус-контролю слухачів	0,642	-	0,008308	0,024923

Досліджувані за шкалою загальної інтернальності (Із) показали низький рівень (0,564), що свідчить про недостатній контроль з боку офіцерів над ситуаціями в різних сферах життя [5]. Крім того, результат вказує на те, що досліджувані офіцери бажають брати на себе часткову відповідальність за події, що відбуваються в їхньому житті. З іншого боку, спостерігаються можливі коливання сформованості мотивації фахівців в різні роки за визначеним показником в межах 0,16 до 0,96 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок за шкалою Із (табл. 2).

Ще однією важливою шкалою є субшкала інтернальності в сфері досягнень успіху (Ід). Отримані дані за шкалою досягнень успіху показують нижче середнього рівня розвитку (0,574). Рівень підготовленості фахівців в різні роки за визначеним показником коливається в межах 0,11 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок за шкалою Ід (табл. 2). Такий результат також свідчить про те, що сформованість мотивації за субшкалою Ід в різні роки буде неоднорідною.

Оцінка за шкалою інтернальності в області невдач (Ін) свідчить про достатній рівень розвитку (Ін = 0,675). Коливання зазначеного показника очікується в межах 0,42 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок за шкалою Ін (табл. 2).

Оцінка за шкалою інтернальності в сфері виробничих взаємин (Ів) свідчить про найбільш високий рівень підготовленості фахівців із запропонованих показників даної методики. Рівень розвитку за визначеним показником склав 0,756. Коливання зазначеного показника очікується в межах 0,3 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок за шкалою Ів (табл. 2), що свідчить про більш якісну підготовку в зазначеному питанні.

Значення загального показника сформованості локус-контролю за методикою О.Г. Ксенофонтової визначалося нами за формулою:

$$E_{лк} = \frac{\sum_{i=1}^4 E_i}{4}.$$

За результатами дослідження значення загального показника сформованості локус-контролю слухачів за методикою О.Г. Ксенофонтової на констатувальному етапі становить 0,642 з урахуванням розкиду можливих значень за правилом трьох сигма $\pm 0,025$. На нашу думку, отриманий результат слід вважати задовільним.

З метою дослідження розвитку мотивації досягнення слухачів була використана методика потреби у досягненнях Ю.М. Орлова. Методика складається із 23 тверджень та ключів для обрахунку результатів. Оцінка якості сформованості потреби слухачів у досягненнях за методикою Ю.М. Орлова у відсотках розраховувалася за формульним виразом:

$$P_{ri\%} = \frac{N_{ri}}{\sum_{r=1}^4 N_{ri}} * 100\%,$$

де N_{ri} – кількість слухачів, які оцінені за r -им рівнем i -го показника.

Для однозначної оцінки сформованості потреби у досягненні успіху в слухачів були застосовані інтегральні оцінки зазначених показників (E_i) (табл. 3).

Інтегральна оцінка сформованості у слухачів потреби до досягнень за методикою Ю.М. Орлова становить 0,742. Можливі коливання підготовленості фахівців в різні роки за визначеним показником в межах 0,5 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок (табл. 4).

Таблиця 3

Оцінка якості сформованості потреби слухачів у досягненні успіху за методикою Ю.М. Орлова у відсотках

Показники	Низька потреба (%), $P_{1i\%}$	Занижена потреба (%), $P_{2i\%}$	Середня потреба (%), $P_{3i\%}$	Висока потреба (%), $P_{4i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,67	0,8	1
Оцінка якості	9	22	49	20

Таблиця 4

Оцінка результатів експерименту за методикою Ю.М. Орлова

Показники	Математичне очікування	Дисперсія	СКВ
Оцінка якості	0,742	0,064282	0,253539

Для виявлення цінностей офіцерів було проведено дослідження за допомогою методики М. Рокича “Ціннісні орієнтації”. Ця методика базується на прямому ранжуванні списку цінностей. М. Рокич виділяє два класи цінностей: термінальні – впевненість у тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути (цінності-цілі); інструментальні – впевненість у тому, що яка-небудь дія або якість особистості має переважати у будь-якій ситуації (цінність – засіб) [6].

Аналізуючи ієрархію цінностей, ми звертали звернути увагу на їх групування в змістовні блоки на різних основах. Нами було виділено загальнолюдські цінності (фізичне і психічне здоров'я, життєва мудрість, любов, матеріальне забезпечення, щасливе сімейне життя тощо); цінності професійної самореалізації та суспільного визнання (цікава робота, суспільне покликання, продуктивне життя, пізнання тощо) та цінності індивідуальної самореалізації (свобода, творчість, активне життя, краса природи і мистецтва, впевненість в собі, щастя інших).

Інструментальні цінності ми згрупували в чотири блоки. До першого блоку віднесли такі цінності як терпимість до поглядів та думок інших широту поглядів; до другого блоку увійшли відповідальність, раціоналізм, самоконтроль, ефективність у справах, старанність; третій блок цінностей включає: високі вимоги до життя і домагання, незалежність, сміливість у відстоюванні своєї думки та сильна воля, нетерпимість до власних та чужих недоліків; четвертий блок цінностей охоплює життєрадісність, освіченість, вихованість, охайність, чесність, чуйність.

Усіх досліджуваних поділили на три групи: слухачі, в яких одна група цінностей переважає на 50% та на більше відсотків, друга група – слухачі, які надають перевагу тій, чи іншій групі цінностей менше, ніж на 10%, і третя група – це респонденти, в яких перевага тієї, чи іншої групи цінностей становить менше 5%. Оцінка у відсотках ранжування слухачами термінальних цінностей зображена в таблиці 5. Аналогічно було оцінено й блоки інструментальних цінностей (табл. 6).

Таблиця 5

Оцінка ранжування слухачів термінальних цінностей за методикою М. Рокича у відсотках

Показники	Більше 50%, $P_{1i\%}$	Менше 10%, $P_{2i\%}$	Менше 5%, $P_{3i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,8	1
Оцінка	45	42	13

За таким самим принципом було розраховано значення для слухачів того, чи іншого блоку інструментальних цінностей.

Таблиця 6

Оцінка ранжування слухачами інструментальних цінностей за методикою М. Рокича у відсотках

Показники	Більше 50%, $P_{1i\%}$	Менше 10%, $P_{2i\%}$	Менше 5%, $P_{3i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,8	1
Оцінка	35	35	30

Для однозначної оцінки значення термінальних та інструментальних цінностей для слухачів були застосовані інтегральні оцінки зазначених показників (E_i). Інтегральний показник термінальних цінностей склав 0,466, інструментальних – 0,58. Інтегральна оцінка за методикою М. Рокича становить 0,523.

На підставі отриманих даних можна стверджувати, що можливі коливання щодо формування термінальних цінностей майбутніх МВУ:

при врахуванні СКВ показника термінальних цінностей, розкид значень склав в межах від 0,05 до 0,88, що свідчить про високу різноманітність термінальних цінностей у слухачів;

за визначенням показником інструментальних цінностей, розкид значень склав в межах від 0,13 до 1 (табл. 7).

За результатами дослідження за методикою М. Рокича математичне очікування термінальних цінностей складає 0,466, інструментальних – 0,58. Інтегральна оцінка за методикою М. Рокича становить 0,523 з урахуванням розкиду можливих значень за правилом трьох сигма $\pm 0,019$, яка, на нашу думку, є задовільною.

Таблиця 7

Оцінка результатів експерименту за методикою М. Рокича

Показники	Математичне очікування	Дисперсія	СКВ	Правило 3 сигма
Термінальні цінності	0,466	0,181861	0,426452	-
Інструментальні цінності	0,58	0,1876	0,433128	-
Інтегральна оцінка за методикою М. Рокича	0,523	-	0,00647	0,019409

Констатувальний експеримент показав, що серед досліджуваних офіцерів переважають перша та друга група офіцерів, в яких одна цінність переважає на 50%, або більше, або ж на 10%. Найменше – третя, коли слухачі надають однакову перевагу усім трьом групам термінальним цінностям, або трьом блокам інструментальних цінностей. Отже, ми можемо стверджувати, що в слухачів, в основному, переважає одна група цінностей. Інтегральний

показник сформованості ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича становить 0,523, що оцінюється як незадовільний.

У нашому дослідженні когнітивний компонент є сукупністю знань, умінь та навичок з іноземної мови, а також здатністю адаптувати навчальну інформацію до умов професійних ситуацій. Таким чином, як зазначалося раніше, сформованість ІПК передбачає володіння мовною, мовленнєвою, соціолінгвістичною та комунікативною компетенціями.

Щоб спрогнозувати успішність майбутніх МВУ до вивчення іноземної мови, а також їхні індивідуальні здібності її вивчати, нами був використаний комп'ютерний "Тест для визначення індивідуальних здібностей до вивчення іноземної мови", який був розроблений в навчально-науковому центрі іноземних мов НУОУ. Тест містить 51 завдання з шести розділів. Чим більше відсоток правильних відповідей, тим здібніший досліджуваний до вивчення іноземної мови. Отримані результати показують, що більшість майбутніх МВУ здатні до опанування іноземною мовою, що видно з таблиці 8. Інтегральний показник даної методики становить 0, 799.

Можливі коливання підготовленості фахівців в різні роки за визначеним показником склали в межах від 0,55 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок, що вказує на те, що досліджувані здатні до вивчення іноземної мови.

Таблиця 8

Оцінка визначення індивідуальних здібностей слухачів до володіння іноземною мовою у відсотках

Показники	Низький рівень, $P_{1i\%}$	Середній рівень, $P_{2i\%}$	Високий рівень, $P_{3i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,8	1
Оцінка	8	63	29

Для визначенні розвиненості когнітивного критерію було проведено вхідне мовне тестування на визначення рівня володіння іноземною мовою за допомогою стандартизованого мовленнєвого тесту згідно вимог НАТО STANAG 6001 результати якого відображені в таблиці 9.

Таблиця 9

Рівень володіння іноземною мовою згідно вимог стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР) НАТО СТАНАГ 6001

Показники	СМР 0, $P_{1i\%}$	СМР 0+, $P_{2i\%}$	СМР 1, $P_{3i\%}$	СМР 1+, $P_{4i\%}$	СМР 2, $P_{5i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,3	0,7	0,8	1
Оцінка	13	17	43	25	3

Також даний тест використовувався з метою діагностування сформованості операційно-діяльнісного критерію.

За інтегральним показником вищевказаний тест показав, що інтегральна оцінка рівня володіння іноземною мовою слухачів за даною методикою становить 0,567. Можливі коливання підготовленості фахівців в різні роки за визначеним показником коливаються в межах 0,3 до 0,83 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок. Такий результат вказує на те, що слухачі, які вступають до НУОУ мають різний рівень знань іноземної мови та не всі можуть ними оперувати так як це від них вимагається.

З метою визначення рефлексивного критерію був застосований опитувальник А.В. Карпова, який показав в групах середній рівень рефлексивності (табл. 10).

Загальний інтегральний показник розвитку рефлексивності слухачів становить 0,676.

Таблиця 10

Оцінка рівня розвитку рефлексивності слухачів за методикою А.В. Карпова у відсотках

Показники	Низький, $P_{1i\%}$	Середній, $P_{2i\%}$	Високий, $P_{3i\%}$
Вага функції, K_{ri}	0	0,8	1
Оцінка	22	52	26

Можливі коливання підготовленості фахівців за визначеним показником коливаються в межах 0,3 до 1 згідно з розрахунками середньоквадратичних відхилень оцінок. Розбіг коливань СКВ показника рефлексивності свідчить про більш активну позицію щодо зміни свого майбутнього з боку слухачів (критичне ставлення до себе, готовність змінюватись). З іншого боку розбіг значень меж СКВ (0,7) свідчить про неоднорідність світоглядних позицій слухачів.

Розрахунок загального інтегрального показника оцінки сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління проведений за наступним формульним виразом:

$$E_{\Sigma} = \frac{E_{лк} + E_{цо} + E_{м} + E_{із} + E_{смп} + E_{р}}{6}.$$

Загальний інтегральний показник оцінки сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління становить 0,658 з урахуванням довірчого інтервалу $\pm 5\%$, який ми вважаємо як задовільний (табл.11).

сформованості того, чи іншого компоненту ІПК ми зробили такі висновки:

1. Мотивація слухачів оцінюється нами як задовільна і в цілому спрямована на можливість подальшого професійного розвитку. Разом з тим,

отримані результати свідчать про недостатню готовність більшої частини досліджуваних брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності та за досягнення успіхів щодо поставлених завдань. Потреба у досягненнях у слухачів розвинена добре, що підтверджено результатами методики.

Таблиця 11

Оцінка результатів експерименту щодо сформованості ІПК майбутніх МВУ

Показники	Математичне очікування	Правило 3 сигма
Опитувальник “Локус контролю”	0,642188	-
Методика М. Рокича	0,523125	-
Методика Ю. М. Орлова	0,741563	-
Тест на визначення здібностей до вивчення іноземної мови	0,79875	-
Стандартизований мовленнєвий тест згідно вимог NATO STANAG 6001	0,566625	-
Опитувальник А. В. Карпова	0,67625	-
Інтегральний показник сформованості ІПК	0,658083	0,03235

2. Дослідження ціннісної сфери показали, що домінують цінності професійної самореалізації та суспільного визнання над загальнолюдськими та цінностями індивідуальної самореалізації, що вказує на вузьку життєву спрямованість досліджуваних та нехтування цінностями, які не приносять матеріальне благо.

3. Оцінка індивідуальних здібностей до вивчення іноземних мов вказує на те, що більшість слухачів здатні до опанування іноземною мовою.

4. Як засвідчив експеримент, рівень сформованості мовних, мовленнєвих знань та умінь з іноземної мови, а також здатність оперувати знаннями знаходиться на низькому рівні. Такі дані зумовлюють постановку відповідних дидактичних завдань щодо формування у досліджуваних навичок для діяльності в іншомовному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Маслак. Л.П.* Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей [Текст]: [монографія] / Людмила Маслак. Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Ж.: 2010. – 323 с.

2. *Волобуєва. О.Ф.* Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала: дис. д-ра психолог. наук / Олена Волобуєва; Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький: 2010. – 465 с.

3. *Мороз Н.В.* Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів [Текст]: [монографія] / Надія Мороз; Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький: 2007. – 195 с.

4. *Блощинський. І.Г.* Формування самооцінки курсантів вищих військових закладів освіти у процесі навчання іноземної мови: автореф. дис. канд. пед. наук:

20.02.02 / І.Г. Блощинський; Національна академія Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького. — Хмельницький, 2002. — 24 с.

5. Чудакова. В.П. "Локус контролю як складова інтегральної характеристики "самоусвідомлення себе як професіонала" – критерій сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності особистості" / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2014.№ 3 (22) (березень). – С. 55–67. 1 частина. Фахове видання.

6. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–127.

В.Д. Крикун
Національний університет оборони України
імени Івана Черняховського

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ВОЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассмотрены основные вопросы методики проведения констатирующего эксперимента, который был проведен с целью определения изначального уровня иноязычной профессиональной компетентности будущих магистров военного управления. Описано диагностический инструментарий проведенного эксперимента. Предоставлено детальное описание результатов констатирующего эксперимента в целом, а также по каждой методике отдельно.

Ключевые слова: компетенция; иноязычная профессиональная компетентность; будущие магистры военного управления; высшее военное учебное заведение; констатирующий эксперимент

Viktoriia Krykun
National Defence University of Ukraine named
after Ivan Cherniakhovskyi

RESULTS OF CURRENT STATE ANALYSIS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS

The topicality of professional foreign language competence improvement requires to renew essence and quality of foreign language studying as well as to improve a practical component of training in order to increase the foreign language competence of military students at higher military educational institutions. The conduct of the experiment allows to estimate a level of the specialists' foreign language competence formation.

The article highlights the main issues concerning the techniques of the ascertaining experiment, which was conducted with a purpose to determine the initial level of the professional foreign language competence formation of future military management masters. The diagnostic tools of the experiment were described and implemented in the article.

The author presents a detailed results description of the ascertaining experiment and describes the current situation concerning results of each techniques used in order to estimate each component of the professional foreign language competence.

Keywords: competency; professional foreign language competence; future military management masters; higher military educational institution; ascertaining experiment.

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВІЙСЬКОВОГО КЕРІВНИКА: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА ДОСВІД АТО

Сучасний керівник має формувати управлінську діяльність на основі принципів відповідальності, аподиктичності, професіоналізму, демократизму та толерантності, що вимагає від керівника розвитку численних професійних компетентностей. Гендерна компетентність військового керівника – це обізнаність у сфері гендерної політики держави та здатність організовувати практичну професійну діяльність з позиції гендерної рівності та рівних можливостей для чоловіків і жінок у Збройних Силах та безпосередньому соціальному оточенні.

Ключові слова: військовий керівник; гендер; професійна компетентність; гендерна компетентність; освітній простір; управління; стратегічне управління.

Постановка проблеми. В умовах проведення антитерористичної операції на території Донецької та Луганської областей важливо втілювати у планування та повсякденну діяльність військ (сил) норми міжнародних договорів, програм, підписантом яких є наша держава. Одним з таких напрямків, який розвивається та поступово набуває розповсюдження у суспільстві загалом та Збройних Силах України, зокрема, – це питання гендерної політики [1].

Станом на 1 червня 2016 року у Збройних Силах України проходять військову службу і працюють 49552 жінки. Серед них 17147 військовослужбовців (8,5% від загальної чисельності військовослужбовців), у тому числі 2092 офіцери (5,3 %), 14607 солдатів і сержантів (9,4%) та 32405 жінок на цивільних посадах. За час проведення антитерористичної операції на Сході України 1509 жінок вже отримала статус “Учасника бойових дій” [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Термін “гендер” як соціальна категорія означає “комплекс дій, які регулюють біологічну стать як предмет суспільної діяльності” та в сучасних наукових дослідженнях розглядається різнопланово: в економіко-політичних аспектах, як проблематика в розвитку інститутів сім’ї та шлюбу, як специфічні відносини в освіті, науці, культурі тощо [2]. В рамках силових структур питання гендеру розглядалося переважно з позиції гендерної рівності та гендерних можливостей для жінок у Збройних Силах [3, 4, 6].

Гендерна компетентність військового керівника – це обізнаність у сфері гендерної політики держави та здатність організовувати практичну професійну діяльність з позиції гендерної рівності та рівних можливостей для чоловіків і жінок у Збройних Силах та безпосередньому соціальному оточенні.

В Україні національний гендерний механізм як систему органів, зв’язків, документів і норм, які спрямовані на досягнення цілей країни у гендерній сфері, регламентують наступні нормативно-правові документи:

Ст. 24 Конституції України “Про рівність прав чоловіків і жінок”;

Закон України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” від 08.09.2005;

Декларація про загальні засади державної політики України стосовно сім’ї та жінок схвалена Постановою Верховної Ради України від 05.03.1999 № 475-XIV;

Засади державної політики України в галузі прав людини затверджені Постановою Верховної Ради України від 17.06.1999 № 757-XIV;

Указ Президента України «Про підвищення соціального статусу жінок в Україні» від 25.04.2001 № 283/2001.

Першим керівним міжнародним документом, що регулює гендерні питання у збройних конфліктах стала Резолюція Ради Безпеки ООН № 1325 від 2000 року. Зокрема, в ній виокремлюється категорія жінок та дівчат, як одних із найвразливіших представників суспільства під час збройного конфлікту, наголошується важливість врахування гендерних аспектів, зокрема “особливих потреб жінок та дівчат під час репатріації, розселення, реабілітації, реінтеграції та постконфліктного відновлення; заходів, направлених на підтримку місцевих мирних ініціатив, висунутих жінками, на залучення жінок у діяльність усіх механізмів втілення мирних угод; заходів, які забезпечують захист та дотримання прав людини щодо жінок та дівчат, особливо в частині, що стосується виборчої системи, діяльності поліції та судових органів” [5].

Мета статті – окреслити проблеми формування гендерної компетентності військового керівника з урахуванням досвіду АТО.

Виклад основного матеріалу. Проведення антитерористичної операції на території Донецької та Луганської областей України характеризується акцентуванням на цивільній складовій – місцевому населенні. З урахуванням досвіду проведення миротворчих операцій НАТО, слід підкреслити подібність як самої соціальної проблематики, так і характеру соціальних завдань, що постають перед особовим складом, а особливо – керівниками структурних підрозділів силових відомств, задіяних в районі АТО. Йдеться про зміну характеру будь-якої воєнної операції в бік застосування “м’якої сили” (soft power), тобто гуманітарному зосередженні діяльності в протидію жорстким силовим діям (hard power). Саме за умов таких змін актуалізується питання гендерних можливостей, інтересів, потреб з огляду на місцеве населення в зоні конфлікту.

Як зазначав Генеральний секретар НАТО Яап де Хооп Схеффер (2004–2009 рр.), аналітичні матеріали сучасних збройних конфліктів (у Боснії, Косово, Афганістані, Іраку), а також аналіз результатів діяльності під час та після стихійних лих, часто вказують на недостатній рівень обізнаності в сфері гендерних питань. Сучасні та майбутні конфлікти вимагають від військових лідерів та всього особового складу відповідної підготовки, що, на його думку, “зумовлювало б вищий рівень ефективності та здатності відповідати сучасним викликам та загрозам” [11].

Не дивлячись на зусилля, які приймаються керівництвом країни у рамках національних та міжнародних програми, питання гендеру в районі проведення АТО часто ігнорується чи лишається осторонь. З одного боку, це пояснюється стереотипізованим сприйняттям проблематики: гендер = фемінізм. Такому факту сприяє часте звертання до проблем саме жінок в рамках гендерної політики. Проте, в свою чергу, це викликано віднесеністю жіночої частини суспільства до “вразливих груп населення” (vulnerable groups – терміносистема ООН) під час конфлікту. Причому в межах цієї групи вирізняють підгрупи за віковими критеріями (дівчатка, підлітки, жінки), за етнічними критеріями (приналежність до нацменшин чи нацбільшості – в разі етнічного конфлікту), за критеріями потреб (вагітні жінки, жінки, які годують, хворі, з особливими потребами) тощо. До того ж крізь призму таких критеріїв розглядаються будь-які інші соціальні групи, як, наприклад: літні люди (хворі, з особливими потребами), діти (хлопчики та дівчатка, їх потреби). Диференціація проводиться також з огляду на гендерні ролі в суспільстві та їх зміну (gender roles' shift), зумовлену конфліктом, наприклад, перерозподіл сімейних обов'язків, реінтеграція в суспільство та пов'язані з цим проблеми (сприйняття чи несприйняття членами певних соціальних груп внаслідок діяльності особи, здійснюваної під час конфлікту). З іншого боку, на тлі діючого конфлікту гендерні питання не розглядаються як життєво необхідні за умов людських втрат з боку військовослужбовців чи місцевого населення. Тому, найчастіше, до цих питань звертаються на стадії відбудови миру у постконфліктному суспільстві (peacebuilding in post-conflict societies) [10].

Окреслена проблематика свідчить про структурну складність питання гендеру, яке проектується на всі види діяльності усіх компонентів проведення антитерористичної операції: відновлення інфраструктури, доставка та розповсюдження гуманітарної допомоги, проведення реформ у безпековому секторі, проведення інформаційних кампаній (наприклад, з роззброєння, розмінування) тощо. Якщо йдеться про відновлення верховенства права, актуалізується питання гендерної рівності, проте не з огляду зрівнювання жінок та чоловіків, нівелюючи їх ролі та статуси у суспільстві, а з позиції того, що права, обов'язки та можливості особи не залежатимуть від її приналежності до чоловічої чи жіночої статі.

Коло застосування та взаємозв'язку гендерних питань з іншими напрямками відновлення, відбудови та розвитку суспільства підкреслює важливість охоплення всіх категорій та верств суспільства. Проте недостатньо самого усвідомлення, оскільки для практичного втілення такої політики перешкодою часто виступають культурні та релігійні традиції.

Прикладом може слугувати місія НАТО в Афганістані, коли, за традиційним релігійно-зумовленим сприйняттям жіноча частина суспільства спочатку не розглядалася як впливова чи важлива, їх думка не враховувалася, що призвело до неповноти висвітлення реальної ситуації, потреб, координації дій тощо на рівні місії в цілому. Роль жінки не настільки яскраво виражена в

афганському суспільстві, проте вони мають вплив на суспільні події і зацікавлені у вирішенні конфліктної ситуації не менше, ніж чоловіки. Про це свідчить зростання активності жіночого руху шляхом участі в громадських організаціях на території країни (наприклад, створено неурядові організації “Право і демократія”, “Революційна організація жінок Афганістану” та близько 68 інших організацій, які борються за права жінок в афганському суспільстві). Нарощення потенціалу з гендерної перспективи у структурі міжнародних сил сприяння безпеці (далі – МССБ) було зосереджене на укомплектуванні афганських національних сил безпеки, Міністерства оборони та Міністерства внутрішніх справ. Так, урядом Афганістану були створені підрозділи з гендерних питань у складі цих міністерств, жінок почали приймати на військову службу. Проте чисельність жіночого особового складу не зростає, – місцеві урядовці пояснюють це низьким рівнем грамотності серед афганських жінок, небажанням членів сімей щодо їх вступу на військову службу та намаганням утримувати етнічний баланс у силах безпеки.

Очевидним є факт, що помилково применшувати роль жінок у соціально-політичній активності регіону. Це слід враховувати під час планування та проведення АТО, оскільки укомплектованість підрозділів військовослужбовцями-жінками може сприяти ефективності виконання поставлених перед підрозділом завдань, особливо коли йдеться про якомога більше охоплення представників місцевого населення. Саме з урахуванням такої особливості, командування США вирішило створити спецпідрозділ – групу підтримки з питань місцевої культури (cultural support team), укомплектувавши його виключно жінками (окрім суто військових обов’язків вони виконуватимуть дорадчу функцію для решти особового складу місії з питань лінгвістичного забезпечення та культурологічної обізнаності). Проте іншою, не менш важливою, їх задачею буде активізація доступу до жіночої частини місцевого населення, оскільки військовослужбовці не завжди мають доступ до місцевих жінок.

Сучасний військовий керівник має формувати управлінську діяльність на основі принципів відповідальності, аподиктичності, професіоналізму, демократизму та толерантності, що певною мірою вимагає від керівника розвитку численних професійних компетентностей.

З огляду на актуальність теми, в гуманітарному інституті Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського була розроблена модель системи гендерної компетентності військового – професіонала.

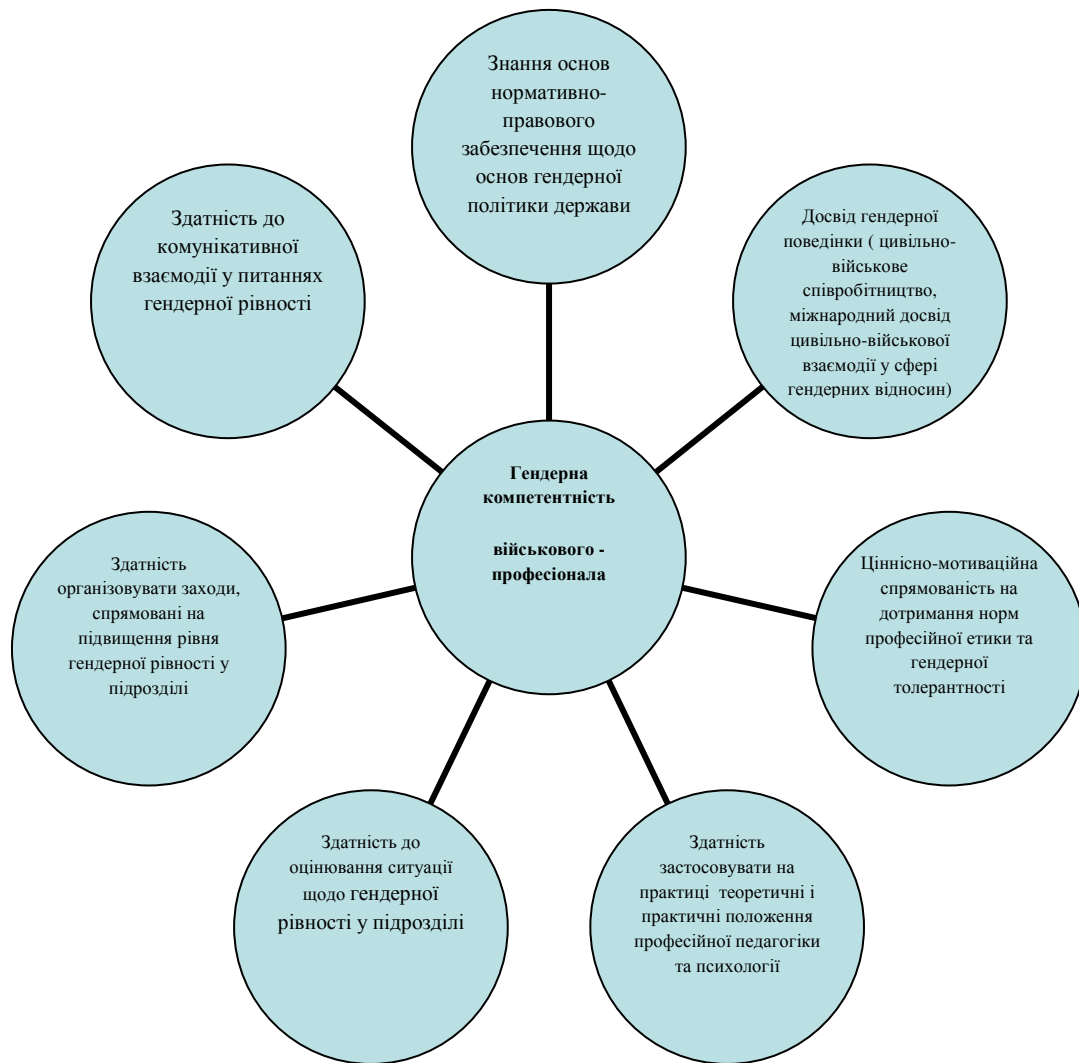


Схема 1. Складові гендерної компетентності військового – професіонала.

Згідно з результатами наукових досліджень В.В. Ягупова, структура професійної компетентності складається з наступних компонентів [7]:

1. ціннісно-мотиваційний;
2. когнітивний;
3. емоційно-почуттєвий;
4. поведінково-діяльнісний;
5. оцінно-корегувальний;
6. рефлексивно-суб'єктний.

Відповідно до авторської моделі, система гендерної компетентності військового-професіонала включає:

- знання основ нормативно-правового забезпечення щодо основ гендерної політики держави;
- досвід гендерної поведінки (цивільно-військове співробітництво, міжнародний досвід цивільно-військової взаємодії у сфері гендерних відносин);

- ціннісно-мотиваційна спрямованість на дотримання норм професійної етики та гендерної толерантності;
- здатність застосовувати на практиці теоретичні і практичні положення професійної педагогіки та психології;
- здатність до оцінювання ситуації щодо гендерної рівності у підрозділі;
- здатність організовувати заходи, спрямовані на підвищення рівня гендерної рівності у підрозділі;
- здатність до комунікативної взаємодії у питаннях гендерної рівності

Умовами ефективного формування гендерної компетентності військового керівника у процесі професійного становлення та під час здобуття освіти у ВВНЗ слід назвати: наявність мети; чітку стратегію розвитку, орієнтовану на пріоритети соціально-значущих цінностей; динамічну структуру курсу професійної підготовки та самопідготовки, його наповненості, діалогічний режим особистісного формування; розгалужену систему соціальних відносин. Цілісність курсу професійної підготовки забезпечується за рахунок різноманіття його елементів і зв'язків між ними за наявності єдиної концепції. Всі компоненти, перебуваючи в стані комунікації, об'єднуються в динамічну систему, яка згідно синергетичного підходу, формується за допомогою інтерсуб'єктивного взаємосприяння.

Високий рівень професійної підготовки управлінських кадрів актуалізує зазначену у “Стратегії сталого розвитку “Україна – 2020” мету – популяризацію України у світі, формування довіри до України та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі. Ключове завдання – формування позитивного іміджу України як європейської, демократичної, конкурентоздатної держави із сприятливим соціальним кліматом, зі своїм унікальним місцем у світі та інтегрованої у глобальні проекти [1].

Висновки. Підвищення рівня гендерної компетентності військових керівників сприятиме зростанню суцільного загально-професійного іміджу України як країни, де високо ціняться права людини і, навіть у кризові часи, виконуються міжнародні зобов'язання щодо їх дотримання. Дуже важливо, щоб військові лідери здатні були демонструвати обізнаність у сфері гендерної політики держави та здатність організовувати практичну професійну діяльність з позиції гендерної рівності та рівних можливостей для чоловіків і жінок у Збройних Силах.

Проте, досягнення відповідного рівня гендерної компетентності військових керівників не можливе без підвищення рівня гендерної компетентності державних службовців, правоохоронців, представників виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, судової системи, органів прокуратури, представників ЗМІ та вимагає синергії зусиль органів влади, представників усіх без винятку структур сектору безпеки і оборони держави, науково-освітніх установ, бізнесу та громадянського суспільства, метою якої буде загальне підвищення рівня обороноздатності держави та оптимізації присутності України у міжнародному соціально-політичному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання ідеології та ідеологічної роботи в українському війську: монографія / Алещенко В.І., Баранівський В.Ф., Кобзар А.О., Крimeць Л.В. / під заг. ред. В.Ф. Баранівського. – К: Золоті ворота, 2014. – 235 с.
2. Гендерний портрет українського суспільства. Аналітичне дослідження/За заг. ред. Н. Світайло, В. Павленка, А. Костенко. – Суми: Видавництво СумДУ, 2009. – 58 с.
3. *Зернецька О.* Гендерна політика у сфері академічної науки / О. Зернецька // Політичний менеджмент. – 2008. – № 5. – С. 116–127.
4. *Дубчак Н.І.* Жінки у Збройних Силах України: проблеми гендерної політики / Н.І. Дубчак // Стратегічні пріоритети, № 4 (9), 2008 р. – С.187–192.
5. Жінки центральної та східної Європи у Другій світовій війні: гендерна специфіка досвіду в часи екстремального насильства: зб. Наук. Праць / за ред. Г. Грінченко. – Київ: ТОВ “АРТ КНИГА”, 2015. – 2015. – 335 с.
6. Резолюція РБ ООН 1325 (2000), прийнята РБ ООН на 4213-му засіданні, 31 жовтня 2000 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_669.
7. *Ягунов В.В.* Комунікативна компетентність і проблема подолання бар’єрів спілкування між представниками різних національностей / В.В. Ягунов, В.Ф. Нога. // Проблеми безпеки особистості, суспільства, держави: [інформаційно-аналітичний бюлетень / гол. ред. Дічек О.І.]. — Київ. — 2008. — № 8. — С. 64-67.
8. *Ягунов В.В.* Модель професійної комунікативної компетентності магістрів військового управління в міжнародних відносинах [Електронний ресурс] / В.В. Ягунов, В.Ф. Нога. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2010_2_23.pdf
9. Gayle R. The traffic in women: Notes on the “political economy” of sex // Toward an Anthropology of Women. N.Y., 1975.
10. Gender makes sense: the way to improve your mission/Civil-Military Cooperation Centre of Excellence/edited by Bert Kuijpers. – Netherlands, 2008. – 50 p.
11. *Lackenbauer H., Langlais R.* Review of the Practical Implications of UNSCR 1325 for the Conduct of NATO-led Operations and Missions. Full Report/Swedish Defense Research Agency (FOI), 2013. – 92 p.
12. *Woodward R.* Sexing the soldier: the politics of gender and the contemporary British Army. London: Routledge, 2007. – 144 p.

Л.В. Крimeць, кандидат философских наук
Национальный университет обороны Украины
имени И. Черняховского

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОТЫТ АТО

Современный руководитель должен осуществлять управленческую деятельность на основе принципов ответственности, аподиктичности, профессионализма, демократизму и толерантности, что требует от руководителя развития различных профессиональных компетентностей. Гендерна компетентность военного руководителя – это осведомленность в сфере гендерной политики государства та способность организовать практическую профессиональную деятельность с позиции гендерного равенства и равных

возможностей для мужчин и женщин в вооруженных войсках и непосредственно социальному окружению.

Ключевые слова: военный руководитель; гендер; профессиональная компетентность; гендерная компетентность; образовательный простор; управление; стратегическое управление.

L. Krymets, candidate of philosophy sciences
National University of Defence of Ukraine named
after I. Chernyakhovsky

GENDER COMPETENCE OF MILITARY LEADER: CHALLENGES OF FORMING AND EXPERIENCES OF ATO

The current leader is to shape management activities based on the principles of responsibility, apodyktylity, professionalism, democracy and tolerance, which to some extent require the head of the numerous professional competences.

Strategic management of scientific and educational space is an important factor in the successful development of science and education in Ukraine under the ever more complicated. The strategy enhanced capacity for the internationalization of scientific and educational space of the country should focus on maintaining a national scientific potential, and the reinforcement of institutional capacity for international strategic communications; synergy of efforts of authorities, educational institutions, business and civil society to increase and optimize the presence of Ukraine in the international academic, cultural and social environment.

Gender competence of military leader – is the awareness of gender policy and the ability to organize practical professional work from the perspective of gender equality and equal opportunities for men and women in the Armed Forces and the immediate social environment.

Keywords: military leader; gender; professional competence; gender competence; scientific and educational space; management; strategy management.

А.О. Кучерявий, доктор педагогічних наук,
доцент,
І.І. Кузьмич, полковник, кандидат юридичних
наук,
О.О. Мітягін, полковник
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ ТА ТЕМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Стаття присвячена розв'язанню проблеми цілісності підготовки до реформування військової освіти в умовах системних змін у Збройних Силах України. Сформульовано засадничі принципи визначення напрямів і тем науково-педагогічних досліджень у галузі військової освіти: актуальності, сучасності, системності, послідовності та наступності, практичної затребуваності результатів досліджень і можливості їх впровадження в практику освітньої та наукової діяльності навчальних закладів. З'ясовано вимоги керівних документів, що закладені в основу реформ Збройних Сил України та стосуються військової освіти. Встановлено найбільш актуальні напрями науково-педагогічних досліджень, відповідні теми та цільові орієнтири.

Ключові слова: Збройні Сили України; реформа; дослідження; військова освіта; принципи; напрям; тема.

Постановка проблеми. Національна система освіти України багата своїми традиціями та здобутками. Її сталий розвиток зумовлюється потребами суспільства та держави в різні історичні періоди. Сьогоднішній етап розвитку держави є взагалі етапом реформ, тому й освітня галузь природним шляхом зазнає реформування. Це стосується й такої складової національної системи освіти, як військова. Саме її оновлення можна вважати лакмусовим папірцем позитивних змін у країні, адже їх можна вважати такими лише у разі одночасного реформування української армії, яка створюється наново зусиллями всього українського народу, та набуття системою освіти рис сучасної європейської, що відображає стан справ у країні в цілому. Отже, зміни у військовій освіті відбуваються паралельно з відповідними процесами в освітній політиці держави та в Збройних Силах України, що вимагає особливої уваги при проектуванні її реформи. Встановлення та визначення логічної послідовності покрокового реформування військової освіти вимагає одночасного врахування значної кількості чинників її розвитку, прогнозування перебігу реформ, вивчення відповідного досвіду в інших країнах та ін., що зумовлює наукову проблему цілісності підготовки до реформування військової освіти. Її розв'язання дозволить не допустити помилок при проектуванні реформи, проведення якої відбуватиметься на потребу не тільки Збройних Сил України, а й усього українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно наукові дослідження присвячуються розв'язанню певних наукових проблем, у тому числі, в галузі військової освіти. Зокрема, вченими розв'язувалися проблеми якості військової освіти, управління військовою освітою, вдосконалення інтеграційних процесів військової та цивільної освіти тощо [1–4]. Проте ці

дослідження проводилися, як правило, до введення в дію в червні 2016 року Стратегічного оборонного бюлетеня України [5], тож в них не визначалися перспективні напрями наукових досліджень з урахуванням цього документу. Існує й ряд робіт, присвячених університетській науці взагалі, в яких розв'язані певні проблеми її розвитку (зв'язку науки з інноваційним розвитком економіки, формування нових виробництв знань тощо) [6, 7]. Не заперечуючи цінність цих та інших досліджень, зауважимо, що вони не забезпечують розв'язання визначеної нами проблеми, адже не враховують специфіки військової освіти та особливостей її розвитку.

Метою статті є визначення актуальних напрямів досліджень у галузі військово-педагогічної науки, з урахуванням змістових особливостей реформ у Збройних Силах України. Задля досягнення цієї мети необхідно виконати такі завдання: сформулювати засадничі принципи, на яких повинен будуватися вибір напрямів і тем науково-педагогічних досліджень, з'ясувати вимоги керівних документів, що закладені в основу реформ Збройних Сил України, обґрунтувати найбільш актуальні напрями науково-педагогічних досліджень та схарактеризувати відповідні теми, опрацювання яких заплановано найближчим часом.

Виклад основного матеріалу. Принципи, на яких повинно відбуватися визначення актуальних напрямів науково-педагогічних досліджень в галузі військової освіти та відповідних тем, мають бути сформульовані з урахуванням певних обставин. Вочевидь, до цих обставин належать особливості реформи вищої освіти в Україні взагалі та сутність реформ Збройних Сил України. Відомо, що вектор реформам у вищій школі задає прийнятий Закон України "Про вищу освіту" [8]. Цим документом надається усім вищим навчальним закладам право автономії. Тому траєкторія розвитку вищої військової освіти може визначатися в середині військового відомства, що актуалізує проведення відповідних наукових досліджень зусиллями наукових підрозділів Міністерства оборони України. Реформи Збройних Сил України вимагають підготовки кадрів нової якості, що визначає перед вищою військовою школою та її науковим сегментом нові завдання. Проте зазначені обставини стосуються і реалізації інтересів суб'єктів науково-дослідної роботи, адже продуктивна наукова робота є можливою не лише за умови її цілепокладання, а й за умови наявності відповідного наукового ресурсного забезпечення, в першу чергу кадрового, достатнього для виконання відповідних цілей. Останні роки наука в Україні, особливо академічна, знаходиться в скрутному фінансовому становищі. Стають все гучнішими пропозиції формування наукових колективів лише навколо певних наукових проектів. Звичайно, така практика поширена в світі, адже кожний проект є безпосереднім замовленням якоїсь установи та має окреме достатнє фінансування. Але зазначена форма організації наукових досліджень при цьому існує паралельно із фундаментальними дослідженнями в академічному секторі науки, який і є ресурсом, зокрема кадровим, для проведення дослідження за будь-яким замовленням. Крім кадрового забезпечення,

академічний сектор є необхідним і цінним для усього наукового простору тим, що саме в ньому створюється методологія наукових досліджень у певних галузях взагалі. З цього випливає необхідність підтримки та розвитку наукових шкіл, які й володіють всім необхідним ресурсним потенціалом для виконання окремих наукових завдань, зумовлених потребами сучасності. Тому в зазначених принципах повинно простежуватися забезпечення зв'язку між перспективою розвитку воєнно-педагогічної науки з огляду на сьогоденну актуальність досліджень та її здобутками і традиціями на рівні наукових шкіл. Відзначимо, що на відміну від кризового стану розвитку наукових шкіл у країні в цілому, у галузі воєнно-педагогічної науки відбуваються певні позитивні зміни: зусиллями Департаменту військової освіти, науки, соціальної та гуманітарної політики Міністерства оборони України (далі – ДВОНСГП МОУ) та центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського в березні 2016 року на базі відповідного відділу створено науково-дослідне управління проблем розвитку військової освіти та науки (Управління). Цим кроком підкреслено не тільки значущість досягнень наукового колективу, а й стратегічний курс держави на реформування військової освіти на підставі теоретичного і практичного доробку певної наукової школи.

Зауважимо, що нами схарактеризовано кілька чинників визначення принципів вибору напрямів і тем науково-педагогічних досліджень. Їх одночасне врахування вимагає системного підходу. Одна площина такої системи відповідає реалізації державної стратегії розвитку вищої освіти та Збройних Сил України. Предметом другої площини є потреби наукової галузі військової педагогіки в збереженні та примноженні наукових здобутків, розвитку наукових шкіл. А третя площина зумовлена потребами суб'єктів упровадження результатів наукових досліджень: вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ) та військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів (ВНП ВНЗ) потребують не лише теоретичних моделей та концепцій реформування, а й відповідних технологій, методик та практичних рекомендацій, які пройшли перевірку та апробацію.

Озвучена нами позиція дозволяє віднести до кола принципів визначення актуальних напрямів науково-педагогічних досліджень у галузі військової освіти та відповідних тем такі:

актуальності – задоволення методологічних, технологічних та методичних потреб розвитку системи військової освіти та науки, реалізації державної політики в галузі вищої освіти, підготовки військових фахівців та реформування Збройних Сил України;

сучасності – врахування в ході проведення наукових досліджень поточних завдань Міністерства оборони України, вимог національного законодавства в галузі освіти та науки, новітніх досягнень педагогічної науки, тенденцій розвитку національної освіти, кращого досвіду підготовки військовослужбовців в інших країнах;

системності – окремі дослідження здійснюються з урахуванням єдиної сукупності компонентів системи військової освіти та науки, взаємозв'язків

між ними та на тлі розуміння цілісної сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників та умов, що визначають стан функціонування галузі військової освіти та науки;

послідовності та наступності – окремі наукові дослідження утворюють логічну послідовність в розв'язанні актуальних наукових проблем галузі військової освіти та науки з урахуванням динаміки її розвитку;

практичної затребуваності результатів досліджень і можливості їх впровадження в практику освітньої та наукової діяльності ВВНЗ (ВНП ВНЗ) – кінцевий науковий продукт проходить обов'язкову апробацію у ВВНЗ та ВНП ВНЗ, в ході якої враховуються їх пропозиції, а результати досліджень надаються споживачу в формі організаційно-методичних, навчально-методичних чи науково-методичних рекомендацій або відповідних посібників для подальшого впровадження в практичну діяльність.

Дотримання цих принципів дозволило Управлінню протягом багатьох років налагодити тісну співпрацю з ДВОНСГП МОУ, який є традиційним замовником науково-дослідних робіт. Останнім часом в управлінні виконувалися роботи, присвячені створенню системи підготовки і фахового удосконалення науково-педагогічних працівників та моніторингу якості підготовки військових фахівців у ВВНЗ та ВНП ВНЗ. Події останніх років у нашій країні, що змінили напрямок військово-політичного вектору розвитку держави взагалі, умови проходження військовослужбовцями служби, зумовили фундаментальні реформи в Міністерстві оборони України та висунули нові вимоги до змісту і якості підготовки фахівців, системи наукового забезпечення діяльності ВВНЗ та ВНП ВНЗ. Відповідно реформуванню підлягає й уся галузь військової освіти та науки, адже до сьогодення часу вона представляла систему, що здатна підготувати фахівця за старими вимогами до змісту та рівня сформованості його професійних компетенцій. При цьому сама підготовка здійснювалася за старими навчальними програмами, що втратили свою сучасність через розвиток військових технологій у світі, на застарілій навчально-матеріальній базі з використанням навчальних технологій 80-х років минулого сторіччя, відповідно і якість підготовки фахівця була низькою, але в умовах мирного життя й відсутності видимих зовнішніх загроз цілком задовольняла сектор оборони.

Зазначені обставини враховані в провідному нормативному документі, що визначає напрями реформування Збройних Сил України, – Указі Президента України від 6 червня 2016 року № 240/2016 “Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 року “Про Стратегічний оборонний бюлетень України” [5]. В цьому документі визначено мету проведення оборонної реформи в Україні – набуття та підтримання силами оборони необхідного рівня бойової готовності і здатності до виконання завдань оборони держави (оборонних спроможностей), ефективного реагування на виникаючі воєнні загрози й воєнно-політичні виклики національній безпеці, підвищення рівня оперативної сумісності Збройних Сил України та інших військових формувань з підрозділами збройних сил держав – членів НАТО та ЄС до

виконання спільних завдань в міжнародних операціях із підтримання миру і безпеки. Для досягнення якої визначені стратегічні та оперативні цілі. Зокрема стратегічній цілі 5 “Професіоналізація сил оборони та створення необхідного військового резерву” відповідає оперативна ціль 5.2 “Удосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів”. Показником досягнення останньої визначено такий очікуваний результат: система військової освіти набула практичного спрямування навчання, впроваджено в навчальний процес передові методики підготовки збройних сил держав – членів НАТО, а також технології дистанційного навчання, військові навчальні заклади забезпечені сучасними і перспективними зразками озброєння та військової техніки, тренажерами та навчально-тренувальними комплексами. Цей результат дозволив ДВОНСГП МОУ (замовнику науково-дослідних робіт Управління) зосередити увагу в забезпеченні наукової підтримки реформ військової освіти на, зокрема, аспектах вивчення та запозичення кращого досвіду підготовки військових фахівців у країнах-членах НАТО та широкого запровадження технологій дистанційного навчання у ВВНЗ та ВВП ВНЗ. Ці аспекти і визначають загальні напрями науково-педагогічних досліджень у світлі реформ Збройних Сил України.

Подальші консультації із замовником дозволили керівництву Управління конкретизувати ці напрями та визначити понятійно-категоріальний апарат наступних тем науково-дослідних досліджень на підставі вище зазначених принципів.

Однією з тем визначено “Організаційно-методичні засади використання в національній військовій освіті системи підготовки фахівців у навчальних закладах країн-членів НАТО”. А її метою – удосконалення системи військової освіти України на основі запровадження “дорожньої карти” використання в навчальному процесі системи підготовки фахівців у навчальних закладах країн-членів НАТО.

Інша тема – “Теоретичні та технологічні засади дистанційного навчання у національній військовій освіті України”, виконання якої передбачає удосконалення системи військової освіти України за допомогою використання в навчальному процесі ВВНЗ та ВВП ВНЗ технологій проектування, розробки та впровадження дистанційного навчання.

Вибір замовником третьої теми зумовлений тим, що на сьогодні у Збройних Силах України не реалізовано програмно-цільовий принцип замовлення НДР в інтересах системи військової освіти, а ідеологія наукового забезпечення розвитку відповідної сфери суспільного виробництва, пріоритетних напрямів діяльності не розвивається та не впроваджується, що протирічить вимогам Порядку формування і виконання замовлення на проведення фундаментальних наукових досліджень, прикладних наукових досліджень та виконання науково-технічних (експериментальних) розробок за рахунок коштів державного бюджету, який затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1084 [9]. Крім того, організація наукової роботи у ВВНЗ та ВВП ВНЗ залишається такою, якою була за радянських часів, а тому є неефективною з багатьох причин. Отже, в своїй освітній та науковій політиці ДВОНСГП МОУ визначає ще один

напряму реформування вищих навчальних закладів – з метою організації наукових досліджень у відповідності до загальнодержавних документів та європейських стандартів. Відповідно наступною темою науково-дослідної роботи, яка виконуватиметься Управлінням найближчим часом, є “Обґрунтування концептуальних засад наукового забезпечення функціонування та розвитку системи військової освіти”, а її метою – визначення механізмів побудови та розвитку системи наукового забезпечення військової освіти, що відповідає б Європейським стандартам.

Висновки (в т.ч. перспективи подальших досліджень у даному напрямку). Результатами проведеного дослідження є: визначення засадничих принципів вибору напрямів і тем науково-педагогічних досліджень у галузі військової освіти, з’ясування вимог керівних документів, що закладені в основу реформ Збройних Сил України, встановлення найбільш актуальних напрямів науково-педагогічних досліджень, відповідних тем та їх цільових орієнтирів. Зазначені результати використовуватимуться при подальшому плануванні наукових досліджень у галузі військової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Науменко М.І.* Управління якістю військової освіти: теорія, методологія, практика / М.І. Науменко, Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – 2009. – № 1. – С. 40–50.

2. *Радецький В.Г., Телелим В.М., Даник Ю.Г.* Питання трансформації оборонних структур України та удосконалення системи військової освіти / В.Г. Радецький., В.М. Телелим, Ю.Г. Даник // Наука і оборона. – 2009. – № 1. – С. 15–18.

3. *Черних Ю.О.* Військова освіта України: стан, проблеми, перспективи інноваційного розвитку / Ю.О. Черних // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. – 2011. – №. 4. – С. 13–21.

4. *Моїсєєнко О.М.* Інтеграція військової та цивільної освіти – співпраця на користь суспільства / О.М. Моїсєєнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nudu.io.ua/s410297/integraciya_viyskovoje_ta_civilnoe_osviti

5. Указ Президента України від 6 червня 2016 року № 240/2016 “Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 року “Про Стратегічний оборонний бюлетень України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/2402016-20137>

6. *Порев С.М.* Університет і наука. Епістемологія, методологія і педагогіка виробництва знань [монографія] / С.М. Порев. – Київ: Хімджест, 2012. – 384 с.

7. Університетська наука та інноваційний розвиток економіки // Доповідь ректора НТУУ “КПІ” М.З. Згуровського на Міжнародному інноваційному форумі країн СНД 27 вересня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kpi.ua/1132-photo>

8. Закон України “Про вищу освіту” // Голос України. – 2014. – № 148. – С. 9–19.

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1084 “Про затвердження Порядку формування і виконання замовлення на проведення фундаментальних наукових досліджень, прикладних наукових досліджень та виконання науково-технічних (експериментальних) розробок за рахунок коштів

державного бюджету” [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1084-2004-%D0%BF>.

А.А. Кучерявый, доктор педагогических наук,
доцент,
И.И. Кузьмич, полковник, кандидат
юридических наук,
О.А. Митягин, полковник
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховського

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕМЫ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

Статья посвящена решению проблемы целостности подготовки к реформированию военного образования в условиях системных изменений в Вооруженных Силах Украины. Сформулированы основополагающие принципы определения направлений и тем научно-педагогических исследований в отрасли военного образования: актуальности, современности, системности, последовательности и преемственности, практической востребованности результатов исследований и возможности их внедрения в практику образовательной и научной деятельности учебных заведений. Выявлены требования руководящих документов, которые заложены в основу реформ Вооруженных Сил Украины и касаются военного образования. Установлены наиболее актуальные направления научно-педагогических исследований, соответствующие темы и целевые ориентиры.

Ключевые слова: Вооруженные Силы Украины; реформа; исследование; военное образование; принципы; направление; тема.

A. Kucheriavyi, doctor of pedagogical sciences,
associate professor,
I. Kuzmych, colonel, candidate of legal sciences,
O. Mitiagin, colonel
The National Defence University of Ukraine
named after Ivan Cherniakhovskyi

THE ACTUAL DIRECTIONS AND THEMES OF SCIENTIFICALLY- PEDAGOGICAL RESEARCHES ARE IN THE CONTEXT OF REFORMS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article is sanctified to the decision of problem of integrity of preparation to reformation of military education in the conditions of system changes in The Armed Forces of Ukraine. Fundamental principles of determination of directions and themes of scientifically-pedagogical researches in industry of military education are set forth: to actuality, contemporaneity, system, sequence and following, practical highly sought of results of researches and possibility of their introduction in practice of educational and scientific activity of educational establishments. The requirements of leading documents that are basis of reforms of The Armed Forces of Ukraine and touch military education are found out. The most actual directions of scientifically-pedagogical researches, corresponding themes and aims are set.

Keywords: The Armed Forces of Ukraine; reform; research; military education; principles; direction; theme.

Л.В.Олійник, полковник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА УМОВА НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

В даній статті визначено розуміння компетентісного підходу як необхідної умови сучасної освіти у військовому університеті. Стаття пропонує огляд деяких підходів вітчизняних та закордонних дослідників до визначення поняття “компетентність”. Автор описує основні сучасні теорії, які визначають компетентісний підхід в освіті як базовий по відношенню до професійної підготовки компетентного офіцера. Обґрунтовуються основні напрями вдосконалення системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.

Ключові слова: компетентність; компетенція; компетентісний підхід; магістр; військово-соціальне управління; військово-спеціальні дисципліни; навчання.

Постановка проблеми. Високопрофесійна підготовка військових фахівців в умовах військового університету є нагальним завданням у системі модернізації Збройних Сил України. Вона відбувається на основі поєднання високого професіоналізму та активізації механізму самовдосконалення та саморозвитку і забезпечує формування гуманістично спрямованої особистості, що сприяє утвердженню у військах патріота та громадянина з широким державницьким світоглядом, розвинутим почуттям офіцерської честі і водночас компетентного професіонала – фахівця своєї справи.

Метою сучасної вищої військової школи повинні стати забезпечення становлення цілісної особистості, цілеспрямований вплив і розвиток її здібностей, формування умінь і бажання навчатися протягом усього життя, створення умов для навчання як основи багатоступеневої військової освіти. Цей процес проходить шляхом розвитку військово-спеціальної компетентності магістра військово-соціального управління, ефективність якого залежить від використання сучасної концепції навчання військово-спеціальних дисциплін.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодення вимагає загальну орієнтацію освітнього процесу на компетентісний підхід, який потребує приведення його до відповідності потребам набувати необхідні компетентності що є важливим кроком для розвитку освіти України. Застосування компетентісного підходу до розробки професійних стандартів, освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм повинно привести до формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності.

За визначенням І.А. Зязюна компетентісний підхід висуває на перше місце не інформованість, а вміння вирішувати проблеми, що виникають: у пізнанні і поясненні явищ дійсності (орієнтуватися, розуміти,

оцінювати) при освоєнні сучасної техніки і технології; у стосунках людей, в етичних нормах, в індивідуальній і груповій психології, у питаннях вибору партнерів, оцінці власних діянь; у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина; при орієнтуванні в середовищі проживання, у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних цінностях; у ситуації вибору професії і оцінки своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, при необхідності орієнтуватися на ринкові праці, в системі професійної освіти; при необхідності рефлексії власних життєвих проблем, самоорганізації себе, вибору стилю і способу життя, набування особистісного досвіду спілкування і вирішення конфліктів [4, с. 329].

Процес набуття особистістю потенційних можливостей (компетентностей) до ефективної професійної діяльності безпосередньо пов'язаний з професійною компетентністю випускників військового університету.

Професійна компетентність – результат індивідуальної самореалізації особистості. Реалізаційна спрямованість відбивається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, виявляється у цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, захоплення, відчуття перспективи [12, с. 166].

Багато науковців у структурі професійної компетентності фахівця визначають ключові (мотиваційна, соціальна, особистісна) компетенції і власне професійну компетенцію. Складовими останньої визначаються професійні знання, професійні вміння та навички, професійно-значимі психофізіологічні властивості, професійно-значимі якості. Такий підхід може мати, на нашу думку, місце при визначенні таксономії часткових цілей професійної підготовки (визначенні предметних компетентностей військового фахівця). Але він протиставляється саме сутності компетентнісного підходу, який визначає професійну компетентність як складну інтегровану якість особистості, при чому, мова йде не про окремі знання або вміння і навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє військовослужбовцю здійснювати діяльність в цілому [10, с. 160]. Достатньо вагомо ця думка виражена у визначенні Дж. Брітела: “Компетентність – здатність до виконання завдань. Вона може вміщувати знання, уміння, розуміння та волю” [15].

На нашу думку, професійні знання, навички й уміння, властивості, якості особистості військового фахівця – це підґрунтя, потенціал особистості, який дозволяє опанувати йому достатнім рівнем професійної компетентності (здатністю застосовувати цей потенціал).

Цілі, завдання і зміст формування компетентності фахівців військово-соціального управління визначаються через аналіз їх професійної діяльності, на думку О.В. Бойка, їх професійної діяльності, як різновиду “...соціального управління та військової діяльності, цілеспрямованого, послідовного впливу

на підлеглий особовий склад на основі єдиноначальності у мирний і воєнний час” [1, с. 411].

На думку Т. М. Мацевко військово-спеціальна компетентність фахівця з військово-соціального управління складом передбачає опанування такими сферами теоретичної та практичної діяльності, які дозволяють ефективно проводити заходи по вихованню військовослужбовців, формуванню та корегуванню соціальних процесів у військовому колективі відповідно до завдань підрозділу. Розвиток цієї компетентності передбачає сформованість у фахівця психологічної, педагогічної, соціальної, комунікативної та правової компетентностей [7, с. 152].

Метою статті є обґрунтування сутності компетентісного підходу як необхідної умови навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.

Виклад основного матеріалу. Випускник військового університету має бути підготовленим до самостійного оволодіння новими технологіями у військово-професійній галузі, здатним до продуктивної творчої діяльності, прийняття та реалізації нестандартних, нетипових рішень. Водночас офіцер повинен бути гармонійною особистістю, спроможний до саморозвитку, самовдосконалення, реалізації творчого потенціалу у військово-професійній галузі.

Застосування компетентісного підходу в системі підготовки військових фахівців передбачає досягнення ними кінцевого результату освітнього процесу – сформованості передбачених, що містять у собі визначені професійно важливі якості. До основних з них варто віднести такі: соціально-особистісної (морально-етичні, індивідуально-психологічні, самовдосконалення); загальнонаукової (базові знання з гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової підготовки); загально-професійної (організаційно-управлінські, правові, тактичні, виховної роботи, інформаційно-комунікативні, несення чергової служби); спеціалізовано-професійної (тактико-спеціальні, військово-технічні, методичні) [3, с. 197].

Компетентісний підхід у професійній освіті в умовах військового університету визначає особливу організацію освітнього процесу. При цьому підвищується його проблемно-дослідницька, практико-орієнтовна та творча направленість, всі види практик приймають прикладний характер і пов’язані з виконанням проектів, які орієнтовані на сучасні вимоги [8, с. 43].

Збройним Силам України необхідний професіонал, який має сформований творчий, морально-особистісний досвід. Виходячи з цього, проблема компетентісного підходу як необхідної умови навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського постає як одна з найвагоміших, розв’язання якої багато в чому забезпечить сталий розвиток Збройних Сил України.

Варто виділити чинники, які впливають на підвищення ефективності навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління при компетентісному підході. Це: діяльнісні (практична спрямованість військово-спеціальних дисциплін, професійно-педагогічна майстерність науково-педагогічного працівника, здатність слухачів до навчання військово-спеціальних дисциплін за обраним фахом, включаючи їх мотивацію, рівень загальної підготовки, дисциплінованість, відповідальність); організаційно-методичні (систематичне вивчення теоретичних положень наук і оперативне їх відбиття у змісті військово-спеціальних дисциплін, організація колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, координація й узгодження всіх елементів методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін, дидактична обробка матеріалу, рівень розвитку у слухачів навичок і вмінь самостійної роботи та її організації) [11, с. 179].

Військовий фахівець військово-соціального управління є представником спеціально призначеного суспільством органа, який займається поширенням загальнонаціонального виховного середовища на військову організацію. Як зазначає В.В. Ягупов, ця структура призначена для організації та проведення роботи щодо формування і розвитку у військовослужбовців, працівників ЗС України професійно необхідних психічних якостей, моральної свідомості та самосвідомості, особистої відповідальності за виконання функціональних і службових обов'язків, високої духовної культури, почуття патріотизму, здійснення заходів щодо соціального захисту їх прав і свобод, що має забезпечувати високу бойову готовність органів управління, об'єднань, з'єднань і частин, зміцнення військової дисципліни та правопорядку, згуртування військових колективів [2, с. 506–507].

Військовий фахівець військово-соціального управління несе безпосередню відповідальність за "...організацію і проведення виховної роботи; МПС особового складу підпорядкованих їм військових частин (з'єднань); МПЗ бойової готовності, бойової підготовки, виконання бойових завдань, правопорядку, повсякденної діяльності особового складу військової частини; гуманітарну підготовку та інформаційну роботу, організацію дозвілля військовослужбовців, членів їх сімей, працівників військової частини, їх соціальний захист"[5].

До переліку військово-спеціальних дисциплін професійно-спеціальної підготовки магістрів військово-соціального управління входять: морально-психологічне забезпечення операцій (бойових дій), прикладна психологія військової діяльності, воєнно-ідеологічні основи української державності, інформаційно-пропагандистське забезпечення військ (сил), морально-психологічне забезпечення повсякденної діяльності військ (сил), сучасні суспільно-політичні процеси, військово-соціальне управління, методика військово-соціальних досліджень.

Результат професійної освіти – це сукупність набутих особистістю можливостей до професійної діяльності, тобто компетентностей особистості. [6, с. 157].

Результати освіти у військовому університеті – це очікувані й вимірювані досягнення випускників, які визначають, що здатний робити випускник по завершенні всієї або частини освітньої програми.

Перелік програмних результатів навчання військово-спеціальних дисциплін в системі професійно-спеціальної підготовки магістрів військово-соціального управління визначений в освітньо-професійній програмі фахівця з військово-соціального управління [14]: застосовувати сучасні методи та механізми військово-соціального управління під час виконання функціональних обов'язків; організовувати виховання і формування у військовослужбовців національно-патріотичних та морально-бойових якостей, підтримувати у підрозділах, військових частинах (органах військового управління) морально-психологічний стан на рівні, необхідному для виконання завдань за призначенням; організовувати морально-психологічне забезпечення повсякденної діяльності, виконання завдань бойової і мобілізаційної готовності та відновлення боєздатності підрозділів, військових частин (органів військового управління); планувати та організовувати морально-психологічне забезпечення виконання військами (силами) інших, визначених законодавством України завдань (рятувальні, пошукові, участі у заходах особливого періоду, антитерористичні, міжнародні операції з підтримання миру та безпеки тощо); планувати та організовувати морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових частин (підрозділів) у бою та операції; організовувати та здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу, формувати стійку мотивацію до збройного захисту територіальної цілісності, державного суверенітету України; знання та адекватне розуміння основ Української національної державницької ідеології, зовнішньої політики України, факторів, які визначають стан воєнної безпеки держави, завдань покладених на Збройні Сили України; аналізувати сучасні суспільно-політичні процеси в Україні та світі, розуміти причинно-наслідкові зв'язки їх розвитку, оцінювати суспільно-політичну обстановку та враховувати її в ході прийняття управлінських рішень, під час підготовки та виконання військами (силами) отриманих завдань; планувати та організовувати психологічну підготовку особового складу військ (сил) до виконання завдань за призначенням в особливих та екстремальних умовах обстановки, організовувати заходи щодо зниження психогенних втрат та збереження психічного здоров'я військовослужбовців; організовувати проведення соціально-психологічних досліджень, моніторинг соціально-психологічних процесів та оцінювання морально-психологічного стану особового складу військ (сил); визначати ефективність та коригувати діяльність суб'єктів морально-психологічного забезпечення.

В освітньо-професійній програмі фахівця з військово-соціального управління [14] визначено систему здатностей як складових військово-спеціальної компетентності: застосовувати основи військово-соціального управління в управлінській діяльності; організовувати морально-психологічне забезпечення повсякденної діяльності військ (сил); організовувати морально-психологічне забезпечення бойової, мобілізаційної готовності та відновлення боєздатності військ (сил); організовувати морально-психологічне забезпечення виконання військами (силами) інших, визначених

законодавством України завдань (рятувальні, пошукові, участі у заходах особливого періоду, антитерористичні, міжнародні операції з підтримання миру та безпеки тощо); організувати морально-психологічне забезпечення операцій (бойових дій); організувати та здійснювати інформаційний вплив на свідомість особового складу з метою формування стійкої мотивації до збройного захисту територіальної цілісності, державного суверенітету України, адекватного розуміння воєнно-ідеологічних основ української державності, воєнно-політичної обстановки, завдань покладених на війська (сили), умов та особливостей їх виконання; аналізувати суспільно-політичні процеси в Україні та світі, розуміти причинно-наслідкові зв'язки їх розвитку, оцінювати суспільно-політичну обстановку та враховувати її в ході прийняття управлінських рішень, під час підготовки та виконання військами (силами) отриманих завдань; планувати та організувати психологічну підготовку особового складу військ (сил) до виконання завдань за призначенням в особливих та екстремальних умовах обстановки, заходи щодо зниження психогенних втрат та збереження психічного здоров'я особового складу військ (сил); формувати та підтримувати у підрозділах, військових частинах (органах військового управління) морально-психологічний стан на рівні, необхідному для виконання завдань за призначенням; здійснювати контроль якості і коригувати діяльність підлеглих шляхом своєчасного виявлення проблем та відхилень в діяльності суб'єктів морально-психологічного забезпечення, а також змін суспільно-політичної обстановки та морально-психологічного стану особового складу.

На основі аналізу теоретичних підходів ми презентуємо визначення військово-спеціальної компетентності магістра військово-соціального управління, під якою розуміємо його здатність використовувати професійний потенціал (систему знань умінь та навичок з морально-психологічного забезпечення діяльності військ) для створення авторської технології професійної діяльності в напрямі формування достатнього для виконання завдань за призначенням морально-психологічного стану особового складу та створення умов для його самовдосконалення та самореалізації в процесі навчально-виховної діяльності.

Таким чином, розвиток військово-спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління у військовому університеті – багаторівневий, динамічний процес, метою якого є, з одного боку, використання професійного потенціалу (системи психолого-педагогічних знань, умінь та навичок) магістрів військово-соціального управління на основі проведення технології з розвитку військово-спеціальної компетентності, з іншого, створення сприятливого освітнього середовища вищого військового навчального закладу [13].

Для офіцера-випускника як магістра військово-соціального управління розвинена військово-спеціальної компетентність визначає зміст діяльності. Детермінанти змісту військово-спеціальної компетентності найбільш високого рівня пов'язані з формуванням творчих якостей, умінням самостійно діяти в нестандартних та складних умовах, передбачають самовизначення, самореалізацію та самовдосконалення особистості в освітньому процесі. Важливим при цьому є прагнення особистості виробити

духовні, моральні, вольові, психологічні та фізичні якості через самовиховання і самоосвіту в період навчання у військовому університеті та постійного вдосконалення своїх якостей у процесі подальшої діяльності.

Перебудова навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління військового університету, обумовлена потребою військової практики на проблемно-діяльнісну концепцію навчання вимагає від науково-педагогічних працівників творчого пошуку шляхів реалізації названої концепції, рішучу відмову від сформованих стереотипів у викладанні військово-спеціальних дисциплін. Передова педагогічна практика показує, що одним з таких шляхів є викладання військово-спеціальних дисциплін на основі компетентісного підходу.

Компетентісно-орієнтоване навчальне заняття – це гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних компонентів, змістових ліній, компетенцій і проблемних ситуацій. Таке навчальне заняття процесуально й змістовно забезпечує предметний та духовний розвиток слухача, неперервність інтенсивної розвивальної взаємодії науково-педагогічного працівника й суб'єктів навчання. Компетентісно-орієнтоване навчальне заняття зорієнтоване на досягнення планованого кінцевого результату всіма суб'єктами освітнього процесу та забезпечує особистісно зорієнтований простір для повної реалізації резервів власного Я (слухача) через осягнення навчального матеріалу та сприяє вияву компетентності суб'єктів освітнього процесу як фасилітаторів на основі довершено-послідовної діяльнісної технології підготовки і проведення навчального заняття.

Компетентісно орієнтоване навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління передбачає усвідомлення слухачами завдання, визначення шляхів вирішення завдання, контроль ефективності власних дій та створення соціально й особистісно-значущого продукту своєї діяльності. Компетентісне навчання – це навчання, яке орієнтоване на розвиток особистості, її культури мислення, аналітичної рефлексії, самостійності і відповідальності за прийнятті рішення. При такому навчанні слухачі набувають досвіду щодо вияву та ідентифікації проблеми, набувають навичок дослідження і проектування, співробітництва, застосування відомих та створення нових технологій отримання навчального продукту, оцінювання якості результату власної діяльності [9, с. 127].

Отже, в основу навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління для Збройних Сил України має бути покладений компетентісний підхід, який дозволяє комплексно враховувати у системі фахової безперервної освіти фахівця з військово-соціального управління вимоги військово-професійної діяльності та суб'єктно-діяльнісні особливості слухачів, їхнє прагнення до самоактуалізації у військово-професійній діяльності. Метою такої діяльності є забезпечення високого рівня морально-психологічного стану особового складу, що достатній для виконання завдань за призначенням. Реалізації цієї мети сприяє також розвиток серед магістрів військово-соціального управління всебічно розвиненої, високоосвіченої, толерантної особистості громадянина України, спроможної свідомо виконувати свій професійний обов'язок.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бойко О.В.*, Військова педагогіка у професійній діяльності офіцера і сержанта: навчальний посібник. Книга 1. “Загальні основи педагогіки та військова дидактика” / [О.В. Бойко, Л.В. Коберський, В.М. Кожевніков, А.М. Романишин, С.В. Скрипник] – Львів: АСВ, 2012. – 454 с.
2. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За ред. В.В. Ягупова. – К.: Graphic&Design, 2002. – 560 с.
3. *Зельницький А.М.* До проблеми гарантування якості військової освіти / А.М. Зельницький // Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення: матер. міжвідом. наук.-практ. конф., 16 грудня 2015 р. – К: НУОУ, 2016. – С. 196–199.
4. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії: Монографія. / Іван Андрійович Зязюн. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Концепція гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України: Затверджена Указом Президента України від 12 січня 2004 року № 28/2004 // Народна армія. – 2004. – 4 лютого. – С. 1–2.
6. *Литвиновський Є.Ю.* Компетентність сучасного офіцера Збройних Сил України як результат професійної освіти: проблема визначення / Є. Ю. Литвиновський // Кредитно-модульна технологія навчання та методичне забезпечення контролю якості успішності: матер. всеукр. наук.-практ. конф., 24–25 січня 2006 р. – Полтава: ПВІЗ, 2006. – С. 155–157.
7. *Мацевко Т.М.* Управлінська компетентність офіцерів військово-соціального управління / Т.М. Мацевко. // Вісник Національного університету оборони України. – 2015. – Вип. 1 (44). – С. 148–153.
8. *Олійник Л.В.* Компетентісний підхід як необхідна умова сучасної освіти у військовому університеті / Л.В. Олійник. Проблеми освіти. Науковий збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, стаття – 2010. – Вип. 65. – С. 43–48.
9. *Олійник Л.В.* Концептуальні засади навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління / Л.В. Олійник. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 679. – С. 124–133.
10. *Олійник Л.В.* Концептуальні підходи до визначення структури професійної компетентності сучасного офіцера Збройних Сил України / Л. В. Олійник. Збірник наук. праць “Військова освіта” Національного університету оборони України. – № 1 (27). – 2013. – С. 159–166.
11. *Олійник Л.В.* Основи побудови методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління / Л.В. Олійник. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. стаття – 2013. – № 4 (69). – С. 178–190.
12. *Олійник Л.В.* Професійна компетентність майбутніх офіцерів-зв’язківців: психолого-педагогічний аспект / Л.В. Олійник. // Збірник наук. праць Військового інституту Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка. – № 1. – 2005. – С. 166–171.
13. *Олійник Л.В.* Технологія розвитку військово-спеціальної компетентності в магістрів військово-соціального управління / Л.В. Олійник. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014 – № 2 (71). – С. 95–107.

14. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти з галузі знань “Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону” зі спеціальності “Забезпечення військ (сил)” спеціалізації “Військово-соціальне управління” / колектив авторів. – К.: НУОУ. – 25 с.

15. *Britell J.K. Competency and Excellence // Munitimum Competency Achievement Testing/ Taeger R.M.& Tittle C.K. (eds.) – Berekley, 1980. – P. 23 – 29.*

Л.В. Олейник, полковник, кандидат педагогических наук
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

КОМПЕТЕНТНОСНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В данной статье определено понимание компетентного подхода как необходимого условия современного образования в военном университете. В данной статье представлены некоторые подходы отечественных и зарубежных исследователей к определению понятия “компетентность”. Автор описывает основные современные теории, которые определяют компетентностный подход в образовании как базовый применительно к профессиональной подготовке компетентного офицера.

Ключевые слова: компетентность; компетенция; компетентностный подход; магистр; военно-социальное управление; военно-специальные дисциплины; обучение.

L.Oleynik, Colonel, Candidate of Pedagogical Siences, Senior Researcher of the Scientific National Defence University of Ukraine named after Ivan Chernyahovski

COMPETENCES APPROACH AS NECESSARY COND OF EDUCATION IN SPECIAL MILITARY SUBJECTS OF THE MASTERS OF MILITARY AND SOCIAL MANAGEMENT

Understanding competence is definite approach In this article how necessary condition of modern education in the military university. The article reveals some approaches to the definition of the term “competence” given by some native and foreign researchers.

The article contains the recommendation to military pedagogues, based on the analysis of the main trends of improvement of the system of education in military and social disciplines of the masters of military and social management.

Keywords: competence; jurisdiction; competences approach; graduating; master; military social management; militaryspecial discipline; education.

Ю.В. Ольшевський, кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник, полковник,
В.І. Колесник, кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник,
Р.М. Серветник, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Національний університету оборони України
імені Івана Черняховського

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслено основні етапи підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у вищих військових навчальних закладах. Розроблено методичні та практичні рекомендації ад'юнктам та їх науковим керівникам на основі чинної нормативно-правової бази. Висвітлені окремі не урегульовані питання нормативно-правової бази, щодо організації підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад; спеціалізована вчена рада; освітньо-наукова програма; підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дозволить вищим навчальним закладам максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал в плані задоволення високих вимог Європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави і суспільства.

Гармонізація вищої освіти України відповідно до цих вимог, її розвиток здійснюватиметься за певними принципами, один із них – пріоритетне запровадження інноваційних досягнень в освітню діяльність. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок основна увага приділятиметься розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати навички [1, 2, 3].

Серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти – підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання [4, с. 33–34]. Саме через трансформацію складових системи вищої військової освіти і її компонентів, їх відповідну адаптацію до сучасних вимог має розв'язати низку протиріч, які постали на теперішній час, з одного боку, між вимогами Болонської декларації щодо рівнів, процесу та якості підготовки фахівців і системою підготовки військових фахівців, що склалася в нашій державі, а з іншого – протиріччями між вимогами європейської вищої освіти та організаційно-штатною структурою Збройних Сил України, спеціальностями, кваліфікаціями підготовки спеціалістів, функціями та завданнями, які вони виконують [5].

Отже, особливої актуальності набуває здійснення ґрунтовного аналізу системи організації підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ), інноваційного розвитку освіти й освітніх систем, а також визначення напрямів їх упровадження в систему військової освіти України.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблематика підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії була і залишається предметом уваги широкого кола науковців. Так, проблеми формування їх соціальної та професійної зрілості висвітлювали М. Лебедик, О. Михайлов; питання професійної майстерності – В. Авершин, І. Зязюн, М. Євтух, І. Синиця, Л. Хоружа, С. Шмаков, В. Телелим, В. Ягупов та ін.; проблеми формування та використання наукового потенціалу В. Геєць, Л. Федулова, Б. Малецький, І. Єгоров, С. Мельник та ін.; проблеми професійного самовдосконалення – І. Зязюн, В. Мартиненко, Н. Ничкало, М. Сметанський, С. Сисоєва, та ін.; досвід атестації та підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у провідних європейських країнах – Я. Болюбаш, В. Шинкарук, М. Степко, І. Козубцов та інші.

Проте аналіз науково-методичної літератури та періодичних видань виявив, що досі малодослідженим залишаються проблеми обґрунтування й послідовного запровадження перспективних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації системи підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у ВВНЗ.

Метою статті є розроблення методичних і практичних рекомендацій з питань організації підготовки докторів філософії для успішного виконання ними відповідної освітньо-наукової програми (далі – ОНП) підготовки, адже будь-яке дисертаційне дослідження, від творчого задуму до кінцевого оформлення, здійснюється індивідуально і жодних готових рецептів на всі етапи підготовки та написання його немає. А також висвітлення проблем, з якими можуть стикатися фахівці, що займаються організацією підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. ВВНЗ стає генератором ідей, моделей військово-професійної діяльності, ініціатором і провідником освітнього процесу. Відповідно до прийнятих законодавчих актів у сфері вищої освіти встановлюються норми, які більшою мірою відповідають традиціям розвинених європейських держав та розглядають підготовку докторів філософії, як фахівців освітньо-наукового рівня вищої освіти, що є новим. Необхідно відмітити наступні нововведення:

доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на основі ступеня магістра під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, що відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій;

ОНП підготовки доктора філософії поділяється на наукову та освітню складові, остання з яких становить від 30 до 60 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС);

ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою (далі – СВР) вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) або наукової

установи (далі – НУ) в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної ОНП та публічного захисту дисертації у СВР;

нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки (протягом цього терміну передбачається здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення);

можливість здобути науковий ступінь без навчання в аспірантурі (ад'юнктурі), у статусі “здобувача”: захистити дисертацію поза аспірантурою зможуть тільки “особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи”, і тільки “за умови успішного виконання відповідної ОНП” [1].

Вищезазначені заходами окреслюють основні етапи підготовки доктора філософії, але при цьому мають бути враховані й інші процедури, які вважається за доцільне об'єднати в систему підготовки доктора філософії (рис. 1), а саме:

виконання освітньої складової ОНП підготовки доктора філософії;

вивчення додаткових дисциплін (за рекомендацією наукового керівника);

проведення дисертаційного дослідження;

розроблення та друк дисертації;

участь у виконанні науково-дослідної роботи (далі – НДР) (за тематикою наукового дослідження), впровадження результатів (акти реалізації);

звіт про виконану роботу на засіданні кафедри (не менше двох разів за навчальний рік);

щорічні атестації науковим керівником;

публікації результатів у наукових, зокрема електронних, фахових виданнях України або у наукових періодичних виданнях інших держав з напрямку, з якого підготовлено дисертацію (не менше п'яти публікацій);

апробація отриманих результатів на наукових (науково-практичних) конференціях та семінарах (публікації тез виступів);

проведення попередньої експертизи дисертації в два етапи:

перший етап – розгляд дисертації та обговорення її результатів на науковому семінарі кафедри (приймає одне із рішень: про допуск дисертації до її апробації на розширеному засіданні кафедри, або про доопрацювання дисертаційної роботи та повторне обговорення її результатів на наступному науковому семінарі кафедри);

другий етап – розгляд дисертації та обговорення отриманих результатів на розширеному засіданні кафедри. За результатами проведення попередньої експертизи надається висновок про наукову та практичну цінність дисертації (висновок оформлюється як витяг з протоколу розширеного засідання відповідної кафедри (наукового підрозділу) та затверджується начальником ВВНЗ і засвідчується гербовою печаткою [7];

підготовка автореферату дисертації;

подання дисертаційної роботи до СВР;

попередній розгляд дисертаційної роботи в СВР (на основі висновку комісії із числа членів ради (не менше трьох осіб)), СВР (приймає рішення про прийняття дисертації до захисту);

публічний захист дисертаційної роботи на засіданні СВР (приймає рішення щодо присудження ступеня доктора філософії).

Враховуючи практичний досвід провідних ВНЗ України у підготовці аспірантів (ад'юнктів), для успішного проходження основних етапів підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії, пропонується наступна логіко-часова послідовність їх підготовки.

Протягом першого року підготовки:

а) затвердження теми та розширеного плану дисертаційної роботи вченою радою ВНЗ (протягом перших двох місяців навчання);

б) розроблення індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи, які погоджуються з науковим керівником та затверджується вченою радою ВНЗ (НУ) протягом двох місяців з дня зарахування особи до аспірантури (ад'юнктури). Здобувач має право змінювати свій індивідуальний навчальний план за погодженням із своїм науковим керівником у порядку, який затверджується вченою радою ВНЗ [6]. Індивідуальний навчальний план та індивідуальний план наукової роботи розробляються на весь період навчання.

в) опанування та засвоєння матеріалу навчальних дисциплін, здавання іспитів (заліків) відповідно до освітньої складової ОНП підготовки доктора філософії першого року навчання;

г) участь у виконанні НДР, за темою дисертаційного дослідження;

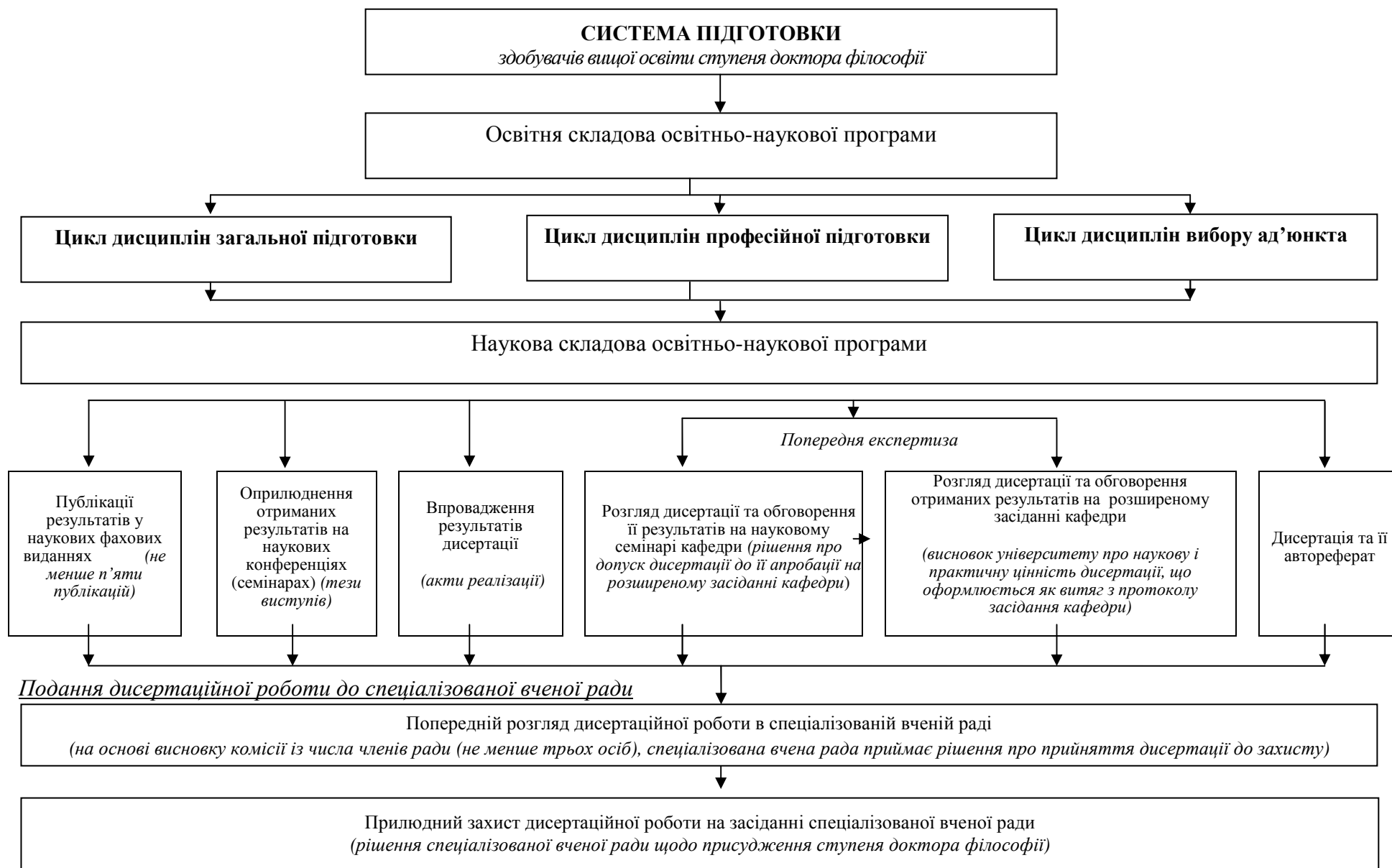
д) звітування здобувача за півроку підготовки на засіданні кафедри;

є) проведення дисертаційного дослідження в рамках першого розділу (25–30 % дисертації), або, як варіант, – розробка розділів дисертації може здійснюватись одночасно, наприклад: 1 розділ – 40–45 %; 2 розділ – до 25–30 %; 3 розділ – до 15 %.

ж) опублікування першої наукової статті;

з) підготовка переліку архівних та інших документів, що підлягають подальшому дослідженню (за необхідності);

і) отримання позитивної атестації від наукового керівника за виконану роботу протягом першого року підготовки та звіт на засіданні кафедри, до якої прикріплений здобувач.



Рисунк 1. Система підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

Атестація готується особисто науковим керівником, розглядається на засіданні кафедри та затверджується заступником керівника ВНЗ з наукової роботи.

Протягом другого року підготовки:

а) опанування та засвоєння матеріалу навчальних дисциплін, здавання іспитів (заліки) відповідно до освітньої складової ОНП підготовки доктора філософії другого року навчання;

б) опрацювання робочих матеріалів в рамках другого розділу дисертаційного дослідження (60–65 % дисертації). При розробці розділів одночасно: 1 розділ – 75–80 %, 2 розділ – 60–65 %, 3 розділ – до 45 %;

в) звітування здобувача за півтора року підготовки на засіданні кафедри, до якої він прикріплений;

г) участь у виконанні НДР, за темою дисертаційного дослідження;

д) опублікування другої наукової статті за наступними результатами проведеного наукового дослідження;

є) вивчення запланованої частини архівних документів та інших матеріалів, визначених програмою дослідження (за необхідністю);

ж) проведення констатуючого та поставлення формуючого експерименту (для психологічних і педагогічних спеціальностей);

з) отримання позитивної атестації від наукового керівника за виконану роботу протягом другого року підготовки та звіт на засіданні кафедри, до якої прикріплений здобувач.

Протягом третього року підготовки:

а) завершення поглибленого вивчення спеціальних навчальних дисциплін, в тому числі і додаткових дисциплін (за рекомендацією наукового керівника), метою якого є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки здобувача, знань загальних концепцій і методологічних питань обраної галузі науки, історії її формування і розвитку, фактичного матеріалу, основних теоретичних і практичних проблем;

б) завершення дисертаційного дослідження в рамках другого розділу та опрацювання робочих матеріалів в рамках третього розділу (80–85% дисертації). При розробці розділів одночасно: 1 розділ – 90–95 %, 2 розділ – 85–90 %, 3 розділ – до 65 %;

в) звіт роботи здобувача наукового ступеня доктора філософії за два з половиною роки підготовки на засіданні кафедри, до якої він прикріплений;

г) участь у виконанні НДР, за темою дисертаційного дослідження;

д) опублікування третьої та четвертої наукової статті за основними результатами проведеного наукового дослідження;

є) завершення вивчення та обробки архівних документів і інших матеріалів, визначених програмою дослідження (за необхідністю);

ж) оброблення результатів експериментальної роботи;

з) отримання позитивної атестації від наукового керівника за виконану роботу протягом третього року підготовки та звіт на засіданні кафедри, до якої прикріплений здобувач.

Протягом четвертого року підготовки:

а) завершення підготовки дисертаційної роботи (готовність дисертації 100 % за 7-8 місяців до завершення підготовки);

б) завершення публікації результатів проведеного наукового дослідження (опублікування п'ятої, а за необхідності і більше наукових статей, які повністю відображають отримані результати);

в) отримання акту про реалізацію результатів проведеного наукового дослідження (на підприємствах та в установах України, в навчально-виховному процесі ВНЗ, тощо);

г) ознайомлення з дисертаційною роботою науково-педагогічних та наукових працівників кафедри, до якої прикріплений здобувач;

д) розгляд дисертації на науковому семінарі кафедри (за 6-7 місяців до завершення підготовки). Здобувач доповідає про виконане наукове дослідження, відповідає на запитання, виступають визначені керівником кафедри рецензенти із числа науково-педагогічних та наукових працівників кафедри, проводиться обговорення дисертаційної роботи. Якщо науковий семінар кафедри рекомендує дисертацію для розгляду на розширеному засіданні кафедри – розробляється проект висновку про наукову та практичну цінність дисертаційної роботи (в подальшому, проект висновку розглядається на розширеному засіданні кафедри);

є) завершення підготовки проекту автореферату дисертації;

ж) за два тижні до розгляду на розширеному засіданні кафедри начальнику кафедри подаються наступні документи:

рукопис дисертації;

проект автореферату дисертації;

особовий листок з обліку кадрів;

копію диплому про закінчення ВНЗ;

проект висновку кафедри про наукову і практичну цінність дисертації;

висновок щодо грифу дисертації;

ксерокопії опублікованих праць за темою дисертації, що не мають обмеження доступу [7];

з) проведення апробації дисертації на розширеному засіданні кафедри (об'єднаному засіданні кафедр) за участю не менше трьох докторів наук – членів СВР, фахівців за профілем дисертації та вченого секретаря СВР, до якої планується подання дисертації (за 3-4 місяці до завершення підготовки).

Розширене засідання кафедри після обговорення дисертаційної роботи приймає одне з рішень: рекомендувати дисертацію до захисту, або не рекомендувати дисертацію до захисту;

і) у разі позитивного рішення кафедри подання дисертації до СВР (за 2-3 місяці до завершення підготовки);

ї) прийняття СВР дисертації до попереднього розгляду (не пізніше ніж за два місяці до завершення підготовки);

й) захист дисертації в СВР.

Висновки. Перелік запропонованих методичних рекомендацій може бути основою для формування індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи ад'юнкта на весь період навчання, а їх виконання дозволить здобувачу вищої освіти успішно виконати відповідну ОНП, захистити дисертацію та отримати науковий ступінь доктора філософії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про вищу освіту”, від 1 липня 2014 року № 1556-VII.
2. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>).
3. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. “О ключевых компетенциях обучения в течение жизни” (2006/962/ЕС
4. *Кремень В.* Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В.Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії – 2011. – № 4. – С. 33 – 34.
5. Основні засади вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. – Частина 2 /Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 188 с.
6. “Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)”, введений в дію постановою Кабінетів Міністрів України від 23 березня 2016 року № 261.
7. “Інструкція про організацію і проведення попередньої експертизи дисертацій у Національному університеті оборони України”, затверджена наказом начальника Національного університету оборони України від 26 лютого 2010 року, № 3.
8. “Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти”, введений в дію постановою Кабінетів Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266.

Ю.В. Ольшевский, кандидат технических наук, старший научный сотрудник, полковник,
В.И. Колесник, кандидат технических наук, старший научный сотрудник,
Р.Н. Серветник, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПОДГОТОВКУ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ФИЛОСОФИИ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье раскрыты основные этапы подготовки соискателей высшего образования степени доктора философии в высших военных учебных заведениях. Разработаны методические и практические рекомендации адъюнктам и их научным руководителям на основе действующей нормативно-правовой базы. Высвечены отдельные не урегулированные вопросы нормативно-правовой базы, касающиеся организации подготовки соискателей высшего образования.

Ключевые слова: высшие военные учебные заведения; специализированный учений совет; образовательно-научная программа; подготовки соискателей высшего образования степени доктора философии.

Y.V. Olshevskiy, PhD (Technical Sciences),
senior research fellow, colonel,
V.S. Kolesnik, PhD (Technical Sciences), senior
research fellow,
R.M. Servetnik, PhD (Pedagogical Sciences),
senior research fellow,
National Defense University of Ukraine named
after I. Cherniakhovskiy

MODERN VIEWS ON THE PHD STUDENTS' TRAINING AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article is devoted to the main stages of the PhD students' training at higher military educational establishments. The authors developed the methodological and practical recommendations for postgraduate students and their scientific advisors on the basis of the active normative-legal base. Certain unsettled issues aspects of the normative-legal base, concerning the PhD students' training organization are highlighted.

Keywords: higher military educational establishment; special scientific council; educational scientific program; the PhD students' training.

СИСТЕМА ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФІНЛЯНДІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається система військових навчальних закладів Фінляндії на початку ХХ століття. Наводяться дані про створення та діяльність короткотривалих військових шкіл і курсів Фінляндії, створених після проголошення незалежності, як основи для майбутніх військових навчальних закладів; дається їх стисла характеристика.

Ключові слова: збройні сили; військові фахівці; військові навчальні заклади; військова освіта; Фінляндія.

Постановка проблеми. Україна, стикнувшись у 2014 році зі збройною агресією Російської Федерації, постала перед необхідністю докорінних змін у політичній, економічній сфері, а особливо щодо питань безпеки і оборони. Зокрема це стосується підготовки військових фахівців. Так, особливої актуальності набуло питання впровадження у навчальний процес ВВНЗ ВНП ВНЗ досвіду антитерористичної операції на Сході України. Заслуговує на увагу досвід країн, що опинившись у стані війни, були вимушені швидко та ефективно налагоджувати та адаптувати систему підготовки військових фахівців до потреб часу. З огляду на це варто розглянути досвід Фінляндії, становлення та розвиток збройних сил якої почалися лише з проголошенням її незалежності у 1917 році. Однак, починаючи свій незалежний розвиток, країна стикнулася спочатку з громадянською, а згодом радянсько-фінською війнами, що вимагало негайного створення як вітчизняних збройних сил, так і ефективної системи підготовки військових фахівців. Це, у свою чергу, передбачало заснування військових навчальних закладів з нуля.

З огляду на це **мета статті** – дослідити систему військових навчальних закладів Фінляндії на початку ХХ століття для використання в сучасній практиці військового будівництва.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час Фінляндія перебувала у складі Королівства Швеції (до 1809 р.), а згодом – Російської імперії. Так, з середини XVII століття комплектування шведської армії відбувалося за рахунок поселених солдатів (так звана система індельти), які утримувалися платниками податків (солдатам надавалася земельна ділянка з будинком, а також платня, яку селяни виплачували грошима чи продуктами). Після приєднання її у 1809 році до Російської імперії фінські війська як залишок шведської армії було ліквідовано. Однак після військової реформи 1878 року Фінляндія фактично отримала свою власну національну армію у складі російської. Тоді було сформовано вісім стрілецьких батальйонів, що призначалися для захисту лише території Фінляндії, тобто поза її межами фінські війська не залучалися. Крім того, офіцерами у фінських частинах могли служити лише фіни. Відповідно до рішення фінського сейму військова повинність для фінів передбачала три роки служби, у той час як для російських солдатів цей термін складав п'ять років. Однак лише чверть

рекрутів служила в батальйонах, решту збирали лише на маневри на кілька тижнів упродовж усього терміну.

Початок ХХ століття ознаменувався для Фінляндії масштабними змінами. Протягом 1901–1905 років у час соціальної напруги у фінському суспільстві замість військового обов'язку для фінів було встановлено податок, а військові частини розформовано. Також було ліквідовано Фінляндський кадетський корпус у м. Хаміна, в якому навчалися майбутні офіцери як для імператорських, так і фінських частин. Наступні кілька років фінський сейм неодноразово піднімав питання про відновлення своєї національної армії і відміну податку, однак безуспішно [1].

З проголошенням у 1917 році незалежності перед Фінляндією постала низка проблемних питань, зокрема і щодо власних збройних сил. Так, за досить короткий проміжок часу (наприкінці 1917 – початку 1918 року) було створено армію переважно з загонів самооборони, більш відомих як Біла гвардія. Власне з цих загонів та підготовлених у Німеччині фінських егерів, які прибули наприкінці 1917 року, і було сформовано перші збройні сили. Крім того, було введено загальний військовий обов'язок тривалістю 12 місяців. Однак цих заходів було недостатньо, країна потребувала кваліфікованих військових фахівців як нижчого командного складу, так і офіцерського корпусу. Так, корпус офіцерів новостворених збройних сил був представлений як фінськими, так і російськими, німецькими й шведськими офіцерами. У цілому, їх можна умовно поділити на такі категорії: офіцери, які отримали військову освіту і проходили службу ще у Російській армії, офіцери, які отримали військову освіту у країнах Європи, підготовлені в Німеччині егері, а також військовослужбовці, які закінчили навчальні курси та школи, засновані під час громадянської війни. І хоча вони не надавали вищої військової освіти, більшість з них стали базою для створення військових навчальних закладів у подальшому.

У цілому, перші навчальні курси або школи у незалежній Фінляндії з'явилися саме напередодні та у ході громадянської війни для підготовки офіцерів Білої гвардії. Їх головна мета полягала у швидкій та ефективній підготовці військових фахівців, озброєнні їх базовими знаннями та навичками. Перший подібний навчальний курс було проведено у містечку Вимпелі наприкінці грудня 1917 – початку січня 1918 року. Курс передбачав 17-денне навчання (основи тактики, зброя, фортечна і польова наука, стрільби тощо) і налічував близько 200 осіб. Його досвід був покладений в основу курсу підготовки військових фахівців у місті Вйоре, що розпочався наприкінці січня 1918 року і тривав 6 тижнів, а кількість слухачів при цьому зросла до тисячі осіб. У лютому цього ж року в містечку Піетарсаарі було відкрито першу артилерійську школу (Tykistökoulu), що згодом переїхала до міста Лаппенранта і закрилася у 1919. Також з 1918 по 1919 рік у Вііпурі (нині місто Выборг, територія Російської Федерації) діяла школа офіцерів (Viipurin Upseerikokelaskurssi). Школа офіцерів запасу, що згодом перейменували на школу прапорщиків (Sotavänrikkikoulu), діяла у м. Міккелі

з березня по квітень 1918, у травні школа переїхала до Гельсінкі, де і була розформована. Бойова школа піхоти (Jalkaväen Taistelukoulu) з липня по листопад 1918 та школа фанен-юнкерів в м. Хаміна (Fahnenjunkerkurssi) з вересня 1918 по січень 1919 тощо [2, 3].

Уже на початку 1919 року у м. Гельсінкі з'являється перший військовий навчальний заклад незалежної Фінляндії – Військове училище (Kadettikoulu). У січні того ж року і було розпочато перший навчальний курс, що завершився у березні 1920. Було прийнято 60 курсантів, лєвова частка яких складалася з колишніх слухачів курсів фанен-юнкерів (36 осіб), школи офіцерів Вііпурі (12 осіб) та артилерійської школи міста Лаппенранта (6 осіб). Навчальна програма передбачала вивчення тактики, математики, топографії, військової історії, зброї, верхової їзди тощо. У червні з курсантами проводилися практичні заняття з топографії. Навчання здійснювалося фінською мовою [4, 5]. Навчальний заклад двічі змінював місце розташування, спочатку у 1923, а згодом у 1940 році.

До 1930 року тривалість навчання в училищі складала 18 місяців, а згодом була подовжена на два роки. На першому курсі здійснювалася загальновійськова підготовка, на другому – підготовка за спеціальністю відповідно до роду військ. Час, що залишився, відводився на стажування у військах і канікули [6]. Для вступу до училища необхідно було мати середню освіту, а також прослужити 1,5 роки у військах, по закінченню ж навчання – не менше 3 років [7].

У 1920 році було створено школу офіцерів запасу (Reserviupseerikoulu) у місті Хаміна в будівлі колишнього Фінляндського кадетського корпусу. В її основу було покладено навчальну програму школи Вііпурі. Перший курс тривалістю у три місяці закінчили 135 слухачів. З 1922 року курс тривав уже п'ять місяців, крім того вдалося збільшити практичну підготовку. У цілому, до кінця 1920-х років частка практичних занять складала 52%, теоретичних – 48%, у середині 1930-х співвідношення було вже 82% і 18% відповідно [8]. У 1924 році було ратифіковано закон про діяльність школи на постійній основі. На період радянсько-фінської війни школа була переведена до м. Нінісало [9].

Підготовка офіцерів військово-морських сил розпочалася наприкінці 1918 року у районі Гельсінкі – Катаянокка. Однак системне навчання почалося у 1920 році. У грудні 1922 року морський відділ було передано у підпорядкування Військовому училищу. Навесні 1923 року відділ разом з училищем переїхав до району Мунккініємі. Однак з огляду на те, що у новій будівлі не вистачало відповідної матеріально-технічної бази, у 1926 році відділ повернувся до Катаянокка. У березні 1930 було створено окремий навчальний заклад – Військово-морську академію (Merisotakoulu), що об'єднала відділ воєнно-морської оборони Військового училища, відділ берегової артилерії школи офіцерів запасу міста Хаміна та відділ морської оборони у школі унтер-офіцерів (Kapitulanttikoulusta). До 1936 року академія працювала у кількох будівлях різних районів, поки не об'єдналася [10].

Підготовка військових фахівців військово-повітряних сил почалася ще у 1918 році у льотній школі в м. Турку (Lentokoulu), а пізніше того ж року – у районі Гельсінкі – Сантахаміна. Однак недостатня матеріально-технічна база зумовила пошук нового місця для льотної підготовки. Так, у 1929 році було засновано училище повітряних сил (Ilmailukoulu) у м. Каугава, що за десять років отримало статус академії (Ilmasotakoulu).

Готувати офіцерів генерального штабу у країні довгий час не було можливості, тому його корпус поповнювався за рахунок офіцерів, які закінчили одну з іноземних військових академій (здебільшого Франції та Італії) та офіцерів колишньої царської армії. У 1919 році було взято курс на створення вітчизняного навчального закладу для підготовки офіцерів вищої ланки збройних сил Фінляндії. У 1923 році в Гельсінському Технологічному інституті було організовано підготовку за військово-технічною освітньою програмою, де того ж року почали своє навчання 18 офіцерів. Фактично заснування Військової академії (Sotakorkeakoulu) відбулося у 1924 році у м. Гельсінкі, однак лише на тимчасовий період до 1930 року. Курс навчання тривав два роки. Першими викладачами академії були здебільшого іноземці, які викладали на своїй мові, що ускладнювало навчальний процес. Перший курс нараховував 34 слухачі, до яких у 1925 році приєдналися офіцери, які розпочинали навчання в Технологічному інституті [11]. З 1927 року викладачами стали вже фінські офіцери. 1930 рік став визначальним для академії, адже було прийнято закон, згідно з яким навчальний заклад продовжив своє існування на постійній основі.

У цілому, на початок радянсько-фінської війни Військова академія підготувала 370 офіцерів, з яких 265 завершили загальний відділ, 54 – технічний, 38 – військово-морський і 13 – відділ військово-повітряних сил [12]. Таким чином, за десять років Фінляндія змогла налагодити систему підготовки військових фахівців вищої ланки.

У 1927 році у м. Гельсінкі створено Бойову школу (Taistelukoulu), що призначалася для підготовки командирів батальйонів. До 1939 року школа знаходилась у будівлі колишньої школи Вііпурі. Під час радянсько-фінської війни школа призупинила свою діяльність, відновивши свою роботу у 1945 році у Сантахаміна.

Висновки. З огляду на те, що за період з 1918 по 1939 роки Фінляндія зіткнулася з громадянською і радянсько-фінською війнами, якісна підготовка військових фахівців стала запорукою відстоювання незалежності та територіальної цілісності держави. Новостворені збройні сили Фінляндії відчували дефіцит офіцерських кадрів, що складали як колишні офіцери російської армії, так і підготовлені у Німеччині егері. Вони, у свою чергу, вищої військової освіти не мали, однак були добре підготовлені та отримали певний бойовий досвід. Саме вони, здебільшого, були викладачами перших військових шкіл та курсів за часів громадянської війни.

Так на першому етапі система підготовки військових фахівців піддавалася значному впливу як російської, так і німецької воєнних шкіл, тому було взято курс на створення вітчизняної системи військової освіти. Школи, що створювались на потребу часу, стали базою для заснування військових навчальних закладів у подальшому. Зважаючи на участь країни у

збройних конфліктах, система підготовки військових фахівців адаптувалася до цих умов, а у навчально-виховний процес вносились відповідні корективи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Лунтинен П.* Военные формирования Финляндии в системе вооруженных сил Российской империи. / П. Лунтинен – Историческая наука за рубежом. – 2002. – С. 107–115.
2. *Ripatti P.* Suomen sodan 1941–1945 pataljoonan – ja patteristonkomentajat // Tiede ja ase (Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu). – 1977. – Vol. 35. – P. 118–178.
3. *Mattila J.* Reserviupseerit vapaussodan armeijassa 1918. – P. 229–248.
4. *Kylkirauta*, 1935. – № 2. – С. 8.
5. *Kylkirauta*, 1956. – № 4 (30). – С. 31–33.
6. *Харламов В.* Офицерский корпус между двумя мировыми войнами / В Харламов. // Пространство и Время. – № 1 (3). – 2011. – С. 68–78.
7. *Каменев А.* История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.) / А. Каменев. – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.
8. *Tuunainen P.* Finnish Military Effectiveness in the Winter War, 1939–1940. – Palgrave Macmillan, 2016. – 266 p.
9. *Lauri E.* Reserviupseerikoulu 94 vuotta / E. Lauri // Reserviupseerikoulun joukko-osastolehti. – 2014. – № 18. – P. 8–10.
10. *Kylkirauta*, 1949. – № 14. – С. 23.
11. *Kylkirauta*, 1974. – № 6. – С. 7.
12. *Seppälä H.* Suomen Sotakorkeakoulu 50-vuotias / H Seppälä. // Tiede ja ase (Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu). – 1974. – Vol. 32. – P. 5–32.

О.О. Пашкова
Национальный университет обороны
Украины имени Ивана Черныховского

СИСТЕМА ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФИНЛЯНДИИ В НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

В статье рассматривается система военных учебных заведений Финляндии в начале XX века. Приводятся данные о создании и деятельности краткосрочных военных школ и курсов Финляндии, основанных после провозглашения независимости, как базы для будущих военных учебных заведений; дается их краткая характеристика.

Ключевые слова: вооруженные силы; военные специалисты; военно-учебные заведения; военное образование; Финляндия.

O.O. Pashkova
National Defense University of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovskiy

SYSTEM OF MILITARY INSTITUTIONS IN FINLAND IN THE EARLY XX CENTURY

The article considers the system of military institutions in Finland in the early twentieth century is given. The information about establishment and operation of short-term military schools and courses of Finland, created after independence as the basis for future military educational institutions, are presented; their brief description is given.

Keywords: armed forces; military personnel; military schools; military education; Finland.

НАДМІРНА ВАГА ТІЛА ЯК ПОКАЗНИК ЗНИЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЗДОРОВ'Я

У статті висвітлені дані надмірної ваги тіла на стан здоров'я людини, які з кожним роком погіршується у зв'язку з недостатньою руховою активністю та недосипанням, несвоєчасним та неправильним харчуванням, великими розумовими навантаженнями і стресами та наявністю різних шкідливих звичок. Зазначено, що надмірна вага тіла та ожиріння зумовлені порушенням вимог здорового способу життя. Рекомендовано позбавитись від стимуляторів, постійного стресу і недосипання, дотримуватися збалансованого харчування, оптимальної рухової активності та здорового способу життя.

Ключові слова: здоровий спосіб життя; надмірна вага тіла; індекс маси тіла; ожиріння.

Постановка проблеми. Здоровою вважається людина, яка має гармонічний фізичний і розумовий розвиток, всебічну адаптованість до зовнішнього природного та соціального середовища, які її оточують. У останні роки різко зменшився об'єм рухової активності завдяки технізації і автоматизації багатьох виробничих процесів, значно знизилась витрати енергії. Це призвело до того, що енергетична цінність харчування перевищує витрати енергії і призводить до зростання числа людей з надмірною масою тіла. Порушення складу харчування, зменшення одних і збільшення інших харчових речовин призводить до розвитку різних захворювань.

Статистика свідчить про те, що надмірна вага практично завжди призводить до розвитку цукрового діабету, артеріальної гіпертензії, ішемічної хвороби серця, інсульту, хронічного холециститу, безпліддя, остеохондрозу хребта, деяких видів раку та ін. Щорічно від пов'язаних з ожирінням захворювань у всьому світі помирають понад 400 тисяч людей. Люди, що страждають від ожиріння, на 50–100% піддаються більшому ризику смерті від різних причин у порівнянні з людьми нормальної ваги, а також на 30-50% більше схильні до ризику хронічних захворювань, ніж ті, що палять і зловживають алкоголем. Крім того, проблема ожиріння призводить до серйозних економічних наслідків у зв'язку зі зниженням продуктивності праці. У різних частинах світу на ожиріння припадає від 2% до 8% витрат на медичну допомогу. Ожиріння має також наслідки соціального характеру, серед яких відзначається низька успішність в школі та дискримінація на роботі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Результати наукових досліджень науковців [5; 9; 10; 13], показує помітне поширення надмірної ваги тіла та ожиріння серед молоді, що є загрозою поширення супутніх тяжких захворювань та наступної інвалідизації пацієнтів молодого віку.

Виклад основного матеріалу. Якщо життя молоді постійно пов'язане з високим рівнем стресу, то це примушує організм підтримувати високий рівень адреналіну, що у свою чергу сприяє ожирінню і накопиченню ваги, щоб забезпечити запаси енергії для захисту свого життя на тривалий час. А у випадку дефіциту сну організм накопичує жир на той випадок, якщо він і надалі відчуватиме нестачу у відпочинку. Сучасна молодь захоплюється вживанням пива, що сприяє розширенню порожнин серця, яке стає дряблим і погано перекачує кров. Крім того, в пиві містяться фітоестрогени, які за дією схожі з жіночими гормонами естрогеном, що пригнічують чоловічий гормон тестостерон, а це впливає на ендокринні зміни в організмі. Юнацька фігура стає більше жінкоподібною, збільшуються живіт і груди, повніють стегна, змінюється голос, розвивається імпотенція. Отже, без урахування порушення гормональної системи можуть бути нездійсненними мрії схуднути. Ознаками цього є знижений рівень обміну речовин, жирові відкладення навколо талії, утримання рідини організмом [5].

Тенденція до зниження фізичної активності, що пов'язана з сидячим характером багатьох форм діяльності, зміною способів пересування та зростанням урбанізації. Близько 90% людей набирають зайві кілограми тільки тому, що багато їдять (тобто споживають більше калорій, ніж потрібно їхньому організмові), і не більш ніж 10% – через наявність серйозних порушень в організмі (пухлини мозку, захворювання надниркових залоз, зниження функцій щитовидної залози).

Розвиток ожиріння відбувається в результаті дисбалансу між поглинанням та витратами енергії в організмі. Регулювання маси тіла в організмі здійснюється шляхом складної взаємодії комплексу взаємопов'язаних систем. Розвитку ожиріння сприяє позитивний енергетичний баланс (гіподинамія) та джерело легко доступних вуглеводів, надлишок яких акумулюється (запасується) в організмі у вигляді тригліцеридів в жировій тканині. Негативний енергетичний баланс між поглинутою та витраченою енергією (навіть протягом короткого проміжку часу) є загрозою для життя організму. Тому для підтримки енергетичної рівноваги організм повинен відрегулювати рівень гормонів, зменшити витрати енергії, підвищити ефективність засвоєння поживних речовин, скорегувати харчову поведінку (підвищити апетит), мобілізувати відсутню енергію з жирових енергетичних депо. Кожна з перерахованих ланок регулюється певними генами.

До основних способів лікування під час надлишкової ваги та ожиріння відносять дотримання дієти з підвищеним вмістом клітковини, вітамінів та інших біологічно активних компонентів (злаки і зернові продукти, овочі, фрукти, горіхи, зелень та інші) і обмеженням вживання легкозасвоюваних організмом вуглеводів (цукор, солодоці, випічка, хлібобулочні і макаронні вироби з борошна вищих сортів), а також ВООЗ рекомендує для підтримання ваги, не менш як 30 хвилин на добу займатися фізичними вправами.

Дієти часто посилюють ожиріння і причина в тому, що жорстка дієта (різке скорочення споживання калорій) може допомогти швидко знизити вагу, але після припинення дієти посилюється апетит, покращується засвоюваність їжі і набирається вага, що перевершує ту, яка була до дієти. Якщо хворий ожирінням намагається знову скинути вагу за допомогою жорсткої дієти, з кожним разом скидання ваги відбувається все важче, а набір ваги – все легше, причому вага, що набирається, з кожним разом збільшується. Тому дієти, орієнтовані на швидкий результат (скинути якомога більшу вагу за короткий час), є шкідливою і небезпечною практикою. Крім того, багато засобів для схуднення містять сечогінні та проносні компоненти, що призводить до втрати води, а не жиру. Втрата води марна для боротьби з ожирінням, шкідлива для здоров'я, а вага після припинення дієти відновлюється. Більш того, згідно з дослідженням американського психолога Трейсі Манн і її колег, дієти взагалі марні як засіб боротьби з ожирінням.

Слід зазначити, що без адекватного контролю калорійності їжі і обліку кількості спожитих калорій та фізичного навантаження успішне лікування ожиріння неможливе. ВООЗ для успішного зниження ваги рекомендує розрахувати звичну калорійність їжі, а потім щомісячно знижувати калорійність на 500 ккал до досягнення цифри на 300-500 ккал нижче звичайної енергопотребі. Для осіб, які не займаються активною фізичною працею, це значення становить 1500-2000 ккал на добу.

Лікування ожиріння полягає у випробуванні всіх відомих препаратів, і якщо результат медикаментозного лікування виявляється незначним, або його немає, то необхідно припинити таке лікування. Коли всі можливі методи боротьби із зайвою вагою не допомагають, люди часто вдаються до хірургічного втручання. Проте альтернативою таким операціям може бути ліпосакція – як операція, в ході якої відсмоктуються жирові клітини, яка використовується не для боротьби з ожирінням, а лише для косметичної корекції місцевих невеликих жирових відкладень. Хоча кількість жиру і вага тіла після ліпосакції можуть зменшуватися, але, згідно з нещодавнім дослідженням британських лікарів, для покращення здоров'я така операція марна.

Як було з'ясовано на підставі тривалих досліджень, максимальний ефект під час лікування ожиріння має хірургічна операція (баріатрична хірургія). Тільки хірургічне лікування дає можливість вирішити цю проблему остаточно. Тепер у світі використовується переважно два види операцій у випадку ожиріння. Один з методів накладення обхідного шлункового анастомозу по Ру, другий бандажування – розміщення силіконового бандажа в області верхньої третини шлунка, що призводить до зміни форми шлунка (він набуває вигляду пісочного годинника). В США та Канаді застосовують шлункове шунтування як Roux-en-Y gastric bypass (90% усіх операцій). Воно дає можливість позбутися від 70–80% надмірної ваги. У Європі і в Австралії домінує регульоване бандажування шлунка (90% усіх операцій), що дає

можливість позбутися від 50–60% надлишкової ваги тіла. Рестриктивні хірургічні способи лікування ожиріння реалізують шлях обмеження надходження їжі в порожнину шлунка. Другу групу операцій об'єднує те, що в результаті їх застосування зменшується всмоктування поживних речовин, що також призводить до поступового зниження ваги. Тепер всі бариатричні операції робляться лапароскопічним шляхом (тобто без розрізу, через проколи) під контролем мініатюрної оптичної системи.

Оперативне лікування ожиріння має певні показання, воно не призначене для тих, хто вважає, що у них просто є зайва вага. Вважається, що показання до хірургічного лікування ожиріння виникають при індексі маси тіла (ІМТ) вище 40. Однак, якщо у пацієнта є такі проблеми, як цукровий діабет 2-го типу, гіпертонічна хвороба, варикозне розширення вен і проблеми з суглобами ніг, показання виникають вже при ІМТ 35. Останнім часом у міжнародній літературі з'являються роботи, які вивчали ефективність бандажування шлунку у пацієнтів з ІМТ 30 і вище.

Науковими дослідженнями та практичним досвідом фізкультурно-оздоровчої роботи визнано найбільш ефективними засобами впливу на фактори ризику серцево-судинної системи, які спостерігаються у людей (стрес, підвищений артеріальний тиск, надлишкова маса тіла, шкідливі звички – паління, нераціональний режим рухової активності і харчування). На теперішній час визначальною є думка, що у людей з недостатнім рівнем рухової активності для профілактики таких захворювань найбільш ефективним є циклічні фізичні вправи (ходьба, біг, плавання, велотренування тощо) помірної інтенсивності у зв'язку з їх специфічним впливом на організм. Це зумовлено специфікою позитивних їх впливів на серцево-судинну і дихальну системи, ліпідний обмін, функціональні і фізичні резерви організму, емоційну сферу [1; 7].

Епідеміологічні дані про зростання захворюваності та летальності показують, що при індексі маси тіла вище 32 відносний ризик летальності зростає в 2,5 рази, в порівнянні з групою осіб з ІМТ нижче 19. Особливо несприятливий високий ІМТ у молодому віці. У групі осіб до 35 років з ІМТ 40 летальність збільшується в 12 разів.

Індекс маси тіла є частка від ділення ваги тіла в кілограмах на довжину тіла в метрах у квадраті.

$$\text{ІМТ} = m/L^2$$

де, ІМТ – індекс маси тіла, кг/м²; m – вага тіла, кг; L – довжину тіла, м².

Оцінка результатів індексу маси тіла проводиться наступним чином: при значеннях його менш ніж 20 одиниць оцінюється як худий; при 20-25 – нормальний; при 25,1-29,9 – повний; при 30-40 – тучний; при значеннях більш ніж 40 – понадтучний.

Проведені дослідження антропометричних даних під час вступних випробувань кандидатів до вступу в Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського виявили широкий діапазон коливань показників, які вивчалися дослідниками. У дослідженні брали участь

656 офіцерів оперативно-тактичного рівня навчання з середнім віком 34 роки (з 24 до 49 років), середньою вагою 82,5 кг (від 51 до 128 кг) та середнім зростом 177,5 см (від 156 до 197 см). Оцінка середнього результату ІМТ обстежених абітурієнтів склало 26,1 одиниць, а саме: худих – 18 осіб (2,7%); норма – 234 (35,7%); повних – 324 (49,4!); тучних – 79 (12%!!); понадтучних – один (0,2%!!!), який важить 128 кг і має зріст 176 см у віці 37 років.

Під час оцінювання окремих факторів ризику у виникненні хвороб системи кровообігу у офіцерів виявлено, що надлишкова маса тіла і особливо ожиріння вважаються предикторами більш частого розвитку ішемічної хвороби серця (ІХС) [12]. Показано, що у офіцерів молодого віку з ожирінням розвиток судинної патології зростає у два рази. При цьому відмічена явна тенденція до збільшення випадків ІХС серед військовослужбовців молодого віку з артеріальною гіпертензією по мірі зростання маси тіла. Дослідження окремих вчених показали, що серед чоловіків молодого і середнього віку, військовослужбовців за контрактом і офіцерів з артеріальною гіпертензією, надлишкова маса тіла і ожиріння спостерігалось в 82,8 % випадків, що вірогідно вище, ніж в аналогічній групі без артеріальної гіпертензії. Наявність ожиріння супроводжувалась вірогідно більшими значеннями систолічного і діастолічного артеріального тиску і загального холестерину крові, ніж у групі хворих артеріальною гіпертензією з нормальною масою тіла. Таким чином, у разі поєднання артеріальної гіпертензії і ожиріння переважали пацієнти з високим додатковим ризиком серцево-судинних ускладнень [6]. Відмічено також зниження під час ожиріння якості життя у сферах фізичного та психологічного благополуччя та її пряму залежність від індексу маси тіла (ІМТ), відсотка жирової маси тіла та рівня фізичної тренуваності [2].

У дослідженнях, які провели американські вчені у більше 100 тисяч обстежених, був встановлено взаємозв'язок між ІМТ і ризиком серцево-судинних захворювань. Мінімальний ризик був відмічено у жінок з ІМТ менш 21 кг/м², для чоловіків – з ІМТ менш 22 кг/м². Для жінок з ІМТ вище 21–25 кг/м² ступінь ризику була вище на 30%, з ІМТ рівним 25–29 кг/м² – на 80%, з ІМТ, який перевищує 29 кг/м² на 230%.

У результаті наукових досліджень було виявлено, що середній рівень фізичного розвитку за даними ІМТ виявився у 72,5% чоловіків у віці до 30 років і лише у 41,5% у віці більше 30 років. По мірі збільшення ІМТ суттєво зростає і рівень ризику розвитку серцево-судинних захворювань. Склад тіла обстежених мав суттєвий вплив на розміри серця та його функцію. Цікавим є той факт, що збільшення відсотку жиру в тілі обстежених супроводжувалось негативними змінами функції серця, зростанням склеротичних змін в аорті. Зростання відсотку м'язової маси, навпаки, супроводжувалось достовірним покращенням функції серця без суттєвих склеротичних змін [4].

У той же час відомо, що у різних людей при однакових показниках фізичного розвитку (маси тіла, росту, віку) кількість тканин, що активно

приймають участь в обміні речовин, таких, як паренхіматозні органи і скелетні м'язи, і менш активно приймаючих участь в обміні речовин, тобто жиру, неоднакова. У здорового чоловіка до 30 років середньої ваги на скелет припадає біля 15% маси тіла, на м'язи – біля 45% і на жир – біля 15%. З віком зростає кількість жиру і змінюється його розподіл в органах і тканинах. М'язи важче жиру і кісток, тому за рахунок росту м'язової маси при умовах тренування і раціонального харчування можна домогтися різкого збільшення ваги. Таким чином, спортсмен з більшою м'язовою масою (наприклад, важкоатлет) буде мати ІМТ набагато вищий за середній, хоча зміст жиру у нього не вище за середній. У цьому випадку проводиться визначення змісту жиру і при його нормальних значеннях не рекомендують схуднення. Однак, у 99% людей надлишкова вага означає надлишок жиру.

Не менш значущими є і економічні аспекти медичного забезпечення у випадку ожиріння. Витрати на лікування захворювань і ускладнень, зумовлених або побічно пов'язаних з надмірною вагою, зростають у всьому світі в порівнянні з витратами на лікування таких хвороб, як цукровий діабет або рак. Середньорічні витрати на медичне забезпечення знаходяться в прямій кореляції з ІМТ пацієнтів. У разі помірного і вираженого ожиріння середньорічні витрати підвищуються на 22 і 44%, відповідно, у порівнянні з співставленням за віком і групою обстежених, в яких ІМТ нижче 29,9. Така залежність максимальна в вікових групах від 40 до 59 років.

Підтримка належної маси тіла є підставою відсутності порушення обміну речовин. У людей з ожирінням тіла частіше спостерігаються високі рівні холестерину, кардіосклероз, діабет, гіпертонічна хвороба, жовчнокам'яна хвороба і інші захворювання. Відноситься це перш за все до осіб з черевним ожирінням. Тому підтримка маси тіла в нормальних межах є умовою профілактики наведених вище захворювань.

Таким чином, як **висновок**: одним з факторів, що сприяють розвитку різних типів складу тіла є метаболізм. Деякі люди народжуються з природною здібністю спалювати більше калорій, ніж інші. Деякі мають природну схильність перетворювати енергію, яка вміщується в продуктах харчування, в м'язову вагу або в жирові відкладення. М'язи “спалюють” калорії, тому людині, яка має надлишкову жирову вагу, буде легше її зменшити при інтенсивному нарощуванні м'язової ваги. Крім того, організм швидко адаптується у відповідь на нові вимоги, тобто, перетворює білок у м'язову вагу, підсилює спроможність переробляти жирові відкладення в енергію.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Амосов Н.М.* Физическая активность и сердце / Н.М. Амосов, Я.А. Бендет // – К.: Здоров'я. – 1989. – 214 с.

2. *Березина А.В.* Качество жизни у больных абдоминальным ожирением / А.В. Березина, О.Д. Беляева, Е.А. Баженова // Бюл. Федерального Центра сердца, крови и эндокринологии им. В.А. Алмазова. 2010. – С.5–6.

3. *Варус В.І.* Методологічні основи зниження неінфекційної захворюваності у Збройних Силах України / В.І. Варус // Військова медицина України. 2001. – Том 1. – №2. – С. 130–135.

4. *Гончаренко Л.І.* Склад тіла офіцерів в залежності від їх фізичного розвитку та шляхи його корекції / Л.І. Гончаренко // Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки військовослужбовців: матеріали Всеармійської наук.-метод. конф. 24 листопада 2011 р.: тези допов. – К.: НУОУ, 2011. – С. 163–170.

5. *Горобей М.П.* Проблеми надлишкової ваги та ожиріння школярів і студентів / М.П. Горобей // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. С.С. Єрмакова – Харків: ХДАДМ, 2012. – № 5. – С. 47–49.

6. *Давидович И.М.* Избыточная масса тела, ожирение и артериальная гипертония у военнослужащих молодого и среднего возрастов / И.М. Давидович, О.В. Афонасков, А.В. Козыренко // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2009. – Том 8. – С. 8–9.

7. *Зациорский В.М.* Двигательная активность как фактор антистресса ишемической болезни сердца / В.М. Зациорский // Теория и практика физической культуры. 1986. – № 9. – С. 44-53.

8. *Іващенко Л.Я.* Фізична підготовка профілактико-оздоровчої спрямованості для військовослужбовців з недостатнім рівнем фізичної підготовленості і ризиком розвитку серцево-судинних захворювань / Л.Я. Іващенко, Л.І. Гончаренко // Навчально-методичний посібник. – К.: 2011. – 133 с.

9. *Москаленко В.Ф.* Особливості харчування населення України та їх вплив на здоров'я / В.Ф. Москаленко, Т.С. Грузева, Л.І. Галієнко // Науковий вісник Національного медичного університету ім. О.О. Богомольца, К., НМУ, 2009. № 3, С. 64–73.

10. *Нагорна І.С.* Ожиріння як соціальна проблема сучасної молоді / І.С. Нагорна // Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених: тези допов. – Хмельницький, ХІСТ, 2011. С. 182-185.

11. *Петрачков О.В.* Аналіз показників фізичного здоров'я призовної молоді / О.В. Петрачков // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Болонської декларації : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.: тези допов. – К.: Національний університет “Києво-Могилянська академія”. 2007. – С. 98 – 101.

13. *Тимофеева Т.Н.* Распространённость факторов, влияющих на прогноз больных артериальной гипертонией, и оценка общего сердечно-сосудистого риска / Т.Н. Тимофеева, С.А. Шальнова, В.В. Константинов // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2005. – № 2. – С. 15-18.

14. Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка та спорт : підручник / колектив авторів; за ред. Ю.С. Фіногенова. – К. : НУОУ, 2014. – 468 с.

15. *Хоули Э.Т.* Руководство инструктора оздоровительного фитнеса: Пер. с англ. /Э.Т. Хоули, Б.Д. Френкс // – К.: Олимпийская литература. 2004. – 376 с.

А.В. Петрачков, кандидат педагогических наук, доцент Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

ВЛИЯНИЕ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрены данные избыточной массой тела на состояние здоровья человека, которое с каждым годом ухудшается в связи с недостаточной двигательной активностью и недосыпанием, несвоевременным и неправильным питанием, большими умственными нагрузками и стрессами и наличием различных вредных привычек. Отмечено, что избыточный вес тела и ожирение предопределён нарушением требований здорового образа жизни. Рекомендуется избавиться от стимуляторов, постоянного стресса и недосыпания, придерживаться сбалансированного питания, оптимальной двигательной активности и здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; избыточный вес тела; хронические заболевания; индекс массы тела; ожирение.

O. Petrachkov,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor
National defense university of Ukraine
named after Ivan Chernyakhovsky

THE INFLUENCE OF EXCESSIVE WEIGHT ON THE HUMAN STATE OF HEALTH

The article addresses the data concerning the influence of excessive weight on the human state of health, which declines every year due to lack of physical activity, lack of sleep, ill-timed and unhealthy nutrition, excessive mental workloads, stress and harmful habits. It is stated, that excessive body weight and obesity are caused by the violation of healthy lifestyle requirements. It is recommended to get rid of stimulants, permanent stress and sleep deprivation, adhere balanced nutrition, optimal physical activity and healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle; excessive body weight; chronic illnesses; body mass index; obesity.

Ю.І. Приходько, кандидат педагогічних наук,
доцент
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМ

У статті аналізуються та узагальнюються поняття відкритих систем, теорії самоорганізації і наукові концепції, що складають основу сучасного дослідження самоорганізації систем живої чи неживої природи штучного або природного органічного чи неорганічного, соціально-економічного, технічного, гуманітарного, військового, політичного та іншого походження. Показується, що процеси зі зміною стану та якості систем мають, здебільшого, не самоорганізаційний, а трансформаційний характер. Обґрунтовуються закономірності та принципи трансформації відкритих систем, визначаються зовнішні та внутрішні чинники цього процесу, розкривається їх об'єктивність і суб'єктивність. Визначено та сформульовано закон трансформації систем. Запропоновано підхід щодо моделювання систем на основі комплексного врахування та застосування зовнішніх та внутрішніх чинників.

Ключові слова: система; модель; теорія самоорганізації; зовнішні чинники; внутрішні чинники; трансформація; взаємодія; еволюція; термодинаміка.

Постановка проблеми. Будь які сфери живої чи неживої природи штучного або природного органічного чи неорганічного, соціально-економічного, технічного, гуманітарного військового, політичного та іншого походження являють собою певним чином структуровані утворення, тобто системи. Мабуть, цілком слушним буде визнання того, що макро-та мікро світ людської діяльності та функціонування глобального земного середовища представляються безліччю систем різного походження та призначення, що в цілому визначають стан нашої планети та життєдіяльність людства. Як показує перебіг історичних подій, наукові дослідження, функціонування зазначених систем характеризується різними позитивними та негативними результатами: розвиток, успішність, занепад, хаос, дисипація тощо, тобто системні утворення з часом змінюються, функціонуючи в оточуючих середовищах під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Водночас, механізми змін, що при цьому в них відбуваються, не знайшли глибокого наукового висвітлення і продовжують залишатися проблемними та актуальними для науковців і в умовах теперішнього часу – прогресу науки з пізнання світу, зростання обсягу знань, формування глобального інформаційного простору, розроблення та запровадження новітніх технологій різного призначення на основі інноваційних наукових досягнень, зростання дії воєнно-політичних, терористичних, екологічних, міграційних та інших глобалістичних чинників, накопичення матеріально-технічних і фінансових ресурсів тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню систем присвячено значну кількість теоретико-методологічних праць вітчизняних та зарубіжних учених (Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, Н. Вінер, В. Глушков, У. Ешбі Росс, В. Садовський, Т. Сааті, Е. Юдін та ін.), у яких ґрунтовно висвітлено загальну теорію систем, системний підхід, системний

аналіз. Виходячи із зазначених досліджень, можна константувати, що зміст поняття система дає нам змогу окреслити широке коло різноманітних явищ, які мають щось спільне і створюють необхідні передумови перетворення його на філософську категорію, увібравши в себе суть таких важливих категорій, як порядок, організація, цілісність, і, водночас, не зводяться за своїм об'єктивним змістом повністю до жодного з них (А. Богданов, Г. Гегель, І. Кант).

Другою важливою комплексною проблемою, дослідження над якою зосередились думки вчених, постало визначення стійкості систем, спрямованості до самоорганізації, аналізу чинників, що впливають на їх функціонування. Цьому сприяли, на думку вчених, зокрема, А. Осіпова [9], два видатні досягнення з природничих наук протилежної спрямованості: еволюційна теорія Ч. Дарвіна та нерівноважна термодинаміка (С. Грот, Н. Карно, П. Мазур, І. Пригожин, Ж. Фур'є та ін.). Перше обґрунтувало розвиток живої матерії від нижчих форм до вищих, тобто ускладнення структурної організації у процесі еволюції. Друге – передбачає дезорганізацію чи руйнування первісної структури при еволюції до рівноваги. Обидва досягнення мають безпосереднє відношення до теорії самоорганізації бо відображають її сутність у двох протилежних формах – створення структур і руйнування структур, що характерно для систем як живої, так і неживої природи. У процесі подальшого розвитку теорії самоорганізації у природничих науках її положення виявилися універсальними і з успіхом використовуються в соціальних, економічних, політичних і інших процесах людської діяльності.

Фундаментальні основи теорії самоорганізації з позиції термодинаміки знайшли відображення в працях І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена, Х. Форстера. Окремі положення прикладних аспектів теорії самоорганізації в соціально-економічній сфері містяться в наукових публікаціях В. Василькової, С. Капіци, Є. Князевої, Б. Кузнецова, С. Курдюмова, Г. Малинецького. З позиції філософії синергетична парадигма як методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття досліджується в працях В. Лутая. Питання самоорганізації у інформаційних процесах висвітлюються в роботах Л. Цимбала.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ та методологічних засад трансформації систем під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Виклад основного матеріалу. Предметом дослідження є відкриті системи різного функціонального походження, тобто системи, відкриті до зовнішнього та внутрішнього впливу. Тому, в першу чергу, зупинимося на окремих категоріях і поняттях, що мають безпосереднє відношення до проблеми, що розглядається.

Провідне місце в системних дослідженнях належить категорії система (від грецьк. – ціле, складене з частин; поєднане). І. Кант під системою розумів єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю" [5, с. 680]. Г.В. Гегель вважав, що будь-який предмет дослідження представляється системою, що сама розвивається, бо являє собою тільки момент розвитку ідеї [4]. Узагальнене філософське визначення системи сформульовано

Ф. Енгельсом: " Уся... природа становить певну систему, певний сукупний зв'язок тіл, розуміючи під словом тіло всі матеріальні реальності..." [6, с. 392]. З таким визначенням системи співзвучна думка О. Огурцова: "Коло значень слова "система" у грецькій мові вельми широке: сполучення, організм, устрій, організація, союз, стрій, керівний орган" [8, с. 155].

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" систему визначено як "сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням" [2, с. 1126]. Відповідно до визначення, даного у новітньому філософському словнику, система – це категорія, що означає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем і задає онтологічне ядро системного підходу [7, с. 619]. Слушною та надзвичайно важливою для подальшого викладення результатів дослідження є думка А. Авер'янова, який систему розглядає в якості відмежованої множини взаємодіючих елементів [1, с. 43]. На необхідності відзначення в системі цільової та функціональної компонент наголошує Т.Сааті. Поняття системи, вважає дослідник, може бути визначено у термінах її структури, функцій, цілей, які закладені в її конструкцію [12, с. 16].

У системних дослідженнях важливим є представлення всього масиву системних понять кількома групами, кожна з яких є специфічною для певного кола проблем, що при цьому аналізуються. На думку Е. Юдіна [17, с. 183], весь масив таких понять доцільно розбити на такі групи

Перша група понять охоплює опис внутрішньої побудови системних об'єктів: елементу, структури, зв'язку, відношення, середовища, цілісності, організації та ін.

Друга група системних понять передбачає опис функціонування системних об'єктів: функції, стійкості, рівноваги, регулювання, зворотного зв'язку, гомеостазису (від грецьк. – однаковий стан), управління, самоорганізації та ін.

Третя група системних понять характеризує процеси розвитку системних об'єктів: генезису, еволюції, становлення та ін.

Узагальнюючи та доповнюючи думки вчених щодо визначення системи, зазначимо, що її сутність в контексті теорії самоорганізації найбільш повно може бути представлена таким чином: по-перше, система обов'язково містить у собі сукупність елементів; по-друге, елементи системи певним чином пов'язані між собою; по-третє, пов'язані елементи системи створюють своєрідну цілісність; по-четверте, елементи системи знаходяться у постійній взаємодії шляхом обміну енергією; по-п'яте, властивості системи відмінні від властивостей окремих елементів сукупності; по-шосте, система знаходиться під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників; по-сьоме система, залежно від умов, обставин, впливу може набувати стану розвитку, руйнації, хаосу тощо. Окремо слід відзначити, що до поняття системи, на нашу думку, можуть бути віднесені рішення комплексного характеру, тобто системні

рішення. Щоб впевнитись в цьому, достатньо співставити такі рішення з сутністю поняття "система", що наведене вище.

З викладеного видно, що йдеться про відкриту систему, яка перебуває у стані постійної взаємодії з внутрішнім середовищем, а також зовнішнім середовищем, у якому вона знаходиться. Взаємодія, зазвичай, набуває форми обміну інформацією, енергією або матеріальними носіями внутрішнього та зовнішнього характеру.

Створенню, формуванню та функціонуванню систем притаманна самоорганізація [13]. Вище відзначалось, що обґрунтування та розвиток теорії самоорганізації пов'язані з теорією еволюції і природничими науками, зокрема, нерівноважною термодинамікою. Адже саме вона доповнила класичну термодинаміку шляхом обґрунтування теорії "створення структури", як фундаментального досягнення природничих наук.

Зупинимось стисло на деяких основних поняття теорії самоорганізації в контексті законів нерівноважної термодинаміки, теорії еволюції, а також її концептуальних засад, що мають безпосереднє відношення до впливу на самоорганізаційний процес зовнішніх і внутрішніх чинників.

Класична термодинаміка у загальному розумінні – знання про енергію, яка досліджує різноманітні природні явища, спираючись на притаманні їй об'єктивні закони. Коло досліджуваних термодинамікою явищ досить широке за своєю природою: фізичні, хімічні, технічні, фізіологічні, біологічні, космічні тощо. Для нашого подальшого дослідження, з точки зору термодинаміки та розповсюдження її законів на більш широке коло систем, важливими є два положення: 1) термодинамікою передбачається дезорганізація чи руйнування первісної структури при еволюції до рівноваги; 2) енергетична природа термодинаміки.

Теорія еволюції є науковою теорією, що пояснює механізми зміни форм біологічних організмів та причини їх багатоманіття, що виникають з часом в процесі їх історичного розвитку, функціонування, існування. Спираючись на численні спостереження за розвитком живих і неживих біологічних організмів (рослинний світ, тваринництво), Ч. Дарвін дійшов висновку, що зміни в них відбуваються під впливом двох чинників: 1) спадкової мінливості; 2) добору. Мінливість вчений розглядав як фактор еволюції. У боротьбі за існування в природному середовищі Ч. Дарвін виділив такі три основні форми: 1) залежність від середовища; 2) внутрішньовидова боротьба; 3) міжвидова боротьба. З викладеного явно прослідковується аналогія зі зміною стану систем, що знаходяться в певному середовищі, під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників.

Водночас, як відзначають дослідники, слід розрізняти поняття "еволюції" та "теорії еволюції". Поняття еволюції, як явище, є незаперечним і не викликає у науковців жодних сумнівів. Що стосується теорії еволюції, тобто механізмів, що призводять до еволюційних змін, науковці до цього часу не дійшли єдиної думки, пропонуючи різні концепції, гіпотези, підходи. Йдеться, в першу чергу, про природу, про механізми впливу на процес

еволюції, їх різноманітність, дієвість та пріоритетність, на що класична еволюційна теорія вичерпної відповіді, як і підтвердження, не дає.

Важливим для подальшого поглибленого дослідження проблеми самоорганізації систем є розгляд найбільш визнаного погляду на еволюційний процес, який представляється *синтетичною теорією еволюції* або сучасною еволюційною теорією, яка є синтезом різних галузей знань, перш за все – генетики та дарвінізму. Синтетична теорія еволюції також спирається на палеонтологію, молекулярну біологію, систематику та ін.

У наукових колах вважається, що основи синтетичної теорії еволюції були закладені відомим вченим-генетиком С.С. Четверіковим [16]. У цій праці. С.С. Четверіков (1926) показав сумісність принципів генетики з теорією природного відбору, що дало поштовх розвитку еволюційної генетики. У подальших дослідженнях автори синтетичної теорії еволюції суттєво розходилися в думках з ряду фундаментальних проблем і працювали в різних секторах біології. Водночас, усі дослідники були практично згодні з трактовкою таких основних положень синтетичної теорії еволюції [3; 16]:

елементарною одиницею еволюції вважається локальна популяція (суб'єкт як система – авт.);

матеріалом для еволюції є мутаційна та рекомбінаційна мінливість (зміна якостей системи під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників – авт.);

природний відбір розглядається як головна причина розвитку адаптацій, утворення видів і надвидів (фактори зовнішнього впливу, перехід системи в інший стан – авт.);

вид є система популяцій, репродуктивно ізольованих від популяції інших видів, і кожний вид екологічно відокремлений (обособленість системи – авт.);

дрейф генів виступає причиною формування ознак видів (внутрішня взаємодія елементів системи – авт.);

видоутворення заключається у виникненні генетично ізолюючих механізмів і має місце переважно в умовах географічної ізоляції (середовище системи – авт.).

Еволюційні процеси в системі діалектики відображаються *законом переходу кількісних змін в якісні*. Відповідно до цього закону радикальні зміни відбуваються не самі по собі, а за рахунок поступових кількісних нарощувань. Разом з тим, радикальні зміни, що відбуваються при цьому, визначають подальші кількісні процеси. Зміст закону, тобто його сутність, відображається в категоріях якості, кількості, міри, скачка та їх взаємозв'язку і в цілому характеризує лише спрямованість розвитку матеріального світу (систем, що його складають – авт.), його дискретність та неперервність, але не визначаються при цьому механізми, чинники, що призводять до змін.

Термодинаміка незворотніх (нерівноважних) процесів визначає швидкості нерівноважних процесів в залежності від зовнішніх умов.

Стаціонарні нерівноважні стани системи набуваються під впливом так званих граничних умов, зокрема, зовнішнього впливу на систему.

Відповідно до теореми І. Пригожина (*про мінімум виробництва ентропії*) у стаціонарному нерівноважному стані виробництво ентропії мінімальне. Загальною теорією стійкості (О. Ляпунов) доведено, що стаціонарні нерівноважні стани з мінімальним виробництвом ентропії є стійкими. Водночас, внаслідок зовнішнього впливу, в таких системах мають місце флуктуації. У стійкій системі флуктуації, що виникли, з часом самі по собі (спонтанно) зменшуються. Такі внутрішні процеси не ведуть до посилення флуктуацій (розгойдування системи). І навпаки, в нестійкій системі починається наростання амплітуди відхилень (так зване посилення) і система спонтанно, чи з високою вірогідністю, виходить за межі стаціонарного нерівноважного стану. При аналізі нестійких систем використовується теорія турбулентності. Перехід системи в стан турбулентності характеризується виникненням хаосу – зростанням ентропії. Нестійкі структури, які з часом зі стану стаціонарного нерівноважного стану переходять у нерегулярний нерівноважний стан і спонтанно утворюють нову систему, дістали назву дисипативних структур [10; 11].

Синергетична концепція вважається вченням про взаємодію. Відповідно до неї в системах досліджуються проблеми виникнення порядку з хаосу, тобто переходу системи в новий стан [14; 15].

Концепція детерміністичного хаосу відображає виникнення хаосу з порядку. При цьому система, що знаходиться повністю в нерегулярному, нерівноважному, непередбачуваному стані класифікується як хаотична. Це твердження характерне як для динамічних систем з природничих наук, так і для соціальних систем, що особливо чутливі до впливів. Відповідно до цієї концепції вважається, що при застосуванні впливу на соціальні системи необхідно враховувати, що будь-яке вторгнення в них може призвести до повністю непередбачуваних, хаотичних розвитків і наслідків.

Конструктивізм. Конструктивістська теорія пізнання, здебільшого, використовується в дослідженні питань впливу на соціальні та гуманітарні системи. Якщо такі системи досліджуються як організаційно закриті та самореферентні, приходять до висновку, що прямий зовнішній вплив, як правило, не досягає мети, що ставилася або виникла спонтанно. Прихильники конструктивізму вважають, що зовнішній вплив при цьому сприймається системою виключно як завада і "переробляється" нею у відповідності з її власними механізмами. Таке твердження, з огляду на викладене вище, на нашу думку, може бути як частковий випадок. Розрізняють такі види конструктивізму: соціальний, когнітивно-теоретичний (радикальний), емпіричний, комунікативно-теоретичний.

Інтерпретативна теорія організації (системи). Сутність її полягає в тому, що дослідники враховують в ній соціальні чинники, на відміну від функціоналістської теорії, де система розглядається в якості "чорної скриньки". При цьому ігнорується фактор людської поведінки в системі, зумовленість її стабільності. Метою дослідження в інтерпретативній теорії є пояснення людської дії в організації (системі) і навпаки – пояснення дій

(реакції) системи через дії людей (персоналу). В основу теорії покладена така ідея: персонал організації (системи) діє в межах реальності, яку він сам собі створює. Значення інтерпретативної теорії у дослідженні соціальних, гуманітарних систем полягає в тому, що дозволяє отримати відповіді на такі проблеми: реалізація зовнішніх приписів; позитивні чи негативні наслідки щодо структурних чи функціональних змін у системі; якість взаємодії елементів, підсистем у цілісній системі; заходи з підвищення ефективності функціонування системи; схильність до самоорганізації тощо.

З викладеного вище зробимо певні висновки, які мають основоположне значення для дослідження відкритих систем:

синергетична концепція систем вважається вченням про взаємодію, при цьому в системах досліджуються проблеми виникнення порядку з хаоса, тобто переходу системи в новий стан;

хаос є наслідком переходу системи в стан турбулентності;

людський фактор, як комбінація певних дій на систему, має суттєвий вплив на стан та динаміку їх функціонування;

відкрита система змінюється під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів;

основні положення теорії самоорганізації, що були започатковані у природничих науках, виявилися універсальними і з успіхом використовуються в соціальних, економічних, гуманітарних, політичних та інших процесах людської діяльності, що представляються системами чи комплексними рішеннями.

Таким чином, в узагальненому вигляді можна стверджувати, що системи змінюються, по-перше, під впливом середовища, в якому знаходяться, по-друге, під впливом факторів, які це середовище продукує, по-третє, під впливом внутрішньої системної взаємодії, викликані внутрішніми чинниками; по-четверте, – під впливом внутрішньої системної взаємодії, викликані зовнішніми чинниками. Тобто зміни у відкритих системах, що перебувають у певних середовищах, відбуваються під впливом зовнішніх чинників та двопорядкових внутрішніх чинників, викликаних, по-перше, власною внутрішньою взаємодією, по-друге, – внутрішньою трансформаційною взаємодією під впливом зовнішніх чинників. Наведене узагальнення може бути підставою для заміни поняття "самоорганізація систем" на поняття "трансформація систем", яке, на нашу думку, більш точно характеризує сутність змін, що відбуваються в системах, та їх функціональність. Адже самоорганізаційні процеси, з точки зору термінологічного визначення, пов'язані, переважно, з дією внутрішніх чинників.

Визначимося із загальними закономірностями та принципами трансформації відкритих систем, притаманними в тій чи іншій мірі системам будь якого походження – живої та неживої природи (біологічні, технічні, економічні, соціальні, гуманітарні, військові тощо)..

Закономірності трансформації відкритих систем зумовлені:

об'єктивними процесами еволюції;

енергетичною природою системних змін;

середовищем знаходження системи;
людським фактором;
впливом зовнішніх і внутрішніх чинників;
взаємодією внутрішніх чинників;
взаємодією внутрішніх чинників під впливом зовнішніх чинників;
рівнем знань, притаманних середовищу, де знаходиться система;
фізичними явищами різної природи

Із закономірностями трансформації відкритих систем тісно пов'язані їх принципи – як певна система засад, на основі яких в системах відбуваються трансформаційні процеси. Принципи, впливаючи із закономірностей трансформації відкритих систем, визначають їх загальну спрямованість, процесуальність та результат, якого при цьому може набути система.

До основних принципів трансформації відкритих систем можна віднести такі:
науковості; обособленої автономності; процесуальної системності; взаємодії; взаємовпливу; функціональності; об'єктивності; суб'єктивності; керованості; діагностичності; забезпеченості; коригувальності.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в системах, досліджуються, переважно, шляхом побудови узагальнених моделей (математичних, функціональних, ієрархічних, статистичних, комбінованих тощо), що відображають всі чинники, зв'язки, взаємозв'язки реальної ситуації, які можуть проявитися у процесі здійснення змін, визначеного чи прийнятого рішення тощо, що можуть скластися. Отримана модель досліджується з метою висвітлення близькості результату тієї чи іншої з альтернативних дій до бажаного результату, оцінки ступеня чутливості системи до різних зовнішніх та внутрішніх впливів.

Разом з тим, як свідчать теорія та практика, жодна із зазначених моделей, що представляє певні види діяльності, процеси, матеріальні субстанції, не відповідає ні очікуваним, ні практичним результатам, що апіорі на них покладалися. Зокрема, всім добре відомо, що інженерно-технічні, технологічні моделі потребують суттєвих коригувань протягом багатьох років і численних випробувань. Гуманітарні, соціальні, економічні, політичні, військові моделі взагалі можуть явитися результатами, протилежними тим, що передбачалися суб'єктами дій, проектів, рішень. В контексті викладеного, на нашу думку, модель будь якої системи є складним, багатовимірним функціоналом зовнішніх та внутрішніх чинників, що відображає її прогнозовану практичну результативність. Урахування зазначених чинників в якості комплексного функціоналу є складною проблемою, яка потребує ґрунтовних теоретичних та прикладних досліджень. Мова йдеться про точність моделювання. Загальне твердження про точність свідчить, що вона має бути мінімальною, що забезпечує відображення всіх важливих особливостей системи. Вважається при цьому, що відхід від деталізації – це економія часу, ресурсів, зменшення кількості вхідних і вихідних даних і навіть зростання надійності моделі, пов'язане зі зменшенням її складності. З іншого боку, надто проста модель не передасть

суттєвих якісних особливостей системи і може призвести до хибних висновків щодо її поведінки, а також до наступних згубних наслідків – втрат часу, значних ресурсів, занепаду тощо. Знайти межу розумної складності часто нелегко і вона остаточно визначається, як свідчить практика, у процесі налагодження моделі на практичних завданнях, так званих уточненнях і підгонках ітераційного характеру, що мають емпіричну спрямованість. Інша справа, коли мають місце теоретичні та методологічні напрацювання в різних галузях знань, що дозволяють побудувати модель системи з достатньо високим ступенем достовірності процесу, що покладено в її основу. На теперішній час, на жаль, рівень наукових знань не дозволяє реалізовувати такі підходи, але це має тільки спонукати до подальших фундаментальних і прикладних досліджень у різних галузях знань – природничих, інженерних, соціальних, економічних, гуманітарних, військових, психолого-педагогічних тощо, що, як показує дійсність, динамічно розвиваються.

В нашому дослідженні розглядається узагальнений процес трансформації відкритих систем різного походження, що ґрунтується на комплексному врахуванні впливу на систему зовнішніх та внутрішніх чинників. Цілком очевидно, що формування моделей систем, що відображають їх трансформацію на основі визначених чинників, буде мати відмінності (притаманність тим чи іншим системам видів чинників), в залежності від того, яка це система за природою – біологічна, соціальна, економічна, гуманітарна, військова тощо.

Модель системи у загальному вигляді може бути представлена функцією дії та взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників:

$$M = F(Z_{ч}; B_{ч}), \text{ де}$$

$Z_{ч}$ – характеристика дії та взаємодії зовнішніх чинників від 1 до n ,

$B_{ч}$ – характеристика дії та взаємодії внутрішніх чинників від 1 до n .

У свою чергу:

$$Z_{ч} = f(Z_{ч1}, \dots, Z_{чn}); \quad B_{ч} = f(B_{ч1}, \dots, B_{чn}).$$

До чинників впливу на систему можна віднести такі:

природні: біологічні; кліматичні; метеорологічні; географічні; радіаційні; хвильові (електромагнітні, космічні, гравітаційні тощо);

генетичні: дрейф генів; спадкоємні; видові: міжвидові;

радіаційні: мутаційні; рекомбінаційні;

людські: структурно-особистісні; інтелектуальні; медичні; місійні; цільові; ступінь використання знань; психологічні, в т.ч. – нейронне програмування; технологічні; інструментальні інтереси; мотиви тощо;

рівень наукових знань (теорія і практика);

ресурси: матеріально-технічні, фінансові; технологічні;

ступінь взаємодії складових.

Чинники, у свою чергу, за дією мають зовнішню та внутрішню природу .

Зовнішні чинники: природні; генетичні, радіаційні, людські; рівень знань; ступінь взаємодії складових; ресурси. Зовнішні чинники можуть мати

комплексний характер, тоді їх вплив має розглядатися як результат взаємодії сукупності впливів. У цьому випадку зовнішній вплив, окрім викладеного вище, набуває характеру, притаманного складовим внутрішнього впливу, в першу чергу, – ступеню взаємодії складових.

Внутрішні чинники: природні; генетичні; радіаційні; людські; рівень знань; ступінь взаємодії складових; ресурси.

Зовнішні та внутрішні чинники за формальними ознаками співпадають, але їх дія в трансформаційних процесах має свої особливості. Окремі чинники, зокрема, природні, радіаційні можуть мати подвійну дію. Наприклад, вплив на людський чинник, який, у свою чергу, впливає на стан системи, її стійкість, адаптивність чи дисипацію.

Зазначені чинники за своєю сутністю та дією є носіями категорій об'єктивності та суб'єктивності.

До об'єктивних чинників відносяться такі: природні; генетичні; рівень знань; ступінь взаємодії складових.

Суб'єктивні чинники: людські; ступінь володіння знаннями; ступінь використання знань; ресурси; ступінь взаємодії складових.

Багатоманітність визначених чинників зовнішнього та внутрішнього впливу на системи, їх об'єктивний і суб'єктивний характер, взаємодія на теперішньому етапі розвитку знань при застосуванні для моделювання структурованих систем, їх трансформації, переходу в іншу якість та функціональність, вочевидь, складуть надзвичайно велику наукову проблему. Але наука не стоїть на місці, про що красномовно свідчить історія та практика її розвитку. В кінцевому рахунку, і зазначена проблема поступальним чином з часом буде вирішуватись. Шлях до її вирішення лежить у площині найбільш оптимального відображення дії наведених вище зовнішніх та внутрішніх чинників за фізичною, соціальною чи будь-якою іншою природою математичними, функціональними, статистичними, експертними методами на основі відповідних представлених функцій і кваліметричних підходів. Мова йдеться про сутність механізмів, що спричиняють трансформацію систем та кваліметричне вимірювання їх дії за допомогою математичних та інших методів.

Вагомим є людський чинник, зважаючи на його складові та роль, яку в системних процесах різної природи відіграють особистості. Через людський чинник реалізується багато впливів. Слід ураховувати також зв'язок та взаємозв'язок різних чинників, їх сумарну, кумулятивну дію. Наприклад, таких чинників як людські та природні або природні та генетичні. В цілому людський чинник, акумулюючи зовнішні та внутрішні впливи, стає суттєвим фактором у трансформаційних процесах, тому має бути максимально відкритим, об'єктивізованим і контрольованим як науковим, так і соціальним середовищем.

Практично вичерпний перелік зовнішніх та внутрішніх чинників впливу на систему, їх об'єктивний і суб'єктивний характер дозволяють дійти висновку, що трансформаційні процеси притаманні в контексті викладеного не тільки відкритим системам, а й закритим. Тобто визначений перелік

впливів охоплює як відкриті, так і закриті системи. На основі викладеного вище представляється можливим сформулювати загальний закон трансформації систем, який об'єктивно враховує всі існуючі теорії і концепції щодо трансформації, самоорганізації та модернізації відкритих систем (як і закритих – авт.), тобто кількісних, якісних і функціональних змін, що відбуваються з ними.

Системи чи комплексні структуровані утворення будь якого походження трансформуються (змінюються) за сутністю та функціональністю внаслідок виникнення стану турбулентності під впливом дії та взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників (природні, генетичні, радіаційні, людські, знаннєві, ресурсні, ступінь взаємодії складових тощо), які є носіями категорій об'єктивності та суб'єктивності.

Висновки. Світ живої та неживої природи органічного чи неорганічного, соціально-економічного, технічного, гуманітарного військового, політичного та іншого походження являє собою певним чином структуровані утворення, тобто системи. Перебіг історичних подій, наукові дослідження свідчать, що розвиток та функціонування зазначених систем відзначаються різними позитивними та негативними результатами: успішність, стійкість, занепад, хаос, дисипація тощо, тобто системні утворення з часом змінюються (трансформуються), функціонуючи в оточуючих середовищах під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в системах, досліджуються, переважно, шляхом побудови узагальнених моделей (математичних, функціональних, ієрархічних, статистичних, комбінованих тощо), що відображають всі чинники, зв'язки, взаємозв'язки реальної ситуації, які можуть проявитися у процесі здійснення змін, визначеного чи прийнятого рішення тощо, що можуть скластися. Механізми змін, що при цьому відбуваються в системах, не знайшли глибокого наукового висвітлення і продовжують залишатися проблемними та актуальними для науковців і в умовах теперішнього часу. Зміни в системах, що відбуваються під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, зумовлюються закономірностями, принципами і відповідають загальному закону трансформації систем.

На теперішньому етапі розвитку науки з'являється можливість створення універсального наукового підходу та відповідного апарату (інструментарію) для моделювання, аналізу та оцінки ступеню трансформації систем будь якого походження, визначення їх стійкості, запобігання хаосу, дисипації та відповідних коригувальних дій, в залежності від місії і цілей, дій, які при цьому переслідуються та здійснюються або мають місце. Шлях до вирішення зазначеної проблеми лежить у площині найбільш оптимального відображення дії наведених вище зовнішніх та внутрішніх чинників за фізичною, соціальною чи будь-якою іншою природою математичними, функціональними, статистичними, експертними методами на основі відповідних представлених функцій і кваліметричних підходів, що має стати предметом подальших теоретичних і прикладних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аверьянов А.Н.* Системное познание мира : Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь, ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
3. *Воронцова Н.Н.* Синтетическая теория эволюции: её источники, основные постулаты и нерешенные проблемы / Н.Н. Воронцова // Журн. Всесоюзного. хим. общества им. Д.И. Менделеева. 1980. Т. 25. N 3. С. 293–312.
4. *Гегель Г.В.* Соч.: В 14 т./ Г.В. Гегель. – М.: Соцэкгиз, 1932. – Т. 9. – 440 с.
5. *Кант И.* Соч.: В 6 т. / И. Кант – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
6. *Маркс К. и Энгельс Ф.* Соч.: В 30-ти томах, 2 изд. – М., 1954–1961. – Т.20. – 826 с.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов. – Минск.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.
8. *Огурцов А.П.* Этапы интерпретации системности научного знания (античность и новое время). Системные исследования / А.П. Огурцов. – М., 1974. – 241 с.
9. *Осипов А.И.* Самоорганизация и хаос (очерк неравновесной термодинамики / А.И. Осипов – М.: Знание, 1986. Серия "Физика" № 7. – С. 8–15.
10. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. Пер. с англ / Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
11. *Пригожин И.* Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 268 с.
12. *Саати Т.Л.* Принятие решений. Метод анализа иерархий: Пер. с англ./ Т.Л. Саати – М.: Радио и связь, 1993. – 320 с.
13. *Телелим В.М.* Самоорганізація систем: теоретико-методологічні основи та прикладні аспекти військової освіти / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Збірник наукових праць "Військова освіта" Національного університету оборони України. – 2015. – № 2(32). – С. 3–16.
14. *Хакен Г.* Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М.: Мир, 1983. – С. 38–50.
15. *Хакен Г.* Синергетика: Пер. с англ / Г. Хакен. – М: Мир, 1980. – 246 с.
16. Четвериков С.С. О некоторых моментах эволюционного процесса с точки зрения современной генетики /С.С. Четвериков // Классики современной генетики. М., 1968.
17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Ю.И. Приходько, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный университет обороны
Украины имени Ивана Черняховского

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМ

В статье анализируются и обобщаются понятия открытых систем, теории самоорганизации и научные концепции, которые составляют основу современного исследования самоорганизации систем живой и неживой природы искусственного или естественного органического или неорганического, социально-экономического,

технического, гуманитарного, военного, политического и другого происхождения. Показывается, что процессы с изменением состояния и качества систем имеют, в большей мере, не самоорганизационный, а трансформационный характер. Обосновываются закономерности и принципы трансформации открытых систем, определяются внешние и внутренние факторы этого процесса, раскрывается их объективность и субъективность. Определено и сформулировано закон трансформации систем. Предложено подход относительно моделирования систем на основе комплексного учета и применения внешних и внутренних факторов.

Ключевые слова: система; модель; теория самоорганизации; внешние факторы; внутренние факторы; трансформация; взаимодействие; эволюция; термодинамика.

Y. Prikhodko, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor National Defence University
of Ukraine named after I. Cherniakhovskiy

THEORETICAL AND METHDOLOGICAL BASIS SYSTEMS TRANSFORMATIONS

The notions such as open systems, self-organization system theory and scientific concepts, which are the basis for a modern research of systems' selforganization of animate nature and inanimate nature of artificial or natural organic or inorganic, social and economics, technical, humanitarian, military, political or systems of other origins, are analyzed and generalized in the article. It is shown, that the processes, when they change their state and systems' quality are mostly not self-organizational, but transformational by nature. The sequences and principles of the open systems transformations are justified, external and internal factors of this process are determined, and their objectiveness and subjectness are found out. Defined and formulated the law of transformation. On the basis of a complex consideration and implementation of the external and internal factors, the approach concerning systems simulation was suggested.

Key words: system; model; self-organization theory; external factors; internal factors; transformation; interaction; evolution; thermodynamics.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі обґрунтування методологічних підходів до розвитку фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів та військових підрозділів вищих навчальних закладів (ВВНЗ) у системі післядипломної освіти. У статті наведено аналіз підходів до розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ, розкрито їхній зміст, провідні ідеї та положення, а також обґрунтовано практичні шляхи застосування у системі вищої військової освіти.

Ключові слова: фахова компетентність; викладач ВВНЗ; військовий педагог; методологічний підхід; педагогічний принцип.

Постановка проблеми. Сучасна система військової освіти має забезпечувати навчання і виховання військового фахівця відповідно до потреб Збройних сил України. Для цього необхідно реалізовувати сучасні методологічні підходи до організації навчального процесу, вдосконалювати зміст і структуру, форми та методи підготовки військових фахівців шляхом упровадження вимог сучасних концепцій навчання військових фахівців. Рушійною силою цього процесу мають стати викладачі ВВНЗ, фахова компетентність яких безпосередньо та опосередковано позначається на якості підготовки військових фахівців.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми є вдосконалення військово-професійної підготовки в напрямі цілеспрямованого розвитку у військових педагогів фахової (педагогічної) компетентності у системі післядипломної освіти на основі обґрунтованого застосування методологічних підходів до організації підвищення їх педагогічної кваліфікації.

Аналіз публікацій. Для вивчення проблем розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ важливим теоретичним підґрунтям є результати наукових досліджень В. Андрущенка, В. Байденка, Е. Зеєра, А. Зельницького, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Кременя, В. Лутая, М. Нещадима, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Ягупова та ін.

Мета статті. На основі аналізу методологічних підходів до організації підвищення педагогічної кваліфікації викладачів ВВНЗ визначити актуальні підходи до розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти, розкрити їх зміст та обґрунтувати їхнє застосування.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях поняття “підхід” використовується як сукупність ідей, принципів і методів, які покладені в основу розв’язання певних проблем. Наукові чи методологічні підходи до розвитку фахової компетентності викладачів вищих навчальних закладів, що застосовуються в педагогічній теорії і практиці, свідчать про багатоаспектність цієї проблеми. До таких підходів, що найбільше

відповідають вимогам ефективного розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти, ми віднесли такі: системний, культурологічний, акмеологічний, компетентнісний, діяльнісний і суб'єктний.

Кожен з цих підходів має методологічну цінність, однак для нашого дослідження особливо важливим є *системний підхід*, що дає змогу глибше проникнути в суть структури фахової компетентності викладачів ВВНЗ, як цілісної системи. З позиції філософії, поняття “системний підхід” розглядається як “сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюючи певну цілість, єдність” [1, с. 610].

Системний підхід і його застосування в педагогіці розглядали у своїх працях К. Бабанський, В. Беспалько, В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Лутай, М. Скаткін та ін.

Обираючи за методологічну основу дослідження ідеї системного підходу щодо розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ, ми розглядаємо розвиток у контексті педагогічної системи, що забезпечує індивідуальне вдосконалення педагогічної діяльності через розвиток складових фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти. С. Гончаренко писав, що “система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це розмаїття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами” [2, с. 305].

Моделюючи педагогічну систему розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти, ми керувалися такими основними принципами теорії систем:

принцип *концептуальності і системності*, що визначається суспільним запитом у вигляді вимог до професійної військової освіти, у розвитку викладачів у системі післядипломної освіти, і який проявляється відповідним рівнем їх професіоналізму, підвалину якої складає фахова компетентність;

принцип *бінарності*, як один із принципів, що визначає розвиток і ефективне функціонування педагогічної системи: “викладання – учіння”, “виховання – самовиховання”, “діагностика – самодіагностика”. Система буде ефективнішою, якщо буде забезпечена цілісність її компонентів;

принцип *оптимальності*, що забезпечує, насамперед, підтримку позитивної внутрішньої мотивації, зацікавленості військових викладачів у власному професійному та фаховому розвитку;

принцип *інформативності*, який передбачає новизну, достовірність та оперативність наукової, фахової навчально-методичної інформації, яка складає основу когнітивної складової їх фахової компетентності.

Отже, педагогічна система розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ складає те науково- та навчально-інформаційне середовище, завдяки якому здійснюється вплив на них з метою вдосконалення, зацікавлення до самоосвітньої діяльності, фахового розвитку в цілому. Цей вплив є цілеспрямованим, а тому всі елементи системи перебувають під його контролем. У зв'язку з цим, педагогічна система розвитку фахової

компетентності викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти є сукупністю взаємопов'язаних елементів, таких, як цілі, зміст, методи, засоби і організаційні форми.

Таким чином, системний підхід надає можливість результативно здійснювати розвиток фахової компетентності викладачів ВНЗ, чітко визначати пріоритетні напрями їх фахового розвитку, структурувати зміст цього розвитку, здійснювати безперервне вдосконалення педагогічної діяльності щодо підвищення кваліфікації військових викладачів.

Досить важливою методологічною основою при дослідженні проблем розвитку фахової компетентності викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти виступає *культурологічний підхід*. І.А. Зязюн слушно зазначав, що: “оскільки системно зв'язувальною ланкою освіти і культури, є людина, то основною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєвості, самоствердження у всіх сферах її життєдіяльності” [3, с. 94].

Проблема культурологічного підходу в освіті досліджувалась представниками різних наук: філософами, соціологами, психологами, культурологами, педагогами, зокрема: Платоном, М. Бахтіним, В. Біблером, Б. Бим-Бадом, Л. Виготським, Т. Івановою та ін.

Під культурологічним підходом з проблем педагогічної освіти І. Ісаєв розуміє освоєння викладачем загальною і професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння культурологічних теорій, педагогічних цінностей, технологій. Під час освоєння загальної та професійної культури викладач реалізовує у своїй практиці функції культури і освіти [4, с. 6].

Ключовою ідеєю культурологічного підходу є забезпечення культуровідповідності розвитку професійної культури, зміна уявлень про її основоположні цінності, зорієнтованість змісту культури на розширення культурологічних основ навчання і виховання. Джерелом особистісної активності викладача є специфічні для професійно-педагогічної діяльності потреби, до яких І. Ісаєв відносить постійне самовдосконалення та надання допомоги тим, хто вчиться, в їхньому професійно-особистому розвитку. Ці види професійних потреб, на думку вченого, об'єднують в собі такі тенденції: тенденція адаптації до загальнолюдських і професійних цінностей, де викладач як носій загальної і професійної культури здійснює свою професійну діяльність і створює умови для оволодіння учнями майбутньої професії; тенденція розвитку, де викладач, орієнтуючись на перспективи розвитку суспільства і на більш високий рівень вимог як до своєї діяльності, так і до діяльності майбутнього фахівця, творчо реалізовує особистісні істотні сили, стає суб'єктом професійної культури і створює умови для переходу особистості учня з рівня “носія культури” на рівень “суб'єкта культури” [4, с. 9].

Оскільки педагогіка по своїй суті культуровідповідна та відображає рівень культури суспільства, то, у зв'язку з цим, на думку Т. Іванової, в першу чергу особливої активності й значимості набуває принцип культуровідповідності навчання та розвитку, який передбачає врахування вимог культури даного суспільства в процесі виховання і освіти [5, с. 21]. Вчена пише, що “змістовне наповнення принципу культуровідповідності змінюються з часом у зв'язку з тим, що нову інтерпретацію отримують ведучі філософські ідеї, які відображають уяву про спосіб існування людини у світі. У даному разі принцип культуровідповідності, залишаючись одним із провідних принципів виховання, орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї сучасності, які, проростаючи в цілі, зміст, методи і результати виховання, визначають культурологічні основи педагогічного процесу” [5, с. 22]. Процес реалізації культурологічного підходу ґрунтується й на інших принципах, а саме:

принцип *культурно-освітнього середовища у ВНЗ*, що полягає в позитивному емоційно-психологічному кліматі, необхідному рівні наукового знання в психолого-педагогічній, методичній і фаховій галузі; науковій обґрунтованості методичних рекомендацій щодо розвитку фахової компетентності викладачів ВНЗ.

принцип *саморозвитку професійної культури* викладачів ВНЗ, що створює як норми, здатні регламентувати педагогічну діяльність, так і умови для засвоєння необхідних цінностей, які є показником його педагогічної культури.

принцип *творчого розвитку особистості викладача*, що забезпечує творчу реалізацію цінностей і технологій педагогічної діяльності. Важливою умовою творчого розвитку є здатність викладача до виокремлення свого “Я-професійного”, здатність визначати себе як суб'єкта педагогічної діяльності та рефлексувати свої дії, вчинки, вироблення особливого стилю мисленнєвої діяльності, розвиток потреби творити, бути ініціативним, самостійним і відповідальним.

Отже, культурологічний підхід до розвитку фахової компетентності викладачів ВНЗ у системі післядипломної освіти орієнтує на засвоєння культурологічного простору, що сприяє розширенню поля педагогічної діяльності в цілому. Він органічно взаємодіє з іншими науковими підходами, зокрема акмеологічним.

В основі *акмеологічного підходу* лежить ідея створення цілісності людини, проблемами якого займалися Б. Ананьєв, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Реан та ін. Різні аспекти застосування акмеологічного підходу у навчанні дорослих розглядалися у працях І. Зязюна [3], Н. Ничкало [6] та ін. “Акме” в перекладі з давньогрецької – розквіт, зрілість. “Акме” в широкому розумінні розглядає всі ступені дорослості людини, для якої характерні її фізична, особистісна і суб'єктна зрілість. У вузькому значенні поняття “акме” – це коли діяльність людини як суб'єкта знаходить свій вираз у максимально можливим для неї та отримує матеріальне і духовне втілення у конкретному

результаті її творчості [7, с. 105–106]. На нашу думку, акмеологічний підхід являє собою систему принципів, прийомів і методів, які дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми та задачі.

З позиції акмеологічного підходу до розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти слід орієнтуватися на індивідуальність педагога, його творчий потенціал у досягненні вершини педагогічного професіоналізму. Його реалізація у розвитку їх фахової компетентності зумовлює прогресивні зміни у рівні його професійної свідомості, творчого мислення, педагогічних умінь, що складають основу його професіоналізму.

Таким чином, врахування ступеня розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ дозволяє визначити напрями їх вдосконалення, самовдосконалення та саморозвитку.

Для нашого дослідження провідне значення має компетентнісний підхід. Фахова компетентність викладачів ВВНЗ є системою компетентностей, які за своїм складом відповідають їх багатоаспектній педагогічній діяльності. Різні аспекти розвитку професійної компетентності у своїх працях розглядали Е. Зеєр, І. Зимня, Г. Селевко, В. Ягупов та ін.

Тлумачення поняття “компетентнісний підхід” і досі є предметом дискусії у педагогічній теорії. Компетентнісний підхід, на думку В. Ягупова, передбачає наявність комплексу вмінь, здатностей особи розв’язувати певні проблеми [8, с. 48]. Е. Зеєр визначає компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти: здатність навчатися, вироблення умінь із самовизначення, самоактуалізації і саморозвитку особистості [9, с. 25].

Проаналізувавши суть компетентнісного підходу та погляди науковців щодо його реалізації, В. Ягупов визначив, що компетентнісний підхід покликаний сприяти забезпеченню “взаєморозуміння” і “взаємодії” компетенцій і компетентностей фахівця шляхом обґрунтування сучасних практико- і суб’єктноорієнтованих ідей, принципів, методик, технологій та засобів проектування та моделювання результатів освіти в категоріях “професійні компетенції”, “професійна компетентність”, “фахова компетентність”. [10, с. 84].

Для уникнення суб’єктивізму в розумінні змісту та суті поняття “компетентність” і визначення наукових засад його класифікації, В. Ягупов виокремив провідні характеристики компетентності:

багатогранність видів компетентності, які характеризують якісний аспект опанування особою певним видом діяльності як її суб’єктом;

багатокомпонентність – компетенція складається з певної кількості компонентів (інтелектуального, діяльнісного, професійно-важливих якостей, мотиваційного тощо), без яких особистість не може актуалізуватися в діяльності;

багатовимірність – виокремлення критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості й розвиненості компетентності;

міждисциплінарність – що демонструє інтегральний результат опанування особою навчальними програмами певної професійної підготовки; різнофункціональність – забезпечує особі можливості реалізувати багато функцій у процесі діяльності;

суб'єктивність – компетентність є завжди конкретною, оскільки стосується конкретного суб'єкта діяльності та його професіоналізму, майстерності, індивідуального досвіду діяльності [11, с. 51–52]

Погоджуючись з думкою вчених, вважаємо що, основною ідеєю компетентнісного підходу для розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти є вдосконалення комплексу здатностей військового педагога вирішувати педагогічні проблеми.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним і суб'єктним підходами, провідною ідеєю якого є уявлення про діяльність, у процесі реалізації якої суб'єкт розв'язує різноманітні задачі. У процесі дослідження ми з'ясували вплив діяльнісного підходу на розвиток фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Проблему, пов'язану з діяльністю людини, досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: Л. Виготський, І. Зязюн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін. так, у розробленій О. Леонтьєвим концепції розвитку психіки категорія “діяльність” займає важливе місце і лежить в основі визначення суті активності людини. Істотною характеристикою діяльності є вмотивованість. С. Рубінштейн відзначав, що “всяка дія виходить із мотиву” [12, с. 187]. О. Леонтьєв стверджував, що “діяльності без мотиву не буває” [13, с. 153]. Тобто, діяльність пов'язана з її мотивами.

У педагогічних енциклопедіях “діяльність” розглядається як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, в ході якої особистість виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт для задоволення своїх потреб. Основним видом людської діяльності, що відіграє вирішальну роль у походженні й розвитку фізичних і духовних якостей людини, є праця, яка поділяється на фізичну і розумову в різних її формах. Фізична виробнича праця спрямована на створення матеріальних благ, необхідних для задоволення різноманітних потреб людини, і включає не тільки практичні, але й розумові дії. Чим складніше практична задача, тим більшу роль у її вирішенні відіграють теоретичні знання, пов'язані з ними розумові дії, спрямовані на пізнання дійсності, розробку нових наукових теорій, понять тощо [14, 125].

Таким чином, реалізація діяльнісного підходу до розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ має здійснюватися через всі види їх діяльності, що характеризуються відповідною сукупністю педагогічних задач: проектування навчально-виховного процесу, дидактичне, матеріально-технічне і методичне забезпечення теоретичного процесу, організацію і здійснення пізнавальної й навчальної діяльності слухачів (курсантів), діагностика навчального процесу, професійного розвитку військового фахівця та рівнів розвинеості колективу, соціальне, моральне і професійне

виховання, професійну орієнтацію, виховну роботу, підвищення власного професійного рівня.

Важливим у контексті післядипломної освіти є застосування *суб'єктного підходу* до розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ. Проблему суб'єктного підходу та суб'єктності досліджувати такі українські науковці, як: Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Осьодло, В. Ягупов та ін.

У гносеології і в онтології термін “суб'єкт” має різне навантаження. Так, у першому випадку справедливим є визначення типу “немає суб'єкта без об'єкта і немає об'єкта без суб'єкта”, що по суті розкриває специфіку процесу пізнання, підкреслює принципову неможливість навіть відносної їх відірваності один від одного.

В онтологічній інтерпретації, навпаки, терміном “суб'єкт” позначається спосіб буття, спосіб існування людини в її специфічній автономності як рівноправної і такої, що самовизначається в бутті, тотожної іншим лише в якості об'єктивної реальності. Специфічною онтологічною характеристикою людини як суб'єкта є не тільки і не стільки її протилежність чи тотожність об'єкту, не опосередкованість як основний принцип, але інтенція до відповідального перетворення світу і себе в цьому світі, що безпосередньо проявляє себе, самісне потенціювання, що протистоїть фатуму [15, с. 222].

У вітчизняній психології, як відомо, визначення категорії “суб'єкт” здійснювалось переважно шляхом конструювання пояснювальних моделей, в яких їй відводилась деяка роль поряд з категоріями “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” і т. п., на основі уявлень про активність і зумовленості поведінки людини [15, с. 227].

Погоджуємося з думкою В. Татенка, що людський індивід може стати особистістю, індивідуальністю і розвинути до рівня універсальності, лише проявляючи себе в якості суб'єкта життєдіяльності і саморозвитку [15, с. 233].

Отже, можна сказати, що філософсько-психологічні концепції суб'єкта виходять з того, що суб'єктність – найважливіша, із нескінченного розмаїття, якість людини. Поняття “суб'єкт” пов'язується з активністю, що розуміється в якості інтегральної характеристики. Аналіз досліджень підтверджує положення про те, що системоутворюючими якостями суб'єкта є здатність приймати на себе відповідальність за результати своїх дій (інтернальна локалізація контролю) і здатність до саморегуляції власної діяльності. Більшість фахівців підкреслює, що якість суб'єктності набувається, а не є іманентно наявною у індивіда.

На думку В. Ягупова, застосування суб'єктного підходу полягатиме через реалізацію у тих, хто вчиться, таких суб'єктних проявів:

усвідомлення необхідності отримання професійної освіти для становлення суб'єктом професійної діяльності;

усвідомлення необхідності професійного зростання й удосконалення для реалізації кар'єрних перспектив;

усвідомлення необхідності отримання додаткової професійної освіти як одного з напрямів забезпечення власної професійної мобільності на сучасному ринку праці, із засобів подолання вікових і професійних криз;

здатність визначати свої професійні потреби й шукати шляхи їх вирішення;

досить об'єктивна самооцінка як учня та майбутнього фахівця;

свідома саморегуляція і самодетермінація своєї поведінки й діяльності в освітньому середовищі;

свідомий вибір тієї чи іншої суб'єктної позиції в навчальному процесі;

намагання внести свій життєвий, а інколи – і професійний досвід у процес навчання;

свідомий вибір організаційної форми набуття професійної освіти тощо [15, с. 2-3].

Висновки. Аналіз основних методологічних підходів дозволив визначити комплексну методологічну основу дослідження проблем розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти, якою стали провідні положення системного, культурологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного та суб'єктно підходів, які знаходяться у тісному взаємозв'язку. Вони дають змогу нам виявити і обґрунтувати проблему розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти як у змістовому, так і в процесуальному аспектах.

Ці підходи покликані істотно сприяти розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти, забезпечувати її розвиток через вдосконалення, самовдосконалення та саморозвиток педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь / [глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

2. *Гончаренко С. У.* Зміст загальної освіти і її гуманізація / за ред. І. А. Зязюна // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К. : Віпол, 2000. – С. 81–107.

3. *Зязюн І. А.* Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і перероб.]. – К. : СПФ Богданова А. М., 2008. – 376 с.

4. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

5. *Иванова Т. В.* Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Татьяна Викторовна Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.

6. *Ничкало Н. Г.* Система “людина-праця” як основа інтердисциплінарності педагогіки / Н. Г. Ничкало // Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 9-10 жовт. 2013 р., м. Львів / НАПН України, Львівський НПЦ професійно-технічної освіти. – Л. : СПОЛОМ, 2013. – С. 15–29.

7. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин ; Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

8. Ягунов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягунов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59.

9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

10. Ягунов В. В. Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании / В.В. Ягунов // Вища освіта України: теоретичний і науково-методичний часопис. – 2013. – № 1 (Додаток 1) : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 82-85.

11. Ягунов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягунов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

14. Педагогика : большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

15. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.

16. Ягунов В. В. Забезпечення якості професійно-технічної освіти: суб’єктний підхід. Електронний ресурс. Режим доступу – http://lib.iitta.gov.ua/7226/1/ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ_ЯКОСТІ_ПРОФЕСІЙНО.pdf

О. А. Рыбчук, подполковник
Национальный университет обороны
Украины имени Ивана Черняховского

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВВУЗ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме обоснования методологических подходов к развитию специальной компетентности преподавателей высших военных учебных заведений и военных подразделений высших учебных заведений (ВВУЗ) в системе последиplomного образования. В статье приведен анализ подходов к развитию специальной компетентности преподавателей ВВУЗ, раскрыто их содержание, ведущие идеи и положения, а также обоснованы практические пути применения в системе высшего военного образования.

Ключевые слова: специальная компетентность; преподаватель ВВУЗ; военный педагог; методологический подход; педагогический принцип.

O. Rybchuk, lieutenant-colonel
National Defense University named after Ivan
Chernyakhovsky

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO HIGHER MILITARY
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS LECTURERS PROFESSIONAL
COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE POST-GRADUATE
EDUCATION SYSTEM**

The article is devoted to the problem of grounding of methodological approaches to higher military educational establishments and military subdivisions of higher military educational establishments (HMES) lecturers professional competence development in the post-graduate education system. The article presents the analysis of approaches to the military educational establishments lecturers professional competence development, its sense, main ideas and regulations are revealed, also as practical approaches to its implementation in higher military education system are grounded.

Key words: professional competence; HMES lecturers; military pedagogue; methodological approach; pedagogical principle.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З СИСТЕМНОГО РОЗСЛІДУВАННЯ ІНЦИДЕНТІВ З ВИБУХОНЕБЕЗПЕЧНИМИ ПРЕДМЕТАМИ

У статті порушена проблема системного розслідування інцидентів з вибухонебезпечними предметами. Шляхом моніторингу проблеми проведено аналіз способів протидії саморобним вибуховим пристроям в провідних країнах світу. З'ясовано способи системного розслідування інцидентів із застосуванням вибухонебезпечних предметів. Запропонована система підготовки окремих фахівця та груп з розслідування інцидентів, що трапились при застосуванні вибухонебезпечних предметів та саморобних вибухових пристроїв.

Ключові слова: системне розслідування інцидентів; вибухонебезпечні предметами; саморобні вибухові пристрої.

Постановка проблеми. До початку бойових дій на сході України у мирний час щороку відбувалося більше 10 інцидентів з вибухонебезпечними предметами (далі – ВВП). По статистиці відомо, що під час таких підривів гинуло 9–10 чоловік, стільки ж отримували поранення [1].

Ситуація погіршилась з початком бойових дій в зоні проведення антитерористичної операції. Так, за статистикою в рік, почало відбуватись більше 300 інцидентів з ВВП в яких загинуло більше 100 і отримували поранення більше 300 чоловік. Більшість з яких – військовослужбовці. Нажаль відсутня або не доступна статистика про кількість поранених від підривів ВВП, скільки людей стали каліками нам невідомо.

Однією з причин таких втрат є відсутність системи розслідування інцидентів з ВВП з метою з'ясування їх причин та системи інформування військовослужбовців та населення в районі бойових дій про ВВП та причини їх вибухів.

На сьогодні розслідування інцидентів з ВВП проводиться тільки в рамках кримінального провадження, якщо інцидент призвів до загибелі або поранення людей і службового розслідування, призначеного командиром військової частини, при будь-якому інциденті з ВВП. Кожен з інцидентів має свої особливості і в той же час в кожному з них є спільні ознаки. На сьогодні в країні відсутній орган, який би збирав і аналізував інформацію про всі інциденти з ВВП, виявляв найбільш загальні і розповсюджені причини їх виникнення та готував і доводив інформаційні довідки до військовослужбовців та населення району бойових дій. Крім цього в Україні взагалі відсутня система підготовки фахівців з системного розслідування інцидентів з вибухонебезпечними предметами. Отже, для зменшення випадків загибелі людей під час застосуванням ВВП нагально необхідна цілісна система збору, узагальнення, аналізу таких випадків і дуже потрібні спеціально підготовлені фахівці, що будуть проводити такі заходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи наукові джерела слід зауважити, що проблемі пошуку, знищення та знешкодження ВВП фахівцями інженерних військ З С України та інших військових формувань та

правоохоронних органів приділяється увага. Посилює актуальність порушеної в статті проблеми і її практична значущість. На кону стоять людські життя.

Попри низку наукових праць, зокрема Г. Гапоненка (розвиток професійної компетентності у водолазів-підривників), О. Діденка (шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників), С. Дякова (методичні засади тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ), М. Козяра (теоретичні та методичні засади екстремально-професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій), М. Нещадима (історія, теорія, методологія і практика військової освіти України), Д. Окіпняка (формування професійної компетентності майбутніх фахівців із розмінування в сучасних умовах), В. Ягупова (дидактичні основи військової освіти) і багатьох інших, дослідження способів підготовки фахівців з системного розслідування інцидентів, що трапились при застосування ВНП не були предметом уваги наукової спільноти і Держави зокрема. З огляду на це, нашої уваги потребують питання підготовки саме таких фахівців.

Метою статті є аналіз способів протидії саморобним вибуховим пристроям в провідних країнах світу. Способів системного розслідування інцидентів з ВНП. Тезисного визначення системи підготовки фахівця з розслідування інцидентів, що трапились при застосування ВНП.

Виклад основного матеріалу.

В усіх провідних і найбільш розвинених країнах світу значна увага приділяється боротьбі з тероризмом і протидії саморобним вибуховим пристроям, як одному із видів зброї терористів [2].

Спробуємо звернутися до глосарію і подати основні визначення і терміни, щодо спеціальної саперної термінології якою ми будемо оперувати.

Вибухонебезпечні предмети – вибухові матеріали промислового призначення та саморобного виготовлення, боєприпаси, що містять вибухові речовини, а також біологічні та хімічні речовини. Вони включають: бомби і боєголовки; керовані і балістичні ракети; артилерійські, мінометні, ракетні боєприпаси і боєприпаси до стрілецької зброї; всі міни, торпеди і глибинні бомби; піротехнічні засоби; касетні бомби і касети; патронні обойми і піротехнічні пристрої; електричні вибухові пристрої; саморобні вибухові пристрої та інші предмети, що є вибухонебезпечними за своєю природою.

Саморобний вибуховий пристрій (далі – СВП) – це пристрій, що був встановлений або виготовлений у саморобний спосіб (імпровізованій манері). Даний пристрій містить руйнуючі, смертельні, отруйні, піротехнічні або запалювальні речовини і сконструйований з метою знищення, виведення з ладу, знесилення або пригнічення сил і засобів противника. СВП може включати військову сировину та матеріали, але, як правило, виготовляється з невійськових компонентів.

Інцидент з ВВП – будь-який випадок, що пов'язаний з ВВП або компонентами ВВП. Наприклад: таємний склад ВВП, переміщення ВВП, виявлення, пошук, знешкодження тощо. Інцидент може призвести до нещасного випадку або бути причиною нещасного випадку.

Протидія СВП – загальні зусилля на усіх рівнях, що передбачають боротьбу з мережами СВП з метою зменшення або знищення наслідків усіх форм застосування СВП проти військ та цивільного населення.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити заходи протидії СВП, зокрема в країнах НАТО (рис. 1).



Рисунок 1. Організація протидії застосуванню саморобних вибухових пристроїв в країнах НАТО

Спробуємо з'ясувати поряд розслідування інцидентів з СВП в НАТО. Моніторинг цієї проблеми дозволив виявити, що розслідування проводиться на 3 рівнях.

Перший рівень – польове (тактичне) розслідування охоплює тактичну характеристику випадків використання СВП (місце та подія) та знешкодження, вилучення та визначення фізичних доказів. Ціль розслідування рівня 1 – отримання негайної інформації про тактики, техніки та процедури ворога, про місцевість в районі інциденту, а також підготовку матеріалів для подальшого дослідження на рівні 2.

Розслідування першого рівня проводять спеціальними групами зі збору, аналізу та передачі доказів в лабораторію чи їх аналогами, створеними на державному рівні. Перший рівень розслідування проводитиметься щоразу, коли ситуація на місці дозволить це. Тому для таких груп у випадку інциденту повинен бути передбачений найвищий можливий рівень пріоритету пересування.

У випадку відсутності в районі інциденту з СВП таких груп, розслідування першого рівня проводять групи виявлення (знешкодження) ВВП (СВП). Ці групи повинні мати необхідний рівень підготовки та оснащення для проведення розслідування першого рівня.

Другий рівень – операційне розслідування включає технічну та криміналістичну перевірку матеріалів, що стосуються в СВП. Мета розслідування другого рівня надати технічну оцінку функціональних можливостей пристрою, визначити походження та встановити відповідності між тактиками, техніками, процедурами використання СВП. Так відбувається вилучення біометричних доказів для встановлення членів мережі СВП, зв'язків між інцидентами та пристроями. Вивчається тактика, техніка, способи дії противника в надзвичайних ситуаціях. На цьому рівні можливе додаткове дослідження місця інциденту.

Розслідування другого рівня проводиться в технічних лабораторіях, які мають персонал і обладнання для проведення дослідження доказів, отриманих з місця інциденту.

Третій рівень – стратегічне розслідування включає наступну технічну та криміналістичну перевірку спеціалістами матеріалів, пов'язаних з СВП. Процедури для рівня 3 включають весь спектр технік дослідження. Мета третього рівня розслідування – провести детальну технічну, біометричну оцінку електронних компонентів СВП та детальне обстеження місця інциденту для вищого командування та інших зацікавлених силових структур.

Розслідування третього рівня проводиться в спеціалізованих лабораторіях, які мають персонал і обладнання для проведення дослідження доказів, отриманих з місця інциденту, та їх порівняння зі зразками попередніх інцидентів.

Вся інформація про інцидент з СВП надається до Центру збору, дослідження, обробки та аналізу інформацію. Після цього вона передається до Командного органу обміну інформацією, який доводить інформацію до всіх зацікавлених сторін.

Але під час будь-якого підриву людей, ніхто, без проведення розслідування, не може з певністю сказати на якому ВВП вони підірвалися. Чи це боєприпас, який не вибухнув раніше, чи це міна, чи це СВП. Саме тому будь-які інциденти з ВВП підлягають розслідуванню.

Метою розслідування інцидентів з ВВП є:

- з'ясування змісту інциденту (це терористичний акт чи випадковий підрив);

- з'ясування засобу підриву (боєприпаси, що не вибухнув, міна, боєприпаси на розтяжці чи більш складний саморобний вибуховий пристрій тощо);

- з'ясування дій людей, які призвели до інциденту (неуважність, помилка, порушення правил поведінки, дії терориста, інші дії);

- розробка алгоритму дій щодо недопущення подібного інциденту в майбутньому.

Можлива система розслідування інцидентів з ВВП може включати наступні складові підсистеми:

- розслідування (збору доказів) інцидентів з ВВП;

- збору інформації про інциденти з ВВП, аналізу причин їх виникнення і розроблення алгоритмів дій щодо їх запобігання в майбутньому;

- навчання правилам поведінки на території забрудненій ВВП та навчання правилам поведінки на місці виникнення інцидентів з ВВП.

Для виконання всіх вище зазначених дій необхідно залучати спеціально підготовлених фахівців або групи з системного розслідування інцидентів з вибухонебезпечними предметами.

Їх підготовку необхідно організовувати в спеціальному навчальному закладі, по відповідним програмам. Для слід мати:

навчальні підрозділи укомплектовані необхідною кількістю педагогічних (науково-педагогічних) працівників з відповідною фаховою підготовкою та підрозділи забезпечення навчального процесу;

відповідне матеріально-технічне забезпечення;

відповідне навчально-методичне забезпечення з спеціальності;

розроблені навчально-методичні документи з планування навчального процесу.

Певним орієнтиром для розробки системи підготовки таких спеціалістів можуть бути методичні рекомендації професорсько-викладацькому та керівному складу щодо розвитку професійної компетентності саперів у процесі підвищення кваліфікації, що запропоновані нами раніше [3]. Крім цього слід звернути особливу увагу на рекомендації щодо підготовки та підвищення кваліфікації військовослужбовців та працівників за посадою “сапер (розмінування)” [4]. Для підготовки фахівців рекомендуємо використати навчальні посібники [5, 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що на сьогодні в Україні відсутні не тільки підрозділи зі збору, аналізу та передачі доказів в лабораторію, а й такі лабораторії взагалі. Нам нагально потрібні окремі фахівці і підрозділи виявлення (знешкодження) СВП, тому, що підрозділи розмінування міністерств і відомств не навчені збору доказів на місці інциденту з ВВП і не проводять такі дії.

Ще однією особливістю інцидентів з ВВП є те, що спеціально навчені фахівці прибувають на місце інциденту через значний час після його виникнення, коли частина можливих доказів вже втрачена. Тому дуже важливим є навчання всіх військовослужбовців правилам поведінки на місці інциденту та діям щодо забезпечення цілості доказів та найпростішим діям щодо фіксації місця інциденту на момент його виникнення у випадку необхідності надання допомоги потерпілим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 вересня 2008 р. № 1162-р “Про схвалення Концепції Державної цільової програми протимінної діяльності на 2009–2014 роки”.

2. STANAG 2294 знищення ВВП (редакція 1) (ратифікація проект 1) – підготовка особового складу щодо протидії саморобним вибуховим пристроям. MCJSB. Агентство НАТО з питань стандартизації 0051 (2009), знищення ВВП/2294.

3. Родіков В.Г. Методичні рекомендації професорсько-викладацькому та керівному складу щодо розвитку професійної компетентності саперів у процесі підвищення кваліфікації / В.Г. Родіков // Військова освіта. – 2015. – № 1 (31). – С. 189–196.

4. Родіков В.Г. Підготовка та підвищення кваліфікації військовослужбовців та працівників за посадою “сапер (розмінування)”: рекомендації / В.Г. Родіков, А.С. Окіпняк, В.М. Петровський. – Кам’янець-Подільський: Центр розмінування ЗС України, 2015. – 40 с.

5. Родіков В.Г. Виявлення та знешкодження саморобних вибухових пристроїв : навчальний посібник / В.Г. Родіков, Б.А. Бабій [та ін.]. – Кам’янець-Подільський: Центр розмінування ЗС України, 2015. – 124 с.

6. Родіков В.Г. Саморобні вибухові пристрої: [навчальний посібник] / В.Г. Родіков. – Кам’янець-Подільський: Центр розмінування ЗС України, 2015. – 92 с.

В.Г. Родіков, кандидат педагогических наук
Центр разминирования Украины

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СИСТЕМНОМУ РАССЛЕДОВАНИЮ ИНЦИДЕНТОВ СО ВЗРЫВООПАСНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ

В статье затронута проблема системного расследования инцидентов со взрывоопасными предметами. Путем мониторинга проблемы проведен анализ способов противодействия самодельным взрывным устройствам в передовых странах мира. Выявлены способы системного расследования инцидентов с применением взрывоопасных предметов. Предложенная система подготовки отдельных специалистов и групп по расследованию инцидентов, произошедших при применении взрывоопасных предметов и самодельных взрывных устройств.

Ключевые слова: системное расследование инцидентов; взрывоопасные предметы; самодельные взрывные устройства.

V.G. Rodikov, candidate of pedagogical sciences
Demining Centre Manager

TRAINING OF UXO INCIDENT SYSTEMATIC INVESTIGATION SPECIALISTS

The problem of unexplosive ordnance (UXO) incident systematic investigation is under consideration in the article. The analysis of leading countries C-IED techniques and experience was conducted by means of a problem monitoring. Systematic investigation techniques of UXO incident were found out. The system of individual specialists training as well as UXO and IED incident systematic investigation team training was suggested.

Keywords: systematic investigation techniques; unexplosive ordnance (UXO); improvised explosive device (IED).

О.В. Сафронов, доктор технічних наук,
професор,
Г.В. Капосльоз, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
О.С. Мельниченко,
О.М. Голубєва
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського

ШЛЯХИ ОЦІНЮВАННЯ ЗАСВОЄННЯ БАЗОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ОСНОВИ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ ТА КУРСАНТІВ ВВНЗ

У статті розглядається можливість підвищення якості підготовки слухачів та курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) шляхом поліпшення засвоєння ними знань дисциплін, на яких базується програма навчального курсу. Надаються рекомендації щодо тестування знань слухачів та курсантів задля визначення якості засвоєних ними знань з базових дисциплін.

Ключові слова: якість; підготовка; тестування; освіта.

Постановка проблеми. Підвищення якості підготовки слухачів та курсантів ВВНЗ залишається актуальною науковою проблемою, яка обумовлена необхідністю формування їх професійної компетентності [1, 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Тематиці якісної підготовки фахівців у ВВНЗ присвячено багато публікацій, в яких досліджуються різноманітні шляхи розв'язання цієї проблеми [3-8]. З аналізу цих публікацій випливає, що однією із найбільш проблемних складових формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців є оцінка засвоєння слухачами та курсантами тих дисциплін, на яких базується програма вивчення курсу або програма вивчення окремої дисципліни курсу. В подальшому такі дисципліни будемо називати базовими.

Мета статті. Визначити шляхи підвищення якості підготовки слухачів та курсантів шляхом засвоєння ними дисциплін, на яких базуються навчальні програми.

Виклад основного матеріалу. Якість підготовки слухачів з кожної навчальної дисципліни суттєво залежить від низки чинників, які умовно можна поділити на дві групи.

До першої групи відносяться чинники, які унеможливають ефективний вплив на процес навчання. Переважно це чинники, які характеризують професійну придатність та індивідуальні особливості контингенту слухачів та курсантів.

До другої групи належать чинники, які можуть регулюватися і удосконалюватися в процесі навчання.

Тобто на якість підготовки фахівців-випускників ВВНЗ впливають два основних чинники: якість професійного відбору абітурієнтів та якість організації навчального процесу.

У широкому розумінні професійний відбір – науково обґрунтований допуск осіб до будь-якого визначеного виду професійного навчання і діяльності [9]. Якість відбору здебільшого залежить від ліміту часу, який

виділяється на його проведення, наявності достатньої кількості претендентів на посаду, яка розглядається, рівня вимог до надійності роботи, ймовірності аварій і катастроф, вартості навчання.

На прийняття рішення при відборі кандидатів на навчання в першу чергу береться до уваги оцінка професійної придатності. Професійна придатність – ймовірна характеристика особи, яка відображає її можливості в оволодінні певною професійною діяльністю. Професійна придатність під час відбору до ВВНЗ оцінюється за [2]:

медичним показником;

показниками фізичної підготовленості;

рівнем освітньої підготовки слухачів або оцінками зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО);

допомогою психологічного обстеження (психологічний відбір) тощо.

Зрештою узагальнені дані професійного відбору, з урахуванням вищезазначених характеристик профпридатності, визначають якість “сировини” (абітурієнтів), прийнятої для подальшої “обробки” (навчання).

Якщо виходити з того, що якість вихідної “сировини” прийнятна для отримання кінцевого продукту, то якість кінцевого продукту (якість навчання) буде цілком визначатися процесом навчання.

Не заглиблюючись у розгляд усього спектра чинників, зупинимося на питанні підвищення ефективності освоєння і розуміння слухачами та курсантами матеріалу певної навчальної дисципліни, використовуючи оцінки знань матеріалу тих дисциплін, на якому базується вивчення цієї дисципліни.

Проблема полягає в тому, що всі зусилля професорсько-викладацького складу, який викладає певну навчальну дисципліну, можуть виявитися марними, якщо знання слухачів та курсантів за попередніми базовими дисциплінами недостатні. Наприклад, для розуміння матеріалу дисципліни “Динаміка польоту літака” необхідні певні знання теоретичної механіки, аеродинаміки, диференціального обчислення тощо.

Слід зазначити, що формальне уявлення про рівень знань слухачами базових дисциплін можливо отримати за результатами отриманих оцінок після закінчення курсу вивчення цих дисциплін. Однак такі випускні оцінки не в повній мірі придатні для формування висновків і прийняття рішення з управління якістю процесу навчання.

Розгляд усього процесу навчання виходить за межі дійсних досліджень. Більш докладно зупинимося на розгляді однієї зі складових цього процесу – підготовки (навчання) слухачів та курсантів за окремою навчальною дисципліною, яка входить у програму навчання за окремою спеціальністю.

Безперечно у разі неправильного планування змісту програми базової дисципліни, її окремі розділи можуть бути викладені в недостатньому обсязі для вивчення матеріалу наступної дисципліни. Крім того, при несумлінному вивченні слухачами курсу дисципліни, підсумкові оцінки знань можуть виявитися достатньо високими, якщо відсутні вимоги щодо перевірки практичних навичок, і оцінюється тільки теорія, яка запам'ятовується

формально.

Неможливо також виключати присутності суб'єктивізму при виставленні підсумкових оцінок, зумовленого зацікавленістю викладача у штучному підвищенні оцінок зі своєї дисципліни.

Отже, для прийняття обґрунтованого рішення щодо управління якістю процесу навчання, доцільно оцінювати рівень знань слухачів та курсантів, які починають вивчати нові дисципліни, що базуються на одній або декількох раніше вивчених базових дисциплінах. За результатами такого оцінювання, яке здійснюється за допомогою єдиної методики для всіх дисциплін, що вивчаються, повинні виявлятися слабкі місця процесу навчання і пропонуватися раціональні способи їх усунення.

Для дисциплін першого року (першого семестру) навчання як вихідна інформація може розглядатися оцінка рівня знань у процесі складання офіцерами вступних іспитів або оцінка абітурієнтів за результатами ЗНО.

Для прийняття рішення про необхідність удосконалення процесу профвідбору ці оцінки доцільно порівнювати з оцінками тестування, яке проводилося перед вивченням дисципліни першого року навчання, які базуються на матеріалах визначених розділів дисциплін профвідбору.

Тестування можна проводити і за шкільними дисциплінами, які не розглядаються на етапі профвідбору. Наприклад, якщо при складанні ЗНО фізика не екзаменується, але в той же час продовжує вивчатися як окрема дисципліна чи є основною для інших навчальних дисциплін.

З огляду на вищезазначене можливо рекомендувати наступний підхід до оцінки результатів тестування. При порівнянні цих індивідуальних оцінок з оцінками тестування необхідно брати тільки значну різницю оцінок. Де під значною різницею слід передбачити відхилення оцінок, яке відрізняється більш ніж на 10% від масштабу прийнятої шкали. Наприклад, для п'ятибальної шкали ця величина складає 0,5 бали. Така величина відповідає максимальній дисперсії оцінок різноманітних експертів при одночасному опитуванні одного екзаменованого.

Підставою для необхідності прийняття рішення щодо поліпшення якості набору варто вважати результати тестування, в ході яких 25% і більше протестованих отримали оцінки нижчі, ніж оцінки при вступних іспитах або оцінок ЗНО, за умови, що всі оцінки позитивні. У випадку, коли результати тестування визначають необхідність поліпшення якості набору, слід провести порівняльний аналіз питань і завдань ЗНО для всієї групи курсантів, які не підтвердили достатнього рівня знань, а для слухачів провести порівняльний аналіз засвоєння ними базових дисциплін.

Проте, необхідно зауважити, що результати такого аналізу не завжди можуть мати однозначні рекомендації для прийняття подальшого рішення щодо поліпшення якості набору.

Слід зазначити, що навмисні чи ненавмисні послаблення вимог вступу до навчального закладу створюють проблеми забезпечення якості навчання, які практично неможливо вирішити. Малоімовірно, що претенденти на вступ до вищої школи, які не змогли засвоїти програму шкільного навчання, після

вступу до навчального закладу зможуть успішно опанувати навчальні дисципліни, які передбачені програмою ВВНЗ.

Безпосередньо у навчальному процесі перевага надається проведенню тестування для дисциплін, базовими для яких є інші навчальні дисципліни, які вивчаються у ВВНЗ. В цьому випадку відповідні індивідуальні оцінки тестування повинні зрівнюватися з індивідуальними оцінками, отриманими в процесі екзаменаційної сесії з базових дисциплін.

Пропонується наступний порядок проведення тестування:

1. Тестування має проводитися перед початком вивчення навчальної дисципліни.

2. Для проведення тестування створюється група експертів з числа професорсько-викладацького складу, яка бере участь у читанні лекцій і проведенні семінарів (практичних занять), лабораторних робіт навчальної дисципліни, що розглядається.

3. Група експертів проводить аналіз програмного матеріалу навчальної дисципліни з метою виокремлення базових дисциплін, які належать до тестування, а також необхідного обсягу матеріалу кожної базової дисципліни, що тестується, знання якого необхідно для вивчення розглянутої навчальної дисципліни.

4. Для обсягу матеріалу кожної базової дисципліни, що підлягає тестуванню, складається перелік ключових питань, які охоплюють основний зміст тестового матеріалу.

5. Згідно зі змістом переліку ключових питань формуються (розробляються) тестові задачі, а якщо це неможливо, то тестові питання. Такі тестові задачі (питання) повинні мати максимально узагальнений характер щодо обсягу тестового матеріалу. Іншими словами, вирішення тестової задачі чи відповідь на тестове запитання повинні бути пов'язані з необхідністю знання відповідей на найбільшу кількість ключових питань. Використання тестових задач є переважним у порівнянні з тестовими питаннями, тому що вміння вирішувати задачі є підтвердженням знання теоретичного матеріалу, особливо, якщо задачі є узагальненими стосовно тестового матеріалу базової дисципліни.

6. Розроблені тестові задачі чи питання з кожної базової дисципліни узгоджуються з представниками кафедри, на якій ця базова дисципліна викладалася. Таке узгодження дозволить у майбутньому внести необхідні корективи в обсяг матеріалу, що вивчається, і тематики практичних занять.

7. Розробляються тестові листки опитування, які складаються з тестових задач (питань) за всіма базовими дисциплінами, які належать до тієї, що розглядається. За наявності декількох базових дисциплін рекомендується, щоб листок опитування містив не більше трьох тестових завдань з кожної такої дисципліни при їх загальній кількості, яка не перевищує десяти.

8. Для тестування доцільно використовувати не менше чотирьох варіантів тестових листків опитування. Тестування доцільно проводити одночасно з усією групою слухачів, які розпочинають вивчати дану дисципліну.

9. Результати тестування не повинні бути підставою для застосування

будь-яких санкцій як стосовно слухачів (курсантів), які тестуються, так і стосовно професорсько-викладацького складу, який їх навчає.

10. Результатом тестування є оцінки, які виставлені після перевірки письмових рішень (відповідей) слухачів з кожного завдання (питання) тестового листка опитування. Інакше кажучи, оцінка виставляється по кожному завданню чи питанню. Виставлення оцінок здійснюється експертними групами для кожної базової дисципліни. До складу такої групи включається експерт, який представляє кафедру, на якій вивчалася базова дисципліна.

11. Для прийняття рішення щодо результатів тестування обробка оцінок експертів проводиться у декілька етапів.

Якщо всі оцінки тестування позитивні, то на першому етапі проводиться порівняння середніх оцінок для кожної базової дисципліни (порівняння середньої оцінки тестування з середньою оцінкою екзаменаційної сесії). Результати тестування усереднюються спочатку в рамках експертних оцінок, які виставлені в кожному індивідуальному листку опитування з дисципліни, що розглядається. Потім такі усереднені індивідуальні експертні оцінки усереднюються для всіх слухачів, які брали участь у тестуванні.

Слід зазначити, що для усереднення оцінок, які виставлені різноманітними експертами, необхідно використовувати метод, який враховує різний досвід експертів. Однак, така процедура має достатньо складний характер, хоча результати розрахунку, як правило, незначно відрізняються від результатів розрахунку за допомогою середнього арифметичного. Тому при усередненні оцінок доцільно використовувати метод визначення середньої арифметичної величини.

12. Якщо в результаті порівняння встановлено, що середня оцінка тестування більша чи дорівнює середній оцінці екзаменаційної сесії у разі позитивних оцінок тестування, то результати тестування щодо розглянутої базової дисципліни можна вважати задовільними.

13. Наступний етап аналізу результатів тестування проводиться у випадку, коли порівняння усереднених оцінок (п.12) не дало позитивного результату, але всі оцінки тестування є позитивними. Для ухвалення рішення про необхідність поліпшення якості навчання аналізуються індивідуальні усереднені оцінки з кожної базової дисципліни. Підставою для необхідності поліпшення якості навчання можна вважати результати тестування, в ході яких 25% і більше слухачів та курсантів отримали оцінки нижче ніж у період екзаменаційної сесії.

Які можна запропонувати рекомендації щодо поліпшення якості навчання при негативних результатах тестування?

На перший погляд, найбільш загальною рекомендацією слід вважати узагальнення прогалін знань слухачів, які з'ясувалися у результаті тестування, з подальшим урахуванням під час коригування програми і обсягу матеріалу базової дисципліни, що вивчається. Такі дії, безумовно, необхідні як елемент зворотного зв'язку. Однак такий зворотній зв'язок може мати позитивний ефект тільки для вивчення навчальної дисципліни в майбутньому, тобто для наступного курсу слухачів. Оскільки ніхто не

повертатиме слухачів, які не пройшли тестування на друге коло (другий рік) для поповнення прогалин знань.

Крім того, зовсім необов'язково причиною слабких знань є недоліки програми вивчення базової дисципліни. Можливо, причина в індивідуальних здібностях слухачів.

Тож, не виключаючи необхідності використання зворотного зв'язку з метою поліпшення якості навчання майбутніх слухачів та курсантів, які вже брали участь у тестуванні можна у підсумку рекомендувати наступне:

проведення додаткових (факультативних) лекцій, семінарів з вивчення матеріалів базової дисципліни, якими за результатами тестування слухачі володіють недостатньо;

включення в обсяг кожної лекції з навчальної дисципліни елементів матеріалу базових дисциплін, який необхідний для розуміння даної лекції (тривалістю до 5 хвилин). Наприклад, при викладанні лекцій з теоретичної механіки або з аеродинаміки доцільно виділити певний час, щоб пригадати елементи математичного аналізу тощо.

Висновки. Запропоновані шляхи підвищення якості підготовки слухачів та курсантів, а також метод тестування рівня засвоєння ними базових дисциплін, можуть бути використані для удосконалення (коригування) навчального процесу у ВВНЗ при вивченні начальних дисциплін, які неможливо засвоїти без знання базових дисциплін. Цій проблемі доцільно присвятити і подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про Вищу освіту” від 1 липня 2014 року, №1556-VII.
2. Наказ Міністерства оборони України від 20.07.2015 № 346 “Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України”.
3. *Сафронов О.В.* Управління якістю підготовки фахівців військових навчальних закладів згідно з міжнародними стандартами якості / О.В. Сафронов, О.О. Мітягін // Збірник наукових праць “Військова освіта” – 2016. – № 1(33). – С. 195–202.
4. *Телелим В.М.* Система підготовки військових фахівців: здобутки становлення, напрями та шляхи подальшого реформування / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько, О.А. Прохоров // Збірник наукових праць “Військова освіта” – 2016. – № 1(33). – С. 3–14.
5. *Зельницький А.М.* Теоретичні та методологічні засади моніторингових досліджень якості підготовки військових фахівців / А.М. Зельницький, Ю.О. Черних // Збірник наукових праць “Військова освіта” – 2014. – № 1(29). – С. 111–118.
6. *Заболотний В.Д.* Якість підготовки військових фахівців як процесуальна складова педагогічної системи ВВНЗ / В.Д. Заболотний, А.М. Зельницький, О.Б. Черних // Збірник наукових праць “Військова освіта” – 2014. – № 2(30). – С. 88–98.
7. *Приходько Ю.І.* Якість підготовки військових фахівців як системно-технологічна категорія / Ю.І. Приходько // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія “Філософія”, “Політологія”. – 2009. – Вип. 96. – С. 138–141.

8. Зельницький А.М. Самооцінка якості професійної підготовки випускників вищих військових навчальних закладів / А.М. Зельницький, Г.В. Капосльоз, О.Б. Черних // Збірник наукових праць “Військова освіта” – 2014. – № 2(30). – С. 106–115.

9. Хрестоматія по інженерній психології / Сост. Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, Б.А. Смирнов / Под ред. Б.А. Душкова: Учебн. пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 287с.

А.В. Сафронов, доктор технических наук,
профессор,
Г.В. Капосльоз, кандидат психологических
наук, старший научный сотрудник,
Е.С. Мельниченко,
Е.М. Голубева
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховского

ПУТИ ОЦЕНИВАНИЯ УСВОЕНИЯ БАЗОВЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ОСНОВЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ И КУРСАНТОВ ВВУЗ

В статье рассматривается возможность повышения качества подготовки слушателей и курсантов высших военных учебных заведений (ВВУЗ), улучшая усвоение ими знаний дисциплин на которых базируется курсовая программа обучения. Предлагаются рекомендации по тестированию знаний слушателей и курсантов для определения качества усвоенных ими знаний базовых дисциплин.

Ключевые слова: качество; подготовка; тестирование; образование.

O. Safronov, Doctor of Technical Sciences,
Professor,
G. Kaposlyoz, Candidate of Psychological
Sciences,
L. Melnichenko,
L. Golubeva
National University of Defense of Ukraine
named after I. Chernyakhovsky

WAYS OF EVALUATING LEARNING BASIC DISCIPLINE AS THE BASIS FOR QUALITY TRAINING OF LISTENERS AND CADETS VVUZOV

The article discusses the possibility of increasing the quality of training of listeners and cadets of higher military educational establishments, improving assimilation of knowledge of disciplines underlying the course curriculum. Recommendations for testing knowledge of listeners and cadets to determine the quality that they have assimilated knowledge of the basic disciplines.

Keywords: quality; training; testing; education.

О.С. Скрябіна
заступник директора Дитячої музичної школи
№ 21 Дарницького району м. Києва

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПОЧАТКОВИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано педагогічні підходи до музичного виховання, які застосовувалися в початкових військових навчальних закладах у другій половині XIX – на початку XX століть. Автором надається історичний аналіз використання у педагогічній практиці кадетських корпусів двох головних напрямків даного виховання – навчання співу і музиці. Перше надавало первинні відомості з теорії музики, а друге – формувало початкові навички у володінні музичним інструментом. Зроблено висновок, що музичне виховання вважалося невід’ємною частиною підготовки кадетів і з одного боку розвивало музичні здібності, а з іншого було організованим відпочинком для учнів тогочасного військового інтернату.

Ключові слова: кадетський корпус; навчальний заклад; музика; спів; хор; музичні інструменти.

Постановка проблеми. Зі здобуттям Україною довгоочікуваної незалежності в нашій країні розпочалося формування початкових військово-навчальних закладів: військових ліцеїв, кадетських корпусів, кадетських класів і т.п. Під час підготовки вихованців цих закладів реалізуються програми загальної освіти і додаткової підготовки, в основному військово-патріотичної спрямованості. Культурно-виховна робота реалізується як правило в процесі запланованої регулярної виховної роботи всередині закладів, а також за допомогою культурної інфраструктури міста, де розташований конкретно взятий військовий інтернат. Водночас, в сучасних початкових військових навчальних закладах увагу на музичну складову естетичного виховання можна було б звернути більше.

У цьому контексті цінним вітчизняним культурно-педагогічним надбанням є досвід музичного виховання у початкових військово-навчальних закладах другій половині XIX – на початку XX століть.

Метою даної статті є висвітлення такого досвіду в ході організації навчально-виховного процесу в кадетських корпусах, що діяли на території України в другій половині XIX – на початку XX століть.

Виклад основного матеріалу. Кадетські корпуси були початковими військовими навчальними закладами, які надавали дворянській молоді загальну освіту і готували її до подальшого професійного навчання у військових училищах [1, с. 11].

Очевидним є те, що виховувати любов до прекрасного за два-три роки навчання у 18–20-річних молодих осіб, які навчались у військових училищах було вже пізно, тому, саме з кадетського корпусу починали виховувати у майбутніх офіцерів витончений смак до мистецтва і зокрема до музики. Згодом, отримані знання та навички вихованці могли застосувати за місцем проходження ними військової служби. Поповнюючи ряди армії, вони

забезпечували не лише своє дозвілля, але й сприяли підвищенню рівня культури своїх підлеглих і колег по службі.

Завдяки застосуванню новаторських підходів до музикально-навчального процесу, участі в ньому професійних музичних викладачів, достатньому матеріальному забезпеченню навчальної діяльності в корпусах, були отримані значні результати. Зі стін цих навчальних закладів вийшло у своїй більшості музично досвідчене юнацтво, яке знало та любило музику, вміло її слухати та виконувати.

Керівними документами визначалось, що загальною метою морального виховання у корпусах був розвиток духовності кадета, правильне формування його світогляду, пробудження та зміцнення в ньому почуттів гідності, добра і правди, формування його характеру та погодження всіх прагнень і дій із моральними нормами [2, с. 1]. Одним з важливіших напрямків цієї роботи було музичне виховання. Його отримували кадети під час цілеспрямованого навчання співу та музиці.

Навчання співу сприяло розвитку музичного слуху у вихованців та придбанню ними первинних знань з теорії музики. У свою чергу навчання музиці мало на меті сформувати початкові навички у володінні музичним інструментом [3, с. 107, 113].

Організаційно навчання співу складалося з викладання основ теорії музики в перших двох класах, а в подальшому, у діяльності корпусного хору. Обсяг навчального матеріалу був розрахований на два одногодичних уроки співу на тиждень у позакласний час.

Слід зазначити, що заняття з молодшими вихованцями склалися зі співу на слух, одночасно з цим, викладали теорію музики. Обидва навчальних компонента велися паралельно і взаємно доповнювали один одного.

У першому класі ознайомлення з так званою музичною мовою проходило шляхом співу на слух одноголосних молитов, наспівів світського змісту, гам та інших вправ, що розвивало музичний слух, голос та почуття ритму. Після цього навчали двохголосному співу на слух молитов для середнього регістра голосів. Паралельно кадетів вчили співати по нотах. Починали з назви тонів гами, поступово доходячи до співу гами до мажор з відтінками, з різних ступенів в обсязі відповідного голосу. Закінчували перший рік навчання вивченням головних тризвуків до мажорної гами.

У другому класі кадети освоювали спочатку двохголосний, а потім і трьохголосний співи. Паралельно вивчали терміни темпу, мажорні гами з діезами і бемолями, мінорні гами, збільшений і зменшений тризвук [3, с. 119–121].

Логічним продовженням класних занять у молодших класах були вправи в хоровому співі для всіх віків. Кожного учасника хору вчили тримати свою партію і розуміти її значення в хоровому ансамблі. Вправи велися по частинах – по голосах, по класах, поротно, а також у загальному складі. Для кожної окремо взятої групи визначався один урок на тиждень.

Загальний репертуар хору включав декілька обов'язкових музичних творів. Зазвичай це були гімни, військові, патріотичні і народні пісні, романси і хорові уривки з опер. Кожен кадетський концерт починали і закінчували державним гімном.

Засобом підтримання дитячого інтересу до занять вважалось розучування народних пісень, які були відомі вихованцям з дитинства і не потребували особливих зусиль для запам'ятовування. Військові та патріотичні пісні ознайомлювали з подіями воєнної історії, її героями, буднями воїнів. У свою чергу оперні уривки розширювали світогляд вихованців, сприяли ознайомленню із вітчизняною та зарубіжною музичною літературою [3, с. 108–109].

Організація щотижневого навчання співу в кадетських корпусах показана в таблиці 1 [3, с. 5–6].

Таблиця 1

Організація навчання співу в кадетських корпусах
(щотижнево, у годинах)

Види занять	Класи						
	1	2	3	4	5	6	7
Початкові вправи і елементарна теорія музики	2	2	-	-	-	-	-
Хоровий спів (по класах, по-ротно, по голосах)	-	-	1	1	1	1	1
Загальна співанка корпусного хору	1	1	1	1	1	1	1
Усього	3	3	2	2	2	2	2

Любов кадетів до музики підтверджують їх спогади. Так, вихованець Полтавського кадетського корпусу П. Волошін згадував: “Ми, українці, завжди були дуже музичні, а кадети корпусу усі без винятку були маленькі українці: Стеценки, Павленки, Ващенки... Ми могли всім корпусом співати досить складні музичні твори, що і робили на великих концертах, які вражали гостей. У річницю Полтавської битви весь особовий склад корпусу, розташований на парадних сходах, зміг заспівати дуже важку для виконання кантату, написану в старовинних ладах українською мовою” [4, с. 13].

Важливо відмітити, що кадети з кращими голосами відбиралися для участі в церковному хорі, який брав участь у всіх недільних службах, релігійних та державних урочистих заходах. Незважаючи на те, що під час церковних служб виконання концертних творів не допускалося, церковний хор крім вивчення, так званого повсякденного співу, розучував і виконував музичні п'єси оперного та класичного репертуару на кадетських музичних вечорах [3, с. 112–113].

На організацію виховної роботи в кадетських корпусах впливало й національне походження їх вихованців і наставників. Так, наприклад, у Полтавському кадетському корпусі на розважальних вечорах обов'язково виконували попури з українських пісень. Цікаво, що українські народні

пісні кадети виконували під керівництвом обрусілого німця – капітана К.Ф. Фон-Касарта, шанувальника музики й пісні, а особливо популярною у його вихованців була пісня “Закувала та сива зозуля” [5, с. 11].

Незважаючи на те, що у кадетських корпусах офіційно використовували російську мову, в українських корпусах вихованці не забували й рідної мови. Саме про це йдеться у книзі колишнього кадета Київського корпусу О. Ігнат'єва “50 лет в строю”. Автор згадував, як він і його товариші перед закінченням корпусу, “лежачи на шинелях і милуючись південною ніччю, забувши про начальство, виспівували задушевні українські пісні” [6, с. 40].

Важливо зауважити, що під час розроблення програм для ведення позакласних занять у розділі навчання співу і музиці керівництво корпусів з повагою ставилося до народної творчості українського народу. Так, у переліку пісень для кадетських хорів із 56 народних пісень 18 були саме українськими: поряд з відомими російськими “Вниз по матушке по Волге” і “Во поле береза стояла” стояли улюблені для багатьох кадетів – українців народні пісні: “Ой на горі та й женці жнуть”, “Гуде вітер вельми в полі”, “У сусіда хата біла” та інші [3, с. 123–124].

Отже, заняття співом включали різноманіття форм і регламентувалися документами, що містять цілі, завдання роботи, контроль знань вихованців.

Наступним важливим ступенем у музичному вихованні учнів було навчання гри на музичних інструментах.

Обов'язковими музичними інструментами для навчання були виключно оркестрові: струнні (скрипка, альт, віолончель, контрабас), дерев'яні (флейта, гобой, кларнет, фагот) і мідні (труба, валторна, тромбон, туба) духові інструменти. Оскільки інструментальна музика потребує більш наполегливого технічного тренування, ніж хоровий спів, то до гри на інструментах залучали вихованців, які, крім здібностей, виявили покликання до музики і для кого ці заняття не були перешкодою до інших обов'язкових занять [3, с. 113–114].

Крім цього, у корпусах вважали за обов'язкове організувати один або два кадетських оркестри: духовий і струнний, які починали створювати одразу після формування навчального закладу. Наприклад, у Київському кадетському корпусі вже в перший рік існування викладали співи, гру на фортепіано, струнно-смичкових інструментах, було створено хор та симфонічний оркестр, до складу якого входили вихованці та викладачі. Кадети влаштовували публічні виступи, на яких виконували сольні, хорові та оркестрові п'єси [7, с. 66].

Показовим є ставлення учнів до музичного виховання в Одеському кадетському корпусі. Заклад почав існувати у 1899 році, а вже у 1903 – 1904 рр. гри на різних інструментах навчалися 109 кадетів, через рік – 123, а через два роки – 131. Заняття на струнному та балалаєчному відділеннях вели викладачі місцевого музичного училища [8, с. 111].

Треба зазначити, що під час навчання гри на музичних інструментах за допомогою персоналу у стінах корпусу, для вихованців існувала можливість

розвивати свої музичні здібності більш професійно. Виховний комітет цих закладів дозволяв найбільш талановитим учням брати приватні уроки з музики у місцевих професійних педагогів. Так, наприклад, у 1892–1893 навчальному році в Київському кадетському корпусі п'ять вихованців брали приватні уроки по класу скрипки і двоє – по класу фортепіано [9, арк. 32–33].

Музичному вихованню активно сприяли розважальні вечори, які проводили у стінах закладів. Їх програму завжди попередньо обговорювали в педагогічних комітетах. Під час проведення вечорів зазвичай передбачали читання поетичних творів, хоровий спів під акомпанемент, виконання музичних п'єс на різних інструментах, танці, вистави тощо. Наприклад у Сумському кадетському корпусі в розважальних вечорах активну участь брали духовий, струнний і симфонічний оркестри, а драматичний гурток ставив музичні п'єси з української класики: “Запорожець за Дунаєм”, “Наталка-Полтавка”, “Аскольдова могила” [10, с. 239].

Крім цього музичному розвитку кадетів сприяла наявна у містах розташування корпусів культурно-освітня інфраструктура. Корпуси постійно отримували запрошення від закладів культури на їх відвідання. Обов'язковим було відвідування вихованцями музичних програм і концертів.

Висновки. Музичне виховання вважалося невід'ємною частиною підготовки кадетів і проводилося за двома напрямками, які називалися “спів” і “музика”. Ці заняття, з одного боку розвивали музичні здібності, а з іншого були організованим відпочинком для учнів тогочасного військового інтернату.

У даних закладах були організовані корпусний та церковний хори, духовий та струнний оркестри вихованців, які були постійними учасниками концертів, музичних і танцювальних вечорів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положение о кадетских корпусах // Педагогический сборник. –1886. – № 9. – С. 1–73.
2. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов // Педагогический сборник. – 1887. – № 1. – С. 1–12.
3. Общая программа, распределение времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. – СПб: Комиссионер военно-учебных заведений, 1908. – 136 с.
4. *Волошин П.* Три времени в четырех стенах / П. Волошин // Военная быль. – 1959. – № 34. – С. 10–15.
5. *Жук В.Н.* Один з цікавих навчальних закладів минулих часів (Петровський Полтавський кадетський корпус) / В.Н. Жук. – Полтава, 1993. – 23 с.
6. *Игнатъев А.А.* Пятьдесят лет в строю / А.А. Игнатъев. – М.: Воениздат, 1986. – 751 с.
7. *Кузьмін М.* Забуті сторінки музичного життя Києва / М. Кузьмін. // Музична Україна – 1972. – 225 с.
8. *Цытович В.В.* Одесский кадетский корпус за первые семь лет его существования / В.В. Цытович. – Одесса: Типография Е.И. Фесенко, 1906. – 231 с.

9. Державний архів м. Києва. – Ф. 112. – Оп. 2. – Спр. 15. Книга протоколов педагогического совета за 1892–1893 уч. г. – 409 арк.

10. Гурковский В.А. “Кадетские корпуса Российской империи”: в 2 кн. кн. 2 / В.А. Гурковский. – М.: Белый берег, 2005. – 367 с.

О.С. Скрябина
заместитель директора Детской музыкальной
школы № 21 Дарницкого района г. Киева

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЙ

В статье проанализировано педагогические подходы в музыкальном воспитании, которые применялись в начальных военных учебных заведениях во второй половине XIX – начале XX столетий. Автором приводится исторический анализ применения в педагогической практике кадетских корпусов двух главных направлений данного воспитания – обучение пению и музыке. Первое давало первичные сведения по теории музыки, а второе – формировало начальные навыки во владении музыкальным инструментом. Сделан вывод, что музыкальное воспитание считалось неотъемлемой частью подготовки кадет и с одной стороны развивало у них музыкальные способности, а с другой было организованным отдыхом для учащихся тогдашнего военного интерната.

Ключевые слова: кадетский корпус; учебное заведение; музыка; пение; хор; музыкальные инструменты.

O. Skryabina
Deputy Director of Child musical school № 21
of Darnytskyi district in Kyiv

MUSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY MILITARY SCHOOLS IN THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH – THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURIES

The article analyzes the pedagogical approaches in music education that were used in the initial military educational institutions in the second half of XIX – early XX centuries. The author provides a historical analysis of application in teaching practice of the cadet campuses of the two main directions of the education – training to sing and music. The first gave primary information, music theory, and the second formed the basic skills in the possession of a musical instrument. It is concluded that music education was an integral part of the training of cadets on one side they have developed musical abilities, and on the other - was organized leisure activities for students of contemporary military boarding school.

Keywords: the cadet corps; school; music; singing; choir; musical instruments.

СУБ'ЄКТИВНА ОЦІНКА БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ

У статті здійснено класифікацію критеріїв оцінки безпеки освітнього середовища вищого військового навчального закладу (захищеність від насильства учасників освітнього процесу, референтність освітнього середовища, задоволеність всіх учасників освітнім середовищем та інші). На основі компаративного аналізу сучасних наукових розробок у сфері дослідження безпеки освітнього середовища, емпіричної операціоналізації поняття безпеки освітнього середовища вищого військового навчального закладу запропонована система емпіричних індикаторів відповідного явища. Обґрунтовано шкалу вимірювання суб'єктивної оцінки безпеки освітнього середовища та запропоновано схему інтерпретації отриманих оцінок.

Ключові слова: освітнє середовище; безпека освітнього середовища; учасники освітнього процесу; вищий військовий навчальний заклад; критерії; емпіричне дослідження.

Постановка проблеми. Сучасна українська держава опинилася у надзвичайно складних умовах. У першу чергу це пов'язано із військовими діями на сході країни. За таких обставин гостро стоїть питання підвищення загальної обороноздатності України, що покладає велику відповідальність на вищі військові навчальні заклади. У цьому контексті актуалізується проблема підвищення якості навчально-виховного процесу, одним з найважливіших елементів якого є безпека освітнього середовища (ОС). Складність предмету дослідження вимагає у свою чергу розробки та застосування відповідного інструментарію, який би дав змогу не лише визначити загальний рівень безпеки ОС, але й фіксувати групові відмінності у її сприйнятті, що є основою для визначення ефективних методів покращення стану безпеки даного середовища.

Аналіз досліджень і публікацій. Визначення критеріїв та основних показників безпеки ОС здійснювали у своїх роботах Обозова О., Шевченко Л., Гаязова Л., Оганесян Н., Петров С., Пилипенко В., Сидоров Л., Чесноков Н. та інші. Проблемам впливу ОС на рівень насильства у навчальному закладі присвячене дослідження Johnson S.L. Критерії безпеки ОС розроблялись у дослідженнях Robers S., Zhang J., Truman J. Важливість оцінки безпеки ОС учасниками навчального процесу обґрунтована у дослідженнях Bosworth K., Ford L., Hernandaz D. Проблеми впливу фізичних параметрів середовища на соціальні відносини актуалізуються у рамках досліджень безпеки ОС такими авторами як Langhou R., Annear L. Психологічні аспекти безпеки ОС ґрунтовно дослідженні у роботах таких дослідників як Баєва І., Вайнер Е., Обозова О., Самойлов О., Величко Е., Вишневская В., Сутович Е., Гаязова Л., Коджаспирова Г., Макаренко О., Тулинцев А., Михайлов Л., Соломин В., Маликова Т., Рубцов В., Соловьева Н., Харланова Ю., Bosworth K., Ford L., Hernandaz D., Johnson S., Langhou R.,

Annear L., Robers S., Zhang J., Truman I. та ін. Але не дивлячись на досить ґрунтовні та чисельні дослідження, наявні знання носять досить фрагментарний характер, особливо в аспекті конкретних методів оцінки безпеки ОС, що потребує здійснення подальших наукових узагальнень та розробки відповідного інструментарію.

Метою статті є проведення компаративного аналізу сучасних наукових розробок у сфері дослідження безпеки ОС, визначення системи емпіричних індикаторів відповідного явища, обґрунтування шкали вимірювання суб'єктивної оцінки безпеки ОС та запропонованої схеми інтерпретації отриманих оцінок.

Виклад основного матеріалу. Для розробки ефективного пізнавального інструменту першочерговим завданням є операціоналізація поняття «безпеки освітнього середовища» узагальнення та виокремлення системи емпіричних ознак досліджуваного явища. Під поняттям «безпеки ОС» розуміється такий стан просторово-предметних, організаційно-нормативних та соціально-психологічних аспектів ОС, який забезпечує життя і здоров'я учасників ОС та виступає умовою для розвитку і формування особистості, забезпечуючи правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність усіх учасників навчально-виховного процесу [1].

Щодо конкретних критеріїв та показників безпеки ОС, варто наголосити на необхідності виокремлення найбільш значущих, системоутворюючих його компонентів та параметрів. Тому необхідним є здійснення аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так S.L. Johnson [2] виділяє у середовищі освітнього закладу два компоненти: *соціальне* та *фізичне* середовища. До соціального належать: 1) взаємовідносини учня з однолітками і з педагогами; 2) норми і правила закладу, що стосуються насильства; 3) успішність учня; 4) характеристики культури класу та навчального закладу; 7) соціальний контроль. До фізичного середовища належать: 1) організаційні заходи, спрямовані на підтримку безпеки і дисципліни; 2) предметно-просторові характеристики ОС.

Згідно іншого підходу виділяються такі критерії: 1) випадки насильницької смерті; 2) переслідування учнів і педагогів; 3) характеристика просторового середовища навчального закладу; 4) кількість бійок, присутність зброї і незаконних речовин на території навчального закладу; 5) уявлення учнів про особисту безпеку; 6) дотримання дисципліни. В рамках не менш продуктивного підходу вважається правомірним вивчення феномена безпеки ОС, виходячи з уявлень суб'єктів ОС про його безпеку, а саме щодо фізичних, організаційних параметрів і параметрів соціальної взаємодії учасників освітнього процесу [3, с. 194–201]. Ще один досить дієвий, на нашу думку, підхід дозволяє розглядати два компоненти ОС: соціальний і просторово-предметний. При цьому соціальний компонент розглядається як соціальна система, що включає характеристики емоційного клімату, особистісного благополуччя, особливостей мікрокультури, якості освітньо-виховного процесу [4, 5, с. 71–86]. У сучасних дослідженнях

безпеки ОС особливої актуальності набуває проблема психологічного насильства [4, с. 27–39]. Все більшої ваги набуває феномен загальної “психологізації освітнього середовища” [6].

Отже, можемо визначити перший критерій безпеки ОС – *захищеність від насильства учасників ОС*. Показником за цим критерієм є оцінка рівня своєї захищеності усіма суб’єктами. Іншим критерієм безпеки ОС виступає ставлення до нього (позитивне, нейтральне або негативне) його учасників, а саме *референтність освітнього середовища*. Третій критерій безпеки ОС формулюється як *задоволеність всіх учасників освітнім середовищем*, а саме міжособистісними стосунками та просторово-предметними, організаційно-нормативними, соціально-психологічними і дидактично-ціннісними компонентами.

Оскільки вищий військовий навчальний заклад (ВВНЗ) має свою специфіку, тому постає потреба для виділення специфічних критеріїв оцінки безпеки ОС. Одним з таких специфічних параметрів є *адаптація учасників навчально-виховного процесу*, їх міжособистісна взаємодія, спільна діяльність, вироблення адаптивних форм поведінки, необхідних для стійкості у даному соціальному середовищі. Ступінь адаптованості у ВВНЗ є не менш значущим як для військових так і для цивільних [7, с. 632–635]. *Професійна адаптація суб’єктів ОС ВВНЗ* дає можливість встановлення оптимальних відносин між особистістю та вимогами до конкретної професійної діяльності.

Успішність професійної адаптації тісно пов’язана із *безпекою життєдіяльності суб’єкта* в ОС ВВНЗ. Йде мова про загрозу, яка полягає у неготовності курсанта до перенесення значних морально-психологічних і фізичних навантажень. Труднощі, з якими зустрічаються курсанти молодших курсів, можуть негативно впливати на їхню професійну спрямованість – знижувати інтерес до військової служби, мотивацію до навчання у військовому навчальному закладі тощо. Вирішення проблеми полягає у підвищенні рівня безпеки життєдіяльності курсантів у ВВНЗ різними методами, в тому числі шляхом формування їх адаптаційної готовності.

Найважливішим ресурсом забезпечення професійної адаптації та підвищення рівня безпеки ОС ВВНЗ слугує *виховна система*. Добре організований виховний процес у ВВНЗ створює можливості для підтримки психологічно безпечного та емоційно насиченого ОС.

Слід наголосити на ролі виховання *комунікативної культури*, яка являє собою сукупність норм, способів і форм взаємодії, а тому є однією з важливих умов успішної адаптації учасників ОС ВВНЗ до професійної діяльності у ВВНЗ і в суспільстві в цілому [8]. Високий *рівень комунікативної культури* суб’єкта освітнього процесу дозволяє зменшити вплив негативних чинників на його емоційний стан, самосвідомість, сприймання соціальних, професійних та моральних цінностей.

Наступним специфічним параметром безпеки ОС ВВНЗ є *екстремальна компетентність*, тобто здатність ефективно вирішувати професійні завдання в екстремальних умовах, під якими розуміється ситуація, що виникла

раптово, несподівано, у зв'язку з радикальною зміною обставин; пов'язана з появою несприятливих або загрозливих життєдіяльності індивіда умов. Беручи до уваги специфіку професійної діяльності військовослужбовців, можна стверджувати, що вона є особливим видом екстремальної діяльності, якій притаманні підвищене морально-психологічне і фізичне навантаження, реальне і потенційно можливе використання зброї, бойової техніки та інших засобів, що вимагає емоційно-вольової стійкості і особливої підготовки. Результатом такої підготовки і повинна стати *екстремальна компетентність*.

У зв'язку з цим підвищується роль психологічної підготовки курсантів, яка повинна являти собою комплекс заходів щодо формування у них *психологічної стійкості*, емоційних і вольових якостей, що дозволяють боротися зі страхом, підвищити витривалість до фізичних і психологічних навантажень, вміння діяти активно, приймати правильні рішення в екстремальних умовах [9, с. 48].

Важливим показником безпеки курсанта в групі є *морально-психологічний клімат*, що відображає комплекс умов, які забезпечують успішне налагодження безпеки особистості або перешкоджають їй.

Важливим специфічним параметром безпеки ОС є *інформаційна безпека*, яку слід розглядати у двох аспектах: як безпеку інформаційного ОС ВВНЗ та безпеку інформаційного простору, використовуваного в особистих цілях учасниками ОС ВВНЗ. Під інформаційним ОС ВВНЗ розуміється система програмно-апаратних та педагогічних засобів, що сприяють здійсненню інформаційної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу. Суб'єктами цього середовища є професорсько-викладацький та командний склад військового закладу, навчальний колектив, військовий підрозділ, окремі курсанти [10]. *Інформаційну безпеку* курсантів можна визначити як стан захищеності, при якому мінімізований ризик, пов'язаний із заподіянням інформацією шкоди їх здоров'ю та (або) фізичному, психічному, духовному, моральному розвитку. Зауважимо, що представлений перелік параметрів безпеки ОС може бути розширений або видозмінений залежно від конкретних завдань, що вирішуються конкретним ВВНЗ в конкретний період.

Аналіз наукових джерел та здійснене узагальнення знань щодо критерії безпеки ОС дозволяє здійснити їх класифікацію та сформулювати конкретні емпіричні індикатори безпеки ОС, які і складуть основу для інструменту вимірювання суб'єктивних оцінок безпеки ОС. Отже, дану класифікацію можна представити наступним чином: **1) захищеність від насильства.** Даному критерію відповідають такі індикатори: – бійки чи сварки є рідким явищем у ВВНЗ; – курсанти постійно відчують доброзичливе ставлення з боку педагогів та офіцерів; – у ВВНЗ ніколи не трапляється випадків погроз; – у ВВНЗ забезпечена дисципліна та порядок; **2) референтність освітнього середовища:** – викладачі та офіцери ВВНЗ користуються повагою з боку курсантів; – у колективі ВВНЗ поважають та цінують чесність, сумлінність,

відважність, моральність; – у колективі ВВНЗ усі патріоти свого закладу; – у колективі ВВНЗ розвинене почуття “ми”; **3) задоволеність освітнім середовищем:** – у ВВНЗ високий рівень матеріально-технічного забезпечення; – у ВВНЗ добре організовані навчально-виховний та робочий процеси; – учасникам ОС приємно працювати і навчатись разом; – у ВВНЗ діють зрозумілі та правильні норми та правила; **4) професійна адаптація суб’єктів освітнього середовища:** – у ВВНЗ новачки відчувають підтримку та розуміння з боку інших членів колективу; – у ВВНЗ діє ефективна система мотивації; – у ВВНЗ є чіткий та зрозумілий набір цінностей; – у закладі досягає успіху той, хто прагне до нових знань та постійного професійного вдосконалення; **5) безпека життєдіяльності в освітньому середовищі:** – у навчальному закладі немає надмірних навчальних (службових) навантажень; – у навчальному закладі здоров’я та життя кожного у повній безпеці; – у ВВНЗ ні у кого не буває фізичних перенавантажень; – під час бойових завдань (несення вартової служби тощо) здійснюється усе можливе для безпеки особового складу; **6) виховна система:** – пріоритетним для ВВНЗ є виховання розвиненої, багатогранної особистості; – для ВВНЗ є важливим підтримка та поширення загальнолюдських цінностей; – у ВВНЗ дотримуються національних військових традицій; – у ВВНЗ відстоюють цінності гуманізму, свободи, постійного розвитку та вдосконалення; **7) комунікативна культура:** – у ВВНЗ і викладачі, і курсанти зацікавлені в ефективному та позитивному спілкуванні; – важливим елементом навчального процесу у ВВНЗ є постійний діалог між усіма учасниками навчально-виховного процесу; – у ВВНЗ використовується демократичний стиль спілкування; – у ВВНЗ спілкування характеризується доброзичливістю та повагою до співрозмовника; **8) екстремальна компетентність:** у колективі ВВНЗ формуються уміння діяти у складних обставинах; – викладачі, офіцери та курсанти готові ефективно працювати при будь-яких умовах; – в екстремальних умовах учасники освітнього процесу сподіваються самі на себе і на допомогу товариша; – у колективі цінується креативність, самовладання, рішучість; **9) морально-психологічний клімат:** – у колективі панують доброзичливі стосунки; – у колективі панують взаємодопомога та взаємодовіра; – кожен член колективу почуває себе захищеним; – кожна особистість у колективі поважається та цінується; **10) інформаційна безпека:** – у ВВНЗ усі відповідально ставляться до розголошення та розповсюдження інформації; – одним із факторів успішності нашого ВВНЗ є уміння працювати із інформацією; – колектив користується лише перевіреними інформаційними джерелами; – внутрішня інформація нашого ВВНЗ повністю захищена.

Анкета, таким чином, поділяється на блоки за відповідними критеріями. Крім цього, варто зазначити, що застосування анкети повинно забезпечувати порівняння оцінок безпеки ОС усіма основними соціально-професійними групами ВВНЗ. Такий підхід забезпечує вимірювання не лише інтегральної оцінки, але й вивчення міжгрупових оцінок, що дає змогу оцінювати загальну

збалансованість освітнього середовища ВВНЗ. Для вимірювання суб'єктивних оцінок, на нашу думку, доцільно використовувати 10-ти бальну шкалу, яка є досить чутливою до ставлення учасників навчально-виховного процесу до стану безпеки ОС, а також дозволяє більш повно диференціювати оцінки за рівнями забезпечення безпеки ОС.

Отже, такий інструмент дозволяє не лише фіксувати міжгрупові відмінності у ставленні до безпеки ОС конкретного ВВНЗ, але диференціювати оцінку за відповідними рівнями, на основі отриманих середніх балів: 1, 2 – критично низький рівень безпеки ОС, що потребує радикального втручання у ОС з метою його вдосконалення; 3,4 – низький рівень безпеки ОС, що потребує поетапного вдосконалення освітнього процесу; 5, 6 – невизначеність суб'єктів ОС (невираженість ОС). На основі такої оцінки можна зробити висновок про слабку вираженість основних параметрів ОС, а також про недостатню включеність у освітній процес його учасників; 7, 8 – задовільний рівень безпеки ОС. Така оцінка демонструє досить високий рівень безпеки ОС, що, втім, вказує на необхідність контролю за станом навчальної системи та необхідністю планових її вдосконалень; 9, 10 – відмінний рівень безпеки ОС (забезпеченість безпеки ОС), означає, що безпека у ВВНЗ є забезпеченою та усі учасники освітнього процесу задоволені її станом. Але все ж необхідним залишається контроль за станом безпеки ОС.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо зробити наступні висновки: 1) безпека ОС ВВНЗ поділяється на два виміри: об'єктивний (матеріальні, інформаційні, фізичні умови навчально-виховного процесу) та суб'єктивний (оцінка учасниками навчально-виховного процесу рівня особистої або групової безпеки); 2) комплексна оцінка безпеки ОС полягає у вимірюванні збалансованості гарантованих умов освітнього процесу та відчуттям безпеки усіма його учасниками; 3) система критеріїв оцінки безпеки ОС включає ряд таких її ознак: 1) захищеність від насильства; 2) референтність ОС; 3) задоволеність освітнім середовищем; 4) професійна адаптація суб'єктів ОС; 5) безпека життєдіяльності в ОС; 6) виховна система; 7) комунікативна культура; 8) екстремальна компетентність; 9) морально-психологічний клімат; 10) інформаційна безпека.

Не зважаючи на досить значні наукові розробки, перед сучасною військовою педагогікою досі постають актуальні проблеми визначення ефективного інструментарію оцінки суб'єктивного сприйняття безпеки ОС ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гаязова Л.А.* Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-kompleksnoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy-i-ee-psihologicheskoe-soprovozhdenie>
2. *Johnson S.L.* Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature // Journal of school health October 2009, Vol. 79. №. 10.

3. *Bosworth K., Ford L., Hernandaz D.* School Climate Factors Contributing to Student and Faculty Perceptions of Safety in Select Arizona Schools // *J Sch Health.* 2011; 81: 194–201.

4. *Баева И.А., Лактионова Е.Б.* Основные подходы к раскрытию понятия “образовательная среда”, типология и структура образовательной среды // *Педагогическая психология / Под ред. Л. Регуш, А. Орловой.* СПб.: Питер, 2010. 416 с.

5. *Langhou R.D., Annear L.* Safe and Unsafe School Spaces: Comparing Elementary School Student Perceptions to Common Ecological Interventions and Operationalizations // *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 21: 71–86 (2011).

6. *Харланова Ю.В.* Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение / *Ю.В. Харланова.* // Сборник научных статей — М.: МГППУ, 2013.— 304 с.

7. *Петровская М.В.* Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя / *Петровская М.В.* // *Фундаментальные исследования.* — 2013. — № 1 (3). — С. 632–635.

8. *Межуев А.В.* Формування готовності до життєдіяльності в освітньому середовищі військового вишу у курсантів молодших курсів: автореф. дис. ... Канд. пед. наук. — Астрахань, 2008. — 22 с.

9. *Пазухина С.В.* Экстремальная компетентность будущего учителя как фактор безопасности образовательной среды. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение / *С.В. Пазухина* // Сборник научных статей — М.: МГППУ, 2013.— С. 48.

10. *Куратов А.О.* Потенциалы информационной образовательной среды военного вуза в формировании социальной грамотности курсантов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.superinf.ru/>

11. *Roberts S., Zhang J., Truman J.* Indicators of School Crime and Safety: 2010 (NCES 2011–002/NCJ 230812). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.

Н.М. Тарасенко
Национальная академия сухопутных войск
имени гетмана Петра Сагайдачного

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

В статье осуществлена классификация критериев оценки безопасности образовательной среды военного высшего учебного заведения (защищенность от насилия участников образовательного процесса, референтность образовательной среды, удовлетворенность всех участников образовательной средой и другие). На основе сравнительного анализа современных научных разработок в области исследования безопасности образовательной среды, эмпирической операционализации понятия безопасности образовательной среды высшего военного учебного заведения, предложена система эмпирических индикаторов соответствующего явления. Обоснованно шкалу

измерения субъективной оценки безопасности образовательной среды и предложена схема интерпретации полученных оценок.

Ключевые слова: образовательная среда; безопасность образовательной среды; участники образовательного процесса; высшее военное учебное заведение; критерии; эмпирическое исследование

N.M. Tarasenko
Hetman Petro Sahaidachniy National Army
Academy

SUBJECTIVE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT SAFETY OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: PROBLEMS OF METHODOLOGY

This article deals with the classification of the educational environment safety assessment criteria of higher military educational establishment (participants protection against violence in educational process, reference importance of the educational environment, all participants' satisfaction with the educational environment etc.). The system of empirical indicators of the educational environment safety based on the comparative analysis of current scientific studies in the field of educational environment safety researches, empirical operationalization of the concept of the educational environment safety of higher military educational establishment is proposed here. The measurement scale of subjective evaluation of the educational environment safety is substantiated. The scheme of the received assessments interpretation is proposed.

Keywords: educational environment; educational environment safety; subjects of the educational process; higher military educational establishment; criteria; empirical research

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОКУРАТУРИ

Стаття присвячена вивченню структури й особливостей професійної діяльності працівників прокуратури з позицій педагогічної науки. Згідно з авторською концепцією виділяється внутрішній і зовнішній педагогічні вектори у здійсненні освіти і виховання суб'єктів даного процесу і їх впливі на суспільство. Встановлюються пріоритетні для даної категорії працівників види виховання. Розглядаються компоненти професійно-етичного виховання й надається авторське визначення вказаного поняття.

Ключові слова: прокурорська діяльність; правосвідомість громадян; професійна освіта; професійно-етичне виховання; морально-етичні якості; виховний ідеал; виховний вплив керівника і трудового колективу.

Постановка проблеми. Сучасна ситуація, що склалася в Україні, дозволяє констатувати наявність одразу двох різноспрямованих суспільних тенденцій: одночасну активізацію процесів формування громадянського суспільства, а також прояви протизаконної поведінки окремих об'єднань громадян на підставі суб'єктивного уявлення про правопорядок, що по суті є виявленням правового нігілізму. Безумовно, ці явища віднайнуть свою наукову оцінку у дослідженнях правознавців, соціологів, політологів, психологів. Не менш важливим є аналіз педагогічних аспектів сьогоденного життя української спільноти, зокрема через призму професійної діяльності працівників прокуратури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характерною особливістю даного виду професійної діяльності є те, що вона, на відміну від багатьох інших, регламентована на законодавчому рівні, зокрема Конституцією України, Законом України “Про прокуратуру”, Кримінально-процесуальним кодексом України рядом інших нормативно-правових актів. Тож і досліджується ця діяльність, насамперед, правознавцями, а саме: фахівцями в галузі конституційного права (Р. Жоган), прокурорського нагляду (М. Мичко, В. Сухонос, Г. Попов), кримінального процесу (Г. Гапотченко, І. Крилова, А. Лапкін, Ю. Фідря), адміністративного права і управління (О. Анпілогов, О. Іщук, В. Шемчук, В. Шуба, М. Якимчук, В. Яценко), трудового права (А. Акуліч), в галузі юридичної деонтології (І. Бризгалов, С. Гусарєв, О. Скакун, С. Сливка, І. Тетарчук, О. Тихомиров та ін.). Не залишилися поза увагою вчених і питання етики прокурорської діяльності (О. Толочко, Т. Погорелова), її психологічні аспекти (В. Анушкевич, І. Озерський, О. Кобець). Набуття чинності новим Кримінально-процесуальним кодексом, прийняття нової редакції Закону України “Про прокуратуру” мають інтенсифікувати дослідження у цій сфері. Разом з тим, педагогічні аспекти діяльності працівників прокуратури не віднайшли належного відображення у наукових публікаціях.

Мета статті. Тож метою даної статті є обґрунтування концепції застосування педагогічної науки у професійній діяльності працівників прокуратури України.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1. Проаналізувавши тексти законодавчих і підзаконних актів, що регламентують діяльність прокуратури, і порівнявши їх із сучасними науково-теоретичними засадами андрагогіки як науки про навчання і виховання дорослих, створити й обґрунтувати уявну модель педагогічної складової вказаної діяльності.

2. Визначити пріоритетні для даної категорії працівників види виховання. Розглянути поняття “професійно-етичне виховання”, надати його авторську інтерпретацію.

3. Встановити роль працівників прокуратури у педагогічному процесі формування правосвідомості громадян.

4. Описати особливості здійснення ними педагогічного впливу на неповнолітніх правопорушників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазвичай аналіз текстів законодавчих актів проводиться з метою визначення закріплених правових норм. Проте актуальним є і не зовсім традиційний підхід до такого аналізу, а саме: розгляд тексту на інших наукових засадах. Насамперед, потребує коментування ст. 121 Конституції України, яка зазначає, що “Прокуратура України становить єдину систему, на яку покладаються: 1) підтримання державного обвинувачення в суді; 2) представництво інтересів громадянина або держави в суді у випадках, визначених законом; 3) нагляд за додержанням законів органами, які проводять оперативно-розшукову діяльність, дізнання, досудове слідство; 4) нагляд за додержанням законів при виконанні судових рішень у кримінальних справах, а також при застосуванні інших заходів примусового характеру, пов'язаних з обмеженням особистої свободи громадян” [1]. Оскільки Конституція України є Основним Законом, то подальша деталізація її статей у конкретних законодавчих актах на рівні нормотворчої техніки передбачає повне дотримання тих формулювань, які є у першоджерелі. Тож і у ст. 5 Закону України “Про прокуратуру” (в редакції від 02.02.2014) функції подаються у такому ж порядку [2].

Наразі відбуваються дискусії щодо подальшого удосконалення тексту Конституції України, тому принагідно наслідимося висловити власне бачення деяких аспектів удосконалення Основного Закону. Йдеться про те, що у переліку функцій прокуратури найпершою називається “підтримання державного обвинувачення в суді”. Подібне трактування можна розцінювати як архаїзм радянської епохи, коли державні інтереси ставилися понад інтересами особистості. У даному випадку вбачаємо внутрішнє протиріччя зі змістом ст. 3 Конституції, згідно з якою “людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю” [1].

Гуманістична установка, що є першоосновою педагогіки, антропоцентричні підходи при формулюванні правових норм, характерні для більшості демократичних держав, диктують необхідність перестановки у тексті ст. 121 першого і другого пунктів. Це буде не просто технічна правка, а свідчення зміни парадигми у концептуальних підходах до діяльності прокуратури на засадах людяності. Підтримання законних прав громадянина, як нам здається, має домінувати над державним обвинуваченням.

Загалом аналіз текстів чинних законодавчих і підзаконних актів, що регламентують діяльність прокуратури, намагання їх співвіднести із науково-теоретичними концепціями сучасної педагогіки (андрагогіки) дає нам підстави диференціювати педагогічний потенціал у вказаній сфері по двох векторах: 1. Виховна і освітня діяльність керівництва з персоналом прокуратури, створення умов для самоосвіти й самовиховання (внутрішній вектор). 2. Виховна й освітня діяльність працівників прокуратури із громадянами України щодо формування їх правосвідомості, підвищення рівня правової культури і подолання правового нігілізму; елементи роз'яснювальної просвітницької діяльності із іноземцями та особами без громадянства з метою попередження з їх боку правопорушень на ґрунті необізнаності з нормами права України (зовнішній вектор).

Проте надана модель є скоріш уявною, аніж реалізованою у законодавчих актах. Подібна ситуація може пояснюватися двома гіпотетичними причинами: по-перше, на теперішній час педагогічні аспекти діяльності працівників прокуратури є недостатньо розробленими на науковому рівні; по-друге, на даному етапі ще не відбулася належна інтеграція педагогічної науки й нормотворчості, що регламентує діяльність прокуратури в цілому. Маючи намір бодай частково усунути вказані недоліки, охарактеризуємо запропоновану педагогічну модель.

Багатогранність управління як соціальної інституції характеризується його синкретизмом, тобто поєднанням у собі здобутків різних наук. На сучасному етапі безперечно визнається психологія управління, проте педагогіці управління ще належить зайняти своє достойне місце. Справа у тім, що робота з персоналом не обмежується підбором, відбором, розстановкою і кар'єрним зростанням кадрів. Це кропіткий безперервний процес співпраці із реальними особистостями, кожна з яких має свій рівень освіченості, культури, в тому числі й правової, тип темпераменту, певний, притаманний лише їй комплекс рис характеру, життєвий досвід, сформовані уявлення про правила і порядок у суспільстві та мотивацію професійної діяльності. Суб'єктний фактор педагогічної діяльності вимагає враховувати, що згідно із розділом IV Закону України "Про прокуратуру" до кадрів органів прокуратури відносяться не тільки прокурори, але й старші слідчі в особливо важливих справах, слідчі в особливо важливих справах, старші слідчі та слідчі прокуратур. Відповідно до ст. 6 вказаного Закону органи прокуратури України "становлять єдину централізовану систему, яку очолює Генеральний прокурор України, з підпорядкуванням нижчестоящих

прокурорів вищестоящим” [2]. Подібна жорстка вертикаль зумовлює специфіку здійснення педагогіко-управлінської діяльності керівником, оскільки кожний керівник водночас є чийсь підлеглим. Це означає, що, здійснюючи педагогічний вплив на підпорядкованих йому працівників, будь-який керівник відчуває на собі вплив вищестоящего начальника.

Як зазначено у ст. 1 “Дисциплінарного статуту прокуратури України, “важливою передумовою успішного виконання покладених на прокуратуру функцій є компетентність та особиста дисципліна прокурорів і слідчих прокуратури” [3]. У такий спосіб детермінуючими чинниками ефективної діяльності визнаються категорії, що безумовно можна віднести до педагогічних, оскільки компетентність базується на теорії навчання, а особиста дисципліна – на теорії виховання.

“Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури”, схвалений Всеукраїнською конференцією працівників прокуратури 28 листопада 2012 року і того ж дня затверджений наказом Генерального прокурора України № 123, потребує від персоналу “високого професіоналізму, неупередженості, чесності, порядності та здатності протистояти намаганням неправомірного впливу на їхню службову діяльність” [4]. На наше глибоке переконання, подібних якостей у працівників можливо досягти лише в результаті наполегливої педагогічної діяльності керівників прокуратури, які, даючи взірець відданості справі на особистому прикладі, безперервно здійснюють навчальний і виховний вплив на підлеглих, стимулюючи їх до постійного самоудосконалення. Застосовуючи диференційований педагогічний підхід, керівник кожної ланки прокуратури повинен чітко уявляти, що засоби виховного впливу на стажиста, молодого працівника, який щойно закінчив своє навчання, на працівника із певним досвідом діяльності, який ставить за мету просування по службових сходинках, на досвідченого працівника, у якого можуть проявлятися риси професійної деформації, а іноді надлишкової самовпевненості, мають відрізнятися. Це означає, що кожен керівник повинен бути принаймні ознайомленим із принципами виховання дорослих, педагогічними методами і прийомами, що, з одного боку, стимулюватимуть працівників до розвитку і реалізації усіх позитивних задатків власної особистості, а з іншого – нейтралізують негативний вплив, який на собі постійно відчувають працівники правоохоронних органів. Даний аспект педагогіки управління ми означили як внутрішній вектор у нашій уявній моделі.

Не менш важливим є зовнішній вектор, адже кожний працівник прокуратури, будучи на службі та поза нею, має здійснювати позитивний виховний вплив на спільноту в цілому через ствердження принципів верховенства права, участі у формуванні правосвідомості населення й подолання правового нігілізму окремих його верств. Подібний вплив може відбуватися як на рівні групового спілкування (виступи у засобах масової інформації, у трудових колективах, при судових промовах в якості

державного обвинувача), на рівні міжособистого спілкування (при прийомі заяв і скарг, під час кримінального провадження, здійснення прокурорського нагляду за дотриманням законності тощо), у повсякденному житті (підтримання позитивного іміджу працівника прокуратури у взаєминах із сусідами, друзями, знайомими). У цьому контексті нагляд за додержанням законів органами, на які у визначеному порядку покладені функції оперативно-розшукової діяльності, дізнання і досудового слідства, можна розглядати не тільки з суто правових позицій, але і як здійснення своєрідного педагогічного контролю. Підставами для такої точки зору є концепція, згідно з якою на працівників прокуратури покладається подвійна виховна відповідальність: здійснюючи педагогічний вплив на працівників інших правоохоронних органів, вони тим самим як ніхто інший впливають на правосвідомість суспільства в цілому. Принцип верховенства права у своїй основі має потужний педагогічний потенціал, і працівник прокуратури повинен це чітко усвідомлювати.

Серед видів виховання, які можна визнати найбільш актуальними щодо категорії працівників прокуратури (безумовно, з урахуванням наукових засад андрагогіки і з огляду на попередні етапи становлення особистості), можна назвати такі, як патріотичне, правове, інтернаціональне, культурне, фізичне виховання. Окрему позицію у цьому ряду повинно зайняти етичне виховання.

Т.Ф. Погорелова виокремила поняття “професійно-етичне виховання прокурорського працівника”, під яким вона пропонує розуміти “специфічно регулятивний процес взаємодії суб’єкту та об’єкту виховного впливу, метою якого є розвиток професійно значущих моральних якостей, приведення ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та норм поведінки майбутнього фахівця у відповідність з загальнокультурними етичними вимогами професії” [5, с. 168]. Віддаючи належне авторові статті в оригінальності дослідження, отриманим цікавим результатам, розділяючи позиції щодо важливості виховання працівників прокуратури, зокрема у сфері професійної етики, ми, разом з тим, не можемо безоглядно прийняти запропоноване визначення з ряду причин. По-перше, процитований фрагмент не кореспондується з обраним поняттям за специфічними предметними ознаками діяльності. Подібне визначення з однаковим успіхом можна застосувати і щодо майбутнього лікаря, будівельника, аграрія та ін. По-друге, слід було б врахувати, що процес виховання не обмежується періодом здобування освіти, він здійснюється впродовж усього життя людини, принаймні, якщо говорити про аспекти професійного виховання, то впродовж усього періоду праці. По-третє, розвитку професійно значущих якостей передують їх визначення і формування, що являють собою відповідні етапи педагогічного процесу. Четверте. Сучасна педагогіка трансформувала уявлення про процес навчання й виховання на засадах суб’єкт-суб’єктних відносин. Виходячи з контексту запропонованого Т.Ф. Погореловою визначення, майбутній фахівець розглядається як об’єкт педагогічного впливу. Тож спробуємо, враховуючи

вказані похибки, провести альтернативне дослідження на підставі ключових для професійної діяльності даної категорії працівників нормативних актів.

Оскільки серед найновіших документів, які ще не піддавалися подібному аналізу, є “Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури”, побудуємо свою концепцію на його підставі.

Аналіз тексту вказаного нормативного акту на педагогічних засадах дозволяє чітко поляризувати дескриптори бажаного (дорівнюємо до виховного ідеалу) і неприйняттого (негативні риси, що підлягають нейтралізації в результаті ефективного виховного впливу). Нами були систематизовані позитивні й негативні якості суб’єкта, що представлені у зазначеному кодексі.

Тож виховний ідеал особистості працівника прокуратури репрезентований через такі складові:

– *на рівні компетенцій*: високий професіоналізм, постійне підвищення свого загальноосвітнього та професійного рівня, культури спілкування; фахова орієнтація у чинному законодавстві; вдосконалення своїх знань і передача досвіду колегам; здатність вчасно і якісно виконувати службові обов’язки і завдання;

– *на рівні переконань*: принципова морально-правова позиція, повага до прав і свобод людини і громадянина; політична неупередженість та нейтральність;

– *на рівні особистісних якостей*: відповідальність, відданість справі, незалежність та самостійність; ініціативність; комунікативні здібності; витримка; добропорядність, вихованість і культура; стриманість і ввічливість;

– *на рівні поведінки* – додержання принципів верховенства права, законності, суспільної моралі, високої культури; запобігання проявам корупції; прозорість службової діяльності; утримання від виконання незаконних рішень чи доручень; недопущення конфлікту інтересів; об’єктивність у стосунках з органами влади, громадськістю та окремими особами; зразкова поведінка та дисциплінованість; дотримання обмежень і заборон, передбачених антикорупційним законодавством; дотримання ділового стилю одягу; недопущення поведінки, що може зашкодити репутації; обмеження щодо участі у політичній діяльності та сумісництві; дотримання службової таємниці та етики публічних виступів; засади партнерства, взаємоповаги і взаємодопомоги у колективі.

Варіанти неприйнятних моделей у “Кодексі професійної етики та поведінки працівників прокуратури” представлені через осуд: проявів недобррозичливого ставлення до колег; грубості та приниження людської гідності; проявів бюрократизму, формалізму, бездушного ставлення до потреб особи; зверхності та зневажливого ставлення до громадян.

Проведений аналіз тексту названого вище документу дозволив конкретизувати наступні спостереження: 1. Визначені укладачами “Кодексу...” параметри мають бінарний характер, оскільки можуть

розглядатися не тільки в системі координат професійної етики, але і як педагогічні якості, що формуються, підтримуються, коригуються і розвиваються внаслідок самоудосконалення, а також виховного впливу з боку керівника, колективу працівників і системи корпоративних цінностей в цілому. 2. Значна кількісна перевага визначень із позитивною конотацією порівняно із малочисельними описами можливих негативних проявів свідчить на користь позитивістської моделі, зорієнтованої на виховний вектор взірця. 3. Виховний ідеал особистості реалізується у представленій моделі через такі виявлені нами рівні, як рівень компетенцій, переконань, особистісних якостей, поведінки. 4. Майже усі перелічені позитивні характеристики, представлені на вказаних рівнях, можна розглядати як результат педагогічної діяльності. 5. Найбільша кількість описів на рівні бажаної поведінки зумовлює необхідність подальшого глибинного аналізу педагогічних прийомів і методів, що ефективно впливають на усвідомлений вибір такої поведінки кожним працівником як єдино можливої.

На підставі проведеного аналізу вважаємо за можливе запропонувати власне визначення професійно-етичного виховання, під яким розуміється безперервний педагогіко-управлінський процес взаємодії діючих (майбутніх) працівників прокуратури з керівниками і трудовим колективом, а також самоосвіти й самовиховання, в результаті якого підтримується й розвивається сформований рівень професійних компетенцій, етичних переконань та особистісних моральних якостей, що дозволяє досягати бажаних, з позицій суспільства і правоохоронної системи, моделей поведінки, а також здійснювати позитивний виховний вплив на спільноту в цілому.

Остання частина авторського визначення, на нашу думку, є актуальною, насамперед, з позицій необхідності змін на краще у житті країни. Виклики сьогодення мають переорієнтувати суспільство з поглядів на те, що розбудова правової держави, дотримання норм права на усіх рівнях є лише справою правників, на принципово іншу позицію: рівень законслухняності громадян, їхня правосвідомість – це прояви сформованого громадянського суспільства. Тож на прокуратуру, як і на інші судові та правоохоронні органи покладається нелегка місія роботи із населенням у даному напрямі. Традиційне намагання обмежитися лише каральними функціями щодо окремих громадян викличе (за аналогією з поведінкою підлітка) супротив і відмежування від свідомого підтримання правопорядку в державі. Ми цілком розділяємо позицію О.М. Столяренка, який вважає, що “законність і правопорядок нерозривно пов’язані із педагогічною системою суспільства, успішністю і плідністю функціонування в ньому інститутів виховання, освіти, навчання і розвитку, що здійснюють вплив на масову та індивідуальну поведінку громадян, які розуміють або заперечують значення правослухняної поведінки і відповідним чином ставляться до її норм” [6, с. 10–11]. У цьому зв’язку не можна недооцінювати педагогічний потенціал професійної діяльності працівників прокуратури, на яких, окрім

визначених нормативно-правовими актами обов'язків, покладена висока місія формування і розвитку правової свідомості громадян України.

Виключного значення вказаний напрям діяльності прокуратури набуває при роботі із неповнолітніми особами. У таких випадках увага повинна звертатися не тільки на специфічні особливості вікової психології, але й на такі соціально-педагогічні чинники, як намагання підлітка позиціонувати себе дорослою самодостатньою особистістю, недостатня сформованість у неї життєвих принципів, залежність від негативного впливу вулиці, від уявних, а не істинних цінностей, можливі неблагополучні взаємини між батьками підлітка, в окремих випадках – усвідомлене використання неповнолітніх дорослими з метою уникнення власної відповідальності за вчинене правопорушення. У подібній ситуації працівник прокуратури має бути не тільки і не стільки правником, скільки педагогом і психологом, адже без урахування зазначених вище аспектів не може відбутися всебічний об'єктивний розгляд справи, як це передбачено Кримінально-процесуальним кодексом України.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило встановити, що професійна діяльність працівників прокуратури має суттєвий педагогічний потенціал. У запропонованому нами внутрішньому векторі цей потенціал реалізується через самоосвіту і самовиховання, освітній і виховний вплив керівника, колективу, корпоративні цінності системи органів прокуратури. Зовнішній вектор націлений на формування високого рівня правосвідомості громадян, подолання правового нігілізму, застосування засад превентивної педагогіки у спілкуванні із неповнолітніми особами. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні та подальшій систематизації методів здійснення виховного впливу у сфері педагогіко-управлінської діяльності з працівниками прокуратури, виробленні рекомендацій щодо удосконалення підготовки майбутніх правоохоронців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України [Текст] – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96вр>
2. Закон України “Про прокуратуру” (в редакції від 14.10.2014). [Текст] – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1789-12/page>
3. Дисциплінарний статут прокуратури України, затверджений постановою Верховної ради України 6 листопада 1991 р. (станом на 16.05.2013) [Текст] – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1796> – 12
4. Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури [Текст] www.gp.gov.ua/ua/file_downloader.html?_m=fslib&_t=fsfile&_...
5. *Погорелова Т.Ф.* Педагогічні методи формування етичної компетенції у майбутніх працівників прокуратури /Т.Ф. Погорелова // Вісник НТТУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Випуск 2. – С. 167–171.
6. *Столяренко А.М.* Юридическая педагогика. Курс лекций. [Текст] / А.М. Столяренко; Ассоциация авторов и издателей “Тандем”. – М.: Экмос, 2000 – 496 с.

Топчий О.В., кандидат педагогических наук
Киевський національний університет
ім. Тараса Шевченка

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ПРОКУРАТУРЫ

Статья посвящена изучению структуры и особенностей профессиональной деятельности работников прокуратуры с позиций педагогической науки. Согласно авторской концепции выделяется внутренний и внешний педагогические векторы в осуществлении образования и воспитания субъектов данного процесса и их влиянии на общество в целом. Устанавливаются приоритетные для данной категории работников виды воспитания. Рассматриваются компоненты профессионально-этического воспитания, подается авторское определение указанного понятия.

Ключевые слова: прокурорская деятельность; правосознание граждан; профессиональное образование; профессионально-этическое воспитание; морально-этические качества; воспитательный идеал; воспитательное влияние руководителя и трудового коллектива.

O. Topchij; candidate of pedagogical sciences
Taras Shevchenko National University of Kyiv

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PROSECUTORS

The article studies the structure and features of the professional activity of prosecutors from the standpoint of pedagogy. The author takes the position that the Prosecutor's Office in formulating tasks in the Constitution of Ukraine and laws of Ukraine On Prosecutor's Office should dominate the anthropocentric approach. According to the author's concept stands out internal and external pedagogical vectors in the implementation of education and training actors in this process. Inner vector apply to work with subordinates, provides pedagogical influence to their education. External vector pedagogical activities of prosecutors aimed at forming public opinion, which promotes the rule of law. A separate activity is to work with minors. It requires special knowledge and pedagogical skills. The author proposes a model of the educational ideal of prosecutors that includes a level of competence, beliefs, personality traits, as well as the level of behavior. Discusses the components of professional ethics education, served the author's definition of this concept.

Keywords: prosecutorial activities; awareness of citizens; professional education; professional ethics education; ethical quality educational ideal; the educational impact of the head and the workforce.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАПАСУ

У статті розглянуто етапи організації і проведення педагогічного експерименту. Розкрито шлях констатувального та формувального експерименту. Узагальнені результати експериментального дослідження формування військово-спеціальної компетентності у процесі військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу. Доведено достовірність отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики.

Ключові слова: компетентність; військово-спеціальна компетентність; формування; методика.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування та розвитку Збройних Сил України все більш актуальною стає проблема підготовки офіцерів-психологів з професійною освітою, високою військово-спеціальною компетентністю, розвинутим творчим мисленням, здатних професійно займатися питанням психологічного забезпечення діяльності військових підрозділів, а також постійно нарощувати свій практичний досвід в умовах бурхливого розвитку засобів сучасної збройної боротьби, змін її форм та способів ведення.

Одним з напрямів вирішення даної проблеми є вдосконалення процесу навчання у вищій військовій школі, яке передбачає вироблення нових підходів до цілей, змісту військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу, а також впровадження сучасних освітніх методик в освітній процес військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень і публікацій з проблеми військово-спеціальної підготовки фахівців свідчить, що вони присвячені питанням: методичній системі навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління – Л.В. Олійник [2], формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів прикордонників – О.В. Торічний [4], педагогічних засад професійної підготовки офіцерів запасу вищих навчальних закладів – С.М. Морозов [1], організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів – Є.М. Подтергера [3], особливостей організації військово-педагогічного процесу на кафедрах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів – В.П. Чабаненко [5].

Разом із тим зазначені аспекти професійної підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах, її особливості, пов'язані з організацією військово-спеціальної підготовки офіцерів-психологів запасу, не набули належного відображення у військово-педагогічній літературі, недостатньо

враховано сучасні вимоги, пов'язані з інтеграцією України в європейський освітній простір, тощо.

Метою статті є експериментальне підтвердження ефективності формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу засобами методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка”.

Виклад основного матеріалу. Оцінювання ефективності формування військово-спеціальної компетентності, аналіз кількісних і якісних показників її сформованості здійснювалися шляхом проведення дослідно-експериментальної роботи, основою якої стали два етапи педагогічного експерименту.

В якості експериментальних та контрольних груп нами було обрано дві групи студентів кафедри підготовки офіцерів запасу Національного університету “Одеська морська академія”, які навчаються за військово-обліковою спеціальністю “Соціальна психологія”.

При виборі експериментальної і контрольної груп ми виходили з того, що експериментальний план для двох рандомізованих груп виглядає таким чином: де R – рандомізація; x – вплив; O₁, O₂ – діагностика відповідно першої і другої групи.

Експериментальна група	RxO1
Контрольна група	R O2

Рівність експериментальної і контрольної груп є необхідною умовою застосування цього плану.

Групи на початок експерименту мали однакові (близькі) показники рівня військово-спеціальної компетентності, успішності, ідентичний був вплив навчально-матеріальної та науково-методичної бази кафедри підготовки офіцерів запасу Національного університету “Одеська морська академія”, кількість студентів у групах також була приблизно однаковою.

На основі аналізу теоретичних розробок та емпіричного дослідження нами було визначено критерії військово-спеціальної компетентності: мотиваційно-цільовий, когнітивний та результативно-діяльнісний.

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи було проведено констатувальний експеримент. Головною його метою стало виявлення початкового рівня сформованості військово-спеціальної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп. Для цього нами були застосовані методи спостереження, анкетування, бесіди, методи експертної оцінки, методи математичної статистики. Встановлені рівні військово-спеціальної компетентності: інтуїтивний (низький), достатній (середній) та активний (високий).

Аналіз отриманої інформації свідчить про те, що 38 % слухачів демонстрували військово-спеціальну компетентність на рівні нижче достатнього рівня, що неповною мірою відповідає вимогам до підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу (табл. 1).

Початковий рівень військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу (n=50)

Групи		Рівні, у %		
		Активний (високий)	Достатній (середній)	Інтуїтивний (низький)
Навчальні групи майбутніх офіцерів- психологів запасу	ЕГ (n=26)	9/34,6	8/30,8	9/34,6
	КГ (n=24)	7/29,2	7/29,2	10/41,6
Разом	n=50	16/32	15/30	19/38

Крім цього, аналіз організації освітнього процесу кафедри підготовки офіцерів запасу Національного університету “Одеська морська академія” дозволяє зробити висновок, що її головними недоліками є: позиція науково-педагогічного працівника як транслятора знань і позиція студента як об’єкта освітнього процесу, яка виявляється в орієнтації майбутнього офіцера-психолога запасу на відтворення готових знань; низький рівень сформованості способів вирішення військово-спеціальних завдань, проблемних ситуацій, пасивність дій; низький рівень рефлексії власного досвіду та творчого відношення до справи.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи проводився формувальний експеримент. На основі отриманих даних було визначено пріоритетні напрями формування військово-спеціальну компетентність компетентності у процесі вивчення студентами курсу “Військово-спеціальна підготовка” предметів: “Військова психологія і педагогіка”; “Конфліктологія”; “Морально-психологічне забезпечення діяльності військ”; “Культурно-виховна, просвітницька та соціальна робота”; “Соціальна психологія”, які визначили програму формувального експерименту.

Найбільш ефективними прийомами та засобами вивчення предметів розділу є:

“Військова психологія і педагогіка” – проведення лекційних, практичних та групових занять. Науково-теоретичними засадами вивчення предмету є закони, принципи, методи і категорії загальної психології та педагогіки. В організації викладання предмету на заняттях головну увагу направляти на отримання студентами професійних якостей офіцера-психолога. В процесі вивчення предмету кожний студент виконував практичні завдання: за допомогою тестових методик вивчав психологію особистості військовослужбовця; складав психологічну характеристику на одного із студентів своєї групи з наступною побудовою профілю особистості; складав соціально-психологічний портрет військового колективу. Вивчення предмету є необхідним і важливим чинником у формуванні професійних якостей офіцерів-психологів;

“Конфліктологія” – проведення лекційних, практичних та групових занять. Основою предмету є вивчення положень діяльності військових колективів щодо створення та забезпечення необхідних умов для виконання особовим складом бойових завдань; технології прогнозування, профілактики та попередження конфліктів. Вивчення предмету базується на теоретичних засадах попередніх розділів та предметів;

“Морально-психологічного забезпечення діяльності військ” – проведення лекційних, практичних та групових занять. Вивчення предмету є необхідним і важливим чинником у формуванні професійних якостей офіцерів-психологів а також для застосування цих знань в діяльності офіцера з метою формування воїна-патріота, підтримання та підвищення рівня боєготовності, боєздатності підрозділу, керівництво моральним та психічним станом особового складу під час підготовки та ведення бойових дій. Під час вивчення предмету головна увага приділялася отриманню студентами знань, навичок і вмінь щодо планування і організації морально-психологічного забезпечення різних видів бою, психологічної підготовці особового складу підрозділів до бойових дій та безпосередньо психологічна робота в бойовій обстановці. Вивчення предмету базується на теоретичних засадах попередніх розділів та предметів;

“Культурно-виховна, просвітницька та соціальна робота” – проведення лекційних, практичних та групових занять. “Культурно-виховна, просвітницька та соціальна робота” є складовою частиною виховної роботи у Збройних Силах України, яка забезпечує формування у військовослужбовців високої культури і моральних якостей, почуття патріотизму, поважне відношення до традицій українського народу, військового товариства та гуртує військові колективи. Вивчення предмету є необхідним і важливим чинником у формуванні професійних якостей офіцерів-психологів;

“Соціальна психологія” – проведення лекційних, практичних та групових занять. Під час вивчення предмету головна увага приділялася:

отриманню студентами знань, навичок і вмінь щодо практичного застосування методології соціально-психології, методів соціальної психокорекції комунікативних порушень та управлінню груповою динамікою;

вмінню робити соціально-психологічний аналіз поведінки і діяльності військовослужбовців та військових колективів;

впливу на соціально-психологічні явища військовослужбовців щодо формування статутних взаємовідносин, попередження негативних випадків в різних видах службової та бойової діяльності;

навчанню майбутніх офіцерів-психологів проведенню роботи з особовим складом щодо поліпшення соціально-психологічного клімату у військовому підрозділі. Вивчення предмету є завершальним етапом зі спеціальності “Соціальна психологія”, він базується на теоретичних засадах попередніх розділів та предметів

У відповідності з цією програмою була розроблена та експериментальним шляхом реалізована в освітньому процесі методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу у процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка” у рамках якої було передбачено виконання та захист студентами проекту індивідуальної психолого-педагогічної діяльності. Метою формувального експерименту стало формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу засобами методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка”. Відповідно до цього, головним завданням другого етапу стало упровадження та дослідно-експериментальна апробація методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка”.

Ефективність формування методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка” визначено на основі порівняння результатів констатувального та формувального експериментів сформованості військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу. Порівняльний аналіз результатів, які отримано в експериментальних і контрольних групах на початку педагогічного експерименту та його завершенні, подано в таблиці 2.

Аналіз результатів експерименту показує, що активний (високий) рівень сформованості військово-спеціальної компетентності в експериментальній групі збільшився з 34,6% до 50% (на 15,4%), кількість студентів з інтуїтивним (низьким) рівнем зменшилася з 34,6% до 11,5% (на 23,1%). У контрольній групі активний (високий) рівень сформованості військово-спеціальної компетентності збільшився з 29,2% до 33,4% (тільки на 4,2%), а кількість студентів достатнього (середнього) рівня збільшилася з 29,2% до 41,6% (на 12,4%).

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу засобами методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка”. У рамках методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка” створюються умови для ефективної самореалізації індивідуальних, інтелектуальних можливостей особистості в освітньому процесі, підвищується динаміка у формуванні військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу.

Таблиця 2

Контрольний рівень військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-психологів запасу (n=50)

Групи		Рівні, у %					
		Активний (високий)		Достатній (середній)		Інтуїтивний (низький)	
		На початку експерименту	В кінці експерименту	На початку експерименту	В кінці експерименту	На початку експерименту	В кінці експерименту
Навчальні групи майбутніх офіцерів-психологів запасу	ЕГ (n=26)	9/34,6	13/50	8/30,8	10/38,5	9/34,6	3/11,5
	КГ (n=24)	7/29,2	8/33,4	7/29,2	10/41,6	10/41,6	6/25

Таким чином, результати педагогічного експерименту свідчать, що реалізація застосованої методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка” в освітньому процесі військового навчального підрозділу вищого навчального закладу сприяє підвищенню рівня сформованості військово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-психологів запасу. Дослідно-експериментальна робота підтверджує висунуту нами гіпотезу дослідження про те, що професійна діяльність майбутніх офіцерів-психологів запасу набуває більшої ефективності за умови цілеспрямованого формування в них військово-спеціальної компетентності на засадах компетентнісного підходу і впровадження в освітній процес військового навчального підрозділу вищого навчального закладу розробленої методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу “Військово-спеціальна підготовка”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозов С.М. Педагогічні засади професійної підготовки офіцерів запасу вищих навчальних закладів / С.М. Морозов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 1 (66). – С. 127–137.
2. Олійник Л.В. Основи побудови методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління / Л.В. Олійник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 4 (69). – С. 178–190.
3. Подтергера Є.М. Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: – 13.00.04 / Подтергера Євген Миколайович. – Одеса, 2007. – 198 с.
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. Чабаненко В.П. Особливості організації військово-педагогічного процесу на кафедрах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів / ВП. Чабаненко // Збірник наукових праць: Військова освіта – 2007. – Вип. 2 (20). – С. 32–39.

И.А. Черкун
Национальный университет “Одесская
морская академия”

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПСИХОЛОГОВ ЗАПАСА

В статье рассмотрено этапы организации и проведения педагогического эксперимента. Рассмотрено экспериментальное исследование и раскрыт путь констатирующего и формирующего эксперимента. Обобщены результаты экспериментального исследования по формированию военно-специальной компетентности у будущих офицеров-психологов запаса. Доведено достоверность полученных результатов с помощью методов математической статистики.

Ключевые слова: компетентность; военно-специальная компетентность; формирование; методика.

I.A. Cherkun
National University Odessa Maritime Academy

EXPERIMENTAL RESULTS FORMATION MILITARY SPECIALIST COMPETENCE OF MILITARY TRAINING OF FUTURE RESERVE OFFICERS AND PSYCHOLOGISTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the stages of organizing and conducting a pedagogical experiment. The deals of conducting an experimental research considers and expose a way of ascertain and forming experiments. The article deals with the results of experimental research in the sphere of military specialist competence formation of military training of future reserve officers and psychologists of professional activity. Authenticity of the got results is well-proven by means of methods of mathematical statistics.

Keywords: competence; military-special competence; formation; methodical.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано науково-педагогічні засади підвищення ефективності національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України. Встановлено, що національно-патріотичне виховання майбутніх офіцерів є інтегральною системою, складовою частиною виховного процесу Державної пенітенціарної служби України, ефективність якої може бути досягнена за умови формування національної свідомості, гідності, виховання поваги до Конституції України, її законодавства та державної символіки, наповнення національно-історичними надбаннями українського народу, кралицями професійними традиціями.

Ключові слова: освітній процес; концепції виховання; технології виховання; національно-патріотичне виховання; національно-патріотичне виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України; національна свідомість; мета національно-патріотичного виховання.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства та становлення України як демократичної держави характеризується зростанням передумов реалізації пенітенціарної функції держави. Разом із тим, пенітенціарна служба потребує високопрофесійного, високоморального, духовно і фізично підготовленого працівника, здатного виконувати покладені на нього непрості функції виховання і ресоціалізації злочинця на основі найсучасніших підходів і методів роботи. Специфіка професії, високий рівень вимог до соціальної відповідальності, пов'язаної з виконанням ризиконебезпечних завдань в екстремальних умовах, зумовлюють особливості національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України. Результати проведених досліджень засвідчують, що характерною є позитивна тенденція змін мотивації курсантів навчальних закладів Державної пенітенціарної служби України у процесі навчання, а саме: зменшується відсоток осіб з середнім рівнем мотивації до досягнення поставленої мети і збільшується відсоток з високим рівнем мотивації [24]. Тому умови навчання та служби у навчальному закладі Державної пенітенціарної служби України збагачені інноваційними підходами і технологіями формування в особистості майбутнього офіцера пенітенціарної служби України високої національно-патріотичної свідомості, на нашу думку, сприятимуть зростанню його професійних досягнень, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, соціальної і громадянської активності, посиленню спроможності протистояти зовнішнім і внутрішнім загрозам та викликам, недопущенню правопорушень і порушень норм суспільної моралі.

Актуальність теми дослідження. Історичний аналіз означеної проблеми дає можливість зробити висновок про те, що ідеї патріотизму, їх продуктивної, творчої сили завжди спонукали представників багатьох поколінь мислителів, педагогів до концептуального визначення ефективних

підходів до виховання у молоді любові до своєї землі, рідної мови, поваги до героїчного минулого з урахуванням економічної, суспільно-політичної, демографічної ситуації, становища молоді в суспільстві, потреби формування морально-етичних, національно-історичних основ діяльності. Т. Шевченко, Г. Сковорода, І. Франко, Л. Українка, К. Ушинський, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, С. Єфремов, І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга, Д. Чижевський та ін. дослідили істотні ознаки українського патріотизму. Педагогічні системи Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського мають неперевершений потенціал щодо виховання у молоді високих почуттів вірності і відданості Батьківщині, її народу.

Актуальність національно-патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як політичної нації, що в умовах поліетнічної держави покликане сприяти цілісності та соборності України, утвердженню української національної ідеї. Особливо це важливо в умовах війни та жорсткої інформаційно-психологічної агресії з боку Російської Федерації, коли об'єктами такого впливу виступають свідомість, підсвідомість людини, її ціннісні орієнтації, а також емоційно-вольова, мотиваційна та інтелектуальні сфери [16]. Євроінтеграційні процеси, проголошення демократичних цінностей, широкі громадські ініціативи та волонтерська діяльність слугують проявом патріотичних почуттів громадян України, стверджують велич культури українського народу, історії української державності та виступають потужним джерелом виховання молоді. Тому осмислення нових суспільних процесів відкривають нові можливості для наукової та освітньої сфери.

Психолого-педагогічні засади національно-патріотичного виховання визначено видатними філософами, педагогами та психологами. Серед них В. Баранівський, І. Бех, Н Волошина, О. Духовна-Кравченко, М. Євтух, М. Єщенко, О. Жаровська, А. Загородня, О. Захаренко, М. Зубалій, І. Зязюн, О. Канашко, Г. Костюк, В. Кремень, В. Курило, С. Максименко, В. Матящук, М. Мокруха, О. Сухомлинська, А. Шарафанов та ін.

Дослідження проблем національно-патріотичного виховання свідчать про їх багатоаспектність. Сутність та особливості патріотизму розкрито в працях О. Воропая, В. Гонського, О. Губко, В. Іванишина, С. Килимника, А. Княжинського, Б. Непорядного, М. Пірен, В. Сергійчука, О. Таланчука та ін.

Питання співвідношення емоційного та раціонального, загальнолюдського та національного в патріотизмі обґрунтували Я. Дзюба, О. Розумовський. Розглянули військові аспекти виховання патріотизму, роль патріотичного обов'язку, військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, зміцненні оборони країни М. Басанець, М. Зубалій, Л. Курант, В. Радзіховський, Ф. Фарфоровський та ін.

Сучасні дослідження у сфері патріотичного виховання охоплюють конкретні реалії суспільного життя в Україні. Серед досягнень педагогічної думки найзмістовнішими визначено розробки нових технологій виховання В. Андрущенко, О. Вишневського, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна,

В. Киричука, П. Кононенка, В. Кременя, Ю. Руденка, Р. Скульського, О. Сухомлинської, В. Струманського, Б. Ступарика, П. Щербаня та ін.

Вагомий внесок у розробку теорії та практики виховання військовослужбовців додали військові науковці А. Афанасьєв, Е. Афонін, С. Гречко, І. Колодій, Ю. Красильник, В. Маслов, В. Осьоддо, Г. П'янковський, М. Руденко, Ю. Семенов, Г. Темко, М. Шевченко, В. Ягупов та ін.

Формуванню змісту національно-патріотичного виховання військовослужбовців правоохоронних органів присвятили свої роботи Л. Волченко, С. Гарькавець, І. Костікова, А. Кучерявий, І. Райнін, В. Сокурєнко, О. Федорєнко та ін.

Реальні та потенційні загрози національній безпеці, проблеми у економічній, соціальній, гуманітарній сферах, усвідомлення їх комплексного характеру, потребують їх вирішення об'єднаними зусиллями держави й громадянського суспільства. В умовах проведення АТО актуалізується висока екстремальність професійної діяльності працівників пенітенціарної служби України, що веде до активізації національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів під час їх навчання у навчальному закладі. Тому сьогодні стоїть завдання поглиблення національно-патріотичного виховання, що є частиною національної безпеки й обороноздатності держави, інструментом утвердження громадянської єдності на основі національно-патріотичних і демократичних цінностей. На формування єдиної національно-патріотичної ідеології та з метою оптимізації національно-патріотичного виховання молоді спрямовані ухвалені відповідні законодавчо-нормативні та підзаконні акти [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Аналіз означених наукових праць та документів свідчить про неперервні пошуки шляхів удосконалення процесу національно-патріотичного виховання молоді. Саме той факт, що у загальному огляді наукових досліджень не виявлено робіт, які спеціально присвячені проблемам національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, обумовив можливість працювати саме в цьому напрямі. Вивчення теорії та узагальнення практичної діяльності органів управління пенітенціарної служби України щодо здійснення національно-патріотичного виховання особового складу надали можливість виявити певну невідповідність між станом цієї роботи, рівнем патріотичної вихованості курсантів і сучасними вимогами, які постають перед ними як громадянами-патріотами суверенної держави.

Проблема модернізації національно-патріотичного виховання в навчальних закладах системи пенітенціарної служби України пов'язана з виявленням і збереженням акумульованих кращих традицій національно-патріотичного виховання, надання інноваційності його змісту, проектуванням нових освітньо-виховних технологій. Тому **метою** даної статті є обґрунтування науково-педагогічних засад підвищення ефективності національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України в умовах навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Виховання завжди було необхідною частиною духовного життя суспільства. В сучасних умовах розбудови української державності це явище набуло особливого значення: існує розрив між існуючою системою виховання та реальними умовами життєдіяльності суспільства. Багато дослідників педагогічних проблем сходяться на думці про те, що провідною нацією буде та, яка створить найбільш ефективну систему виховання співвітчизників. Але для цього потрібно вирішити коло проблем, що створюються суперечностями інтересів і цінностей, які визначають діяльність окремих особистостей, соціальних груп, стан суспільства в цілому.

Освітній процес є найважливішою формою прояву тих суттєвих відношень, які є загальними для суспільства [20, с. 29]. Його головна суперечність – між потребами і вимогами суспільства щодо освітньої діяльності і її результату та потребами особистості. Вирішення проблеми пріоритету однієї з цих сторін суперечності визначає різноманітність концепцій виховання. Назвемо основні з них:

1. Персоналістичні теорії (гуманістичні, недирективні, органічні, вільні, відкриті), які спираються на розвиток і осмислення свого “Я”: потреб, бажань, нахилів тощо. Ці течії приділяють багато уваги ролі педагога у виховному процесі, який покликаний полегшити стосунки між середовищем та вихованцями. Ідеологом цих концепцій є американський психолог К. Роджерс (“Я-концепція”) [23].

2. Академічні теорії (традиціоналістські, класичні, загальні). Через дисципліну, працю, повагу до традицій прищеплюються вихованцям демократичні цінності, почуття патріотизму. Головне в цих теоріях – зміст навчання і виховання, що має об’єктивну цінність і не залежить від педагога та вихованця [10,12].

3. Спіритуалістичні теорії (метафізичні, трансцедентальні). Релігія і східна філософія та їх цінності виступають основою виховання. Головна увага зосереджується на людині, з якої потрібно виховати особистість, здатну до медитації та споглядання [17].

4. Соціокогнітивні теорії, які пропонують педагогіку співробітництва: висувають культуру та суспільство як провідний чинник виховання [13, 14].

5. Психологічні теорії виділяють у розвитку процесу пізнання в людині такі його складові як мислення, аналіз, розв’язання проблем, формування понять, уявлень тощо [11].

6. Технологічні теорії (техно-системні, системні), які зосереджені на поліпшенні виховних технологій завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям [18]. Ці виховні системи мають на меті формування вільної, креативної особистості і відштовхуються від її актуального рівня розвитку та пов’язаних з нею потреб та інтересів. При цьому не беруться до уваги соціально-культурний рівень та культурно-історичний контекст розвитку, важливий сам процес та його результат.

Відмова саме сьогодні від історії, традицій, інших духовних надбань народу може згубно позначитися на формуванні молоді. Нова філософія виховання повинна детермінувати підходи до створення виховних

технологій, які враховують вікові, індивідуальні, географічні, національні чинники, когнітивну, вольову та емоційно-чуттєву сферу життєдіяльності особистості. Першим серед феноменологічних напрямів потрібно назвати той, що ґрунтується на засадах патріотизму.

Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як любов до Батьківщини, до свого народу. Патріот – це людина, що любить свою Батьківщину, віддана своєму народові, готова заради них на самопожертву і подвиг [21, с. 223]. Для нашого дослідження важливими є подані в сучасних психолого-педагогічних працях сутнісні характеристики патріотизму як філософської, соціальної та психологічної категорії [19]. Так, філософія тлумачить це поняття як явище, морально-політичний принцип, якість особистості, одну із форм діалектичного поєднання особистих і суспільних інтересів, єднання людини й суспільства (А. Бичко, І. Надольний, Л. Сохань). Філософська та соціальна сутність патріотизму пов'язується дослідниками з тим, що кризові явища, котрі відбуваються в суспільстві, активізують ставлення людей до певних феноменів, що мають глибоку історико-культурну традицію і значний потенціал. Саме патріотизм розглядається як одне з джерел відродження та консолідації суспільства.

Психологічна наука (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв) вивчає механізми інтеріоризації тих соціальних процесів та явищ, що впливають на формування патріотичних якостей. Особистісна цінність почуття патріотизму генерується стійким переживанням любові людини як до найближчого, так і до віддаленого середовища, в якому вона перебуває і яке є для неї значущим. Доведено, що психологічна сутність патріотичного виховання полягає у тому, що цей процес є суб'єкт-суб'єктним. У його основі лежать психологічні механізми розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості (почуттів, переконань, ціннісних орієнтацій, якостей): ідентифікація, емоційне обумовлення, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, внутрішня узгодженість поглядів.

Принциповою позицією, на якій будується науково-теоретична база педагогічних досліджень з проблеми патріотичного виховання, є розуміння патріотизму як важливого соціально-культурного, духовно-мобілізаційного явища, що включає захист національних інтересів, конструктивну реалізацію одержаної свободи і демократичних прав людини. В цих випадках патріотична вихованість розуміється як одна з цінностей, котра притаманна всім сферам життя суспільства, що є найважливішим духовним надбанням особистості, характеризує вищий рівень її розвитку та виявляється в її активній самореалізації на благо Батьківщини. Крім того, науковці по-різному розглядають поняття національно-патріотичного виховання: як визначний принцип вітчизняної педагогіки (Б. Кобзар, В. Оржеховська), як духовно-моральний принцип (Г. Ващенко, Т. Дем'янюк), як основний принцип національного виховання (В. Кузь, М. Стельмахович, Б. Ступарик). О. Вишневецький визначає національно-патріотичне виховання як діяльність, що впливає з потреб національного життя і процесів державотворення [15].

Проведений аналіз наукової літератури та законодавчої бази з досліджуваної проблеми дає нам змогу трактувати поняття “національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України” як комплексну системну і цілеспрямовану діяльність органів управління пенітенціарної служби України, громадських організацій, сімей правоохоронців, навчальних закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у курсантів високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо українського народу, готовності до виконання професійного, громадянського і конституційного обов’язку щодо захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Національно-патріотичне виховання має ґрунтуватися на основі таких принципів: національної самобутності українського народу; знання та усвідомлення героїчної боротьби українського народу за територіальну цілісність і незалежність; поваги та виконання законів Української держави; пріоритету прав та свобод людини і громадянина; знання і використання української мови; – орієнтації молоді на служіння Україні [22].

Нами встановлено, що одним з найбільш ефективних шляхів формування національно-патріотичної вихованості як цінності є створення інтерактивного освітньо-виховного середовища навчального закладу, де курсанти виявляють себе як громадяни й патріоти, гармонійно проходять рівні самоідентифікації й інтеріоризації цінностей патріотизму, формується їхня патріотична позиція. Тобто, у процесі активної патріотично спрямованої діяльності у курсантів формується патріотизм громадянсько-гуманістичного типу, котрий включається до їхньої системи ціннісних орієнтацій, виявляється в усвідомленій професійній підготовці й особистій мотивації до патріотичної діяльності.

З метою реалізації завдань національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України доцільно систематично розглядати результати цієї роботи на засіданнях вчених (педагогічних) рад, зборах, службових нарадах, науково-практичних конференціях, налагодити та підтримувати тісну взаємодію з керівниками місцевих органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, ветеранськими та іншими громадськими організаціями, творчими спілками. Необхідно практикувати запрошення представників державних органів влади та громадських організацій на зустрічі з особовим складом, членами сімей правоохоронців, відвідування ними навчальних закладів під час проведення днів відкритих дверей, днів інформування, місячників шефської роботи, державних та професійних свят. Доцільно розповсюдити практику підписання угод про співпрацю з управліннями (відділами) освіти, спорту і туризму державних адміністрацій різних рівнів, навчальними закладами, закладами культури з метою їхньої систематичної участі у національно-патріотичному вихованні.

Органам управління пенітенціарної служби України необхідно формувати високі морально-психологічні, професійні якості майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, зосередивши зусилля на широкому висвітленні подвигів та героїчних вчинків учасників АТО, поширенні

передового досвіду виховної діяльності науково-педагогічних (педагогічних) працівників, кураторів навчальних груп, створенні умов для духовного збагачення курсантів, оволодіння професійною етикою, навичками культури поведінки і спілкування з громадянами, розвитку творчих здібностей, залучення діячів культури, мистецтва, вчених, ветеранів для національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів, запровадженні в життя системи службових ритуалів, як важливого засобу утвердження кращих традицій пенітенціарної служби України. Проблеми національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, пропаганди традицій, досвіду кращих колективів курсантів, підняття престижу пенітенціарної служби України повинні бути в центрі уваги засобів масової інформації.

Досягнення мети національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, як засвідчує наше дослідження, можливе при виконанні таких умов:

1) проведення державної політики щодо створення умов для соціального, культурного, духовного, морального, фізичного розвитку молоді;

2) створення можливостей для повноцінної соціалізації молоді, активного залучення її до рішень соціально-економічних, наукових, екологічних та інших проблем;

3) інституційне і інформаційне забезпечення, утвердження патріотизму в якості однієї з найважливіших цінностей в свідомості і почуттях молоді, відродження і конкретне наповнення патріотичної ідеї в тісному зв'язку з інтересами держави, суспільства, особистості;

4) визначення ролі, місця, соціально-правового статусу, завдань, функцій кожного органа державного та регіонального управління як складових елементів єдиної системи національно-патріотичного виховання;

5) обґрунтування і збагачення змісту національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України шляхом включення культурно-історичного, воєнно-історичного, морального, ідеологічного, психолого-педагогічного та інших компонентів, важливих досягнень в галузі соціально-гуманітарних та правознавчих наук;

6) розвиток і удосконалення форм і методів національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України;

7) реалізація основних напрямів діяльності щодо в національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, проведення науково-практичних конференцій представників патріотичних об'єднань, центрів, релігійних організацій, а також міжнародних конференцій.

Створення умов для оптимізації діяльності відділів соціально-гуманітарної роботи навчальних закладів щодо національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України передбачає пошук принципово нових підходів. В більш конкретному плані мова йде про необхідність ґрунтовного, всебічного, довготривалого вирішення всього

комплексу взаємопов'язаних завдань теоретичного, дослідницького і практичного характеру.

Висновки. Таким чином, національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України є інтегральною системою, складовою частиною виховного процесу Державної пенітенціарної служби України, ефективність якої може бути досягнена за умови формування національної свідомості, гідності, виховання поваги до Конституції України, її законодавства та державної символіки, наповнення виховання національно-історичними надбаннями українського народу, кращими професійними традиціями.

Перспективами подальших розвідок у розглянутому питанні можуть стати організаційно-педагогічні аспекти національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України, інформаційно-технологічного забезпечення даного процесу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті: Закон України [від 9 квіт. 2015 р. № 314-VIII] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2015. — № 25.

2. Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки: Закон України із змінами і доповненнями, внесеними Законом України [від 14 лип. 2015 р. N 595-VIII]. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T150317.html. — Назва з екрана.

3. Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років: Закон України [9 квіт. 2015 р. № 315-VIII]. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T150315.html. — Назва з екрана.

4. Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Постанова Верховної Ради України [від 12 трав. 2015 р. № 373-VIII] // Офіц. вісн. України. — 2015. — № 41.

5. Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Указ Президента України [від 12 черв. 2015 р. № 334] // Офіц. вісн. Президента України. — 2015. — № 14.

6. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки: Указ Президента України [від 13 жовт. 2015 р. № 580]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/580/2015. — Назва з екрана.

7. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ М-ва освіти і науки України [від 16 черв. 2015 р. № 641] // Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки України. — 2015. — № 7. — С. 70–95; № 8. — С. 87–95.

8. Про затвердження Плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді: Наказ М-ва освіти і науки України [від 27 жовт. 2014 р. № 1232]. — [Електронний ресурс]. — Режим

доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/43521/http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/43521. — Назва з екрана.

9. Щодо протидії пропаганді сепаратизму та антиукраїнській ідеології в системі освіти: Лист М-ва освіти і науки України [від 24 черв.2015 р. № 1/9-302]. — [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua>. – Назва з екрана.

10. Аллен Р. Наука о жизни: Пособие для учителей: Пер. с англ. / Р. Аллен. — М.: Просвещение, 1981. — 302 с.

11. Башляр Г. Новый рационализм: Пер. с фр. / Г. Башляр. — М.: Прогресс, 1987. — 376 с.

12. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и проведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер: Пер. с англ. — М.: Мир, 1988. — 248 с.

13. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. / Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.

14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

15. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. — Вид. 3-тє, доопрац. і доповн. — К.: Знання, 2008. — 566 с.

16. Вінтоняк В.Ф., Богайчук В.Ж. Психолого-педагогічні аспекти формування патріотичної свідомості у курсантів вищих військових навчальних закладів / В.Ф. Вінтоняк, В.Ж. Богайчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). — Частина II. — 2015. — № 7 (296). — С. 73–80.

17. Гартман Ф. Жизнь Парацельса и сущность его учения: Медицина, космология, антропология, пневматология, магия и колдовство, алхимия, астрология, философия и теософия: Пер. с англ. / Ф. Гартман. — М.: Новый Акрополь, 1997. — 288 с.

18. Глассер У. Школы без неудачников: Пер. с англ. / У. Глассер. — М.: Прогресс, 1991. — 184 с.

19. Жаровська О.П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Жаровська Олена Петрівна; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — Вінниця, 2015. — 23 с.

20. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посібн. / В.С. Лутай. — К.: Центр “Магістр–S” Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.

21. Новый тлумачний словник української мови у 4 т. / В. Яременко, О. Сліпущко. — Т. 3. — К.: Аконіт, 1999. — 927 с.

22. Райнін І.Л. Національно-патріотичне виховання як складова професійної освіти / І.Л. Райнін // Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 8 квіт. 2016 р.). — Харків, 2016. — С. 13–19.

23. Роджерс К. Эмпатия: Пер. с англ. / К. Роджерс // Психология эмоций: Тексты. — М.: Мир, 1984. — С. 136—178.

24. Ятчук М.С. Зміни мотивації курсантів вищих навчальних закладів державної пенітенціарної служби України у процесі навчання / М.С. Ятчук // Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного

виховання персоналу системи МВС України: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 8 квіт. 2016 р.). – Харків, 2016. –С. 72–74.

П.С. Чурмантаев кандидат философских наук
Институт уголовно-исполнительной службы
Украины

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ

В статье обоснованы научно-педагогические основы повышения эффективности национально-патриотического воспитания будущих офицеров пенитенциарной службы Украины. Установлено, что национально-патриотическое воспитание будущих офицеров является интегральной системой, частью воспитательного процесса Государственной пенитенциарной службы Украины, эффективность которой может быть достигнута при условии формирования национального сознания, достоинства, воспитания уважения к Конституции Украины, ее законодательства и государственной символики, наполнения воспитания национально-историческими достижениями украинского народа, лучшими профессиональными традициями.

Ключевые слова: образовательный процесс; концепции воспитания; технологии воспитания; национально-патриотическое воспитание; национально-патриотическое воспитание будущих офицеров пенитенциарной службы Украины; национальное сознание; цель национально-патриотического воспитания.

P.S Churmantayev, PhD (Philosophy)
Institute of Penal Service of Ukraine

RESEARCH AND TEACHING THE PRINCIPLES OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE OFFICERS OF PENITENTIARY SERVICE UKRAINE

In the article the scientific and pedagogical principles of efficiency of national-patriotic education of future officers of the Penitentiary Service of Ukraine. Established that the national-patriotic education of future officers is an integrated system, part of the educational process of the State Penitentiary Service of Ukraine, the effectiveness of which can be achieved on condition of formation of national identity, dignity and respect for the Constitution of Ukraine, its laws and national symbols, filling education nationally Historical heritage of the Ukrainian people, the best professional traditions.

Keywords: educational process; the concept of education; technology education; national and patriotic education; national and patriotic education of future officers of the Penitentiary Service of Ukraine; national consciousness; the goal of national-patriotic education.

ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТНО ТАКТИЧНОГО РІВНЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

В статті розглянуто автором особливості змісту управлінської підготовки до офіцерів оперативно-тактичної ланки управління в сучасних умовах. Надані пропозиції щодо втілення управлінської підготовки в педагогічну практику.

Ключові слова: управлінська підготовка; офіцер; педагогічна практика.

Постановка проблеми. Слід зазначити, що сучасні умови функціонування українського суспільства висувають підвищені вимоги до управлінської діяльності в усіх сферах та особливо військовій. В умовах проведення антитерористичної операції на сході України, виникає необхідність у таких офіцерах військового управління, які мають високу професійну свідомість і самосвідомість, внутрішню мотивацію до військово-професійної та управлінської діяльності, розвинену інтелектуальну, праксиологічну та емоційно-вольову сфери психіки, управлінську компетентність і культуру. Водночас управлінська діяльність у військовій сфері була, є і буде одним із найскладніших видів, а ціннісно-моральному аспекті – одним із найбільш суперечливих, відповідальних і неоднозначних. Це пов'язано з тим, що воєнний час і на війні реалізація управлінських рішень офіцерів безпосередньо корелюється з людським життям і кількістю загиблих на полі бою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Аналіз результатів останніх досліджень вітчизняних науковців, які стосуються проблеми підготовки військових фахівців, свідчить, що управлінські аспекти їх підготовки є актуальною психолого-педагогічною проблемою. Зокрема, досліджуються такі актуальні психолого-педагогічні проблеми управлінського спрямування: О. Аксьонова, О. Бойко, Л. Боровик, Т. Мацевко, Л. Олійник, О. Торічний, Р. Торчевський, Ю. Сердюк, І. Томків, М. Нецадим, Ю. Приходько, В. Уліч, І. Чистовська, Ю. Юрчук, В. Ягупов.

Аналіз їх наукових здобутків свідчить, що ці науковці зробили вагомий внесок у дослідження різних аспектів професійного зростання військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. Проблема управлінської підготовки в практичному аспекті безпосередньо вирішується в Національному університеті оборони України (НУОУ). Для того, щоб створити професійно-орієнтоване навчальне середовище в НУОУ, необхідно уточнити цілі, завдання, принципи та специфіку майбутньої управлінської діяльності в оперативно-тактичній ланці управління.

Для усвідомлення змісту управлінської підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки військового управління в системі освіти, обґрунтуємо цілі,

завдання і зміст, які безпосередньо зумовлені об'єктивними чинниками, серед яких провідним є вимоги українського суспільства до ЗС України.

Безумовно, сучасна система оперативно-тактичної освіти офіцерів має забезпечувати їх розвиток і саморозвиток як суб'єктів пізнавальної, майбутньої військово-професійної та управлінської діяльності, а також надати можливість кожному набути управлінського потенціалу для кар'єрного просування, спираючись на суб'єктивні, військово-професійні та управлінські здібності, здатності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації, військово-професійний та управлінський досвід. Зокрема, М. Нещадим слушно наголошує, що “завдання фундаменталізації освіти” полягає в забезпеченні оптимальних умов формування гнучкого та багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності...” [3, с. 326].

Набуті під час навчання знання, наприклад, офіцери зможуть застосовувати у військовій практиці і, спираючись на них, продукувати нові знання для вирішення військово-професійних завдань. Програма підготовки магістрів військового управління надає їм також знання, навички та вміння наукової, педагогічної та дослідницької діяльності.

Військово-професійну підготовку магістрів військового управління здійснюють із військових фахівців, які вже здобули базову вищу освіту в галузі “Військові науки” та кваліфікацію “Бакалавр” або повну вищу освіту та кваліфікацію “Спеціаліст”, а також мають практичний управлінський досвід роботи у військах на командних і штабних посадах, як правило, тактичного рівня. Вони отримують поглиблені військово-спеціальні знання, розвивають творчі управлінські навички, вміння та здатності, набувають первинного досвіду їх застосування та формують здатності щодо продукування індивідуального стилю управлінської діяльності у військах на оперативно-тактичних посадах.

Основним завданням системи військової освіти є, на нашу думку, військово-професійна підготовка офіцерів оперативно-тактичної підготовки шляхом формування, поглиблення, розширення, оновлення та розвитку їх загальнонаукових, військово-професійних та управлінських знань, навичок, умінь і здатностей, необхідних для подальшого кар'єрного просування, а також надання можливості отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та набутого практичного військово-професійного та управлінського досвіду.

Згідно із Концепцією військової освіти в Україні, яка розроблялася відповідно до Конституції України та інших законодавчих актів України з питань оборони та національної безпеки, передбачається підготовка офіцерів оперативно-тактичного рівня (ОТР) як магістрів військового управління в Національному університеті оборони України [3, с. 329].

Офіцер з освітньо-кваліфікаційним рівнем “Магістр військового управління” повинен мати, згідно з державним стандартом вищої освіти, глибокі спеціальні знання, творчі управлінські навички та вміння, володіє новітніми розробками в галузі військового управління, досконало

використовує отримані знання і продукує елементи нових знань для вирішення управлінських завдань.

Професійна освіта і професійне виховання управлінських кадрів, як і підготовка будь-яких інших фахівців, завжди має розпочинатися з визначення й постановки чітких цілей, які пов'язують в систему всі компоненти освітнього процесу в Національному університеті оборони України та зумовлюють управлінську спрямованість педагогічної системи підготовки фахівців оперативно-тактичної ланки управління. Для цілеспрямованої управлінської підготовки офіцерів ОТР, як суб'єктів навчальної та майбутньої управлінської діяльності, мета є однією з важливих складових військово-дидактичного процесу.

За джерелом походження і способом утворення цілі можуть класифікуватися, на думку окремих науковців, на зовнішні і внутрішні. *Зовнішні цілі* виражають і відображають потреби українського суспільства у фахівцях і формулюють суспільні вимоги до їхнього професіоналізму, військово-професійних та особистісних якостей, що задаються ззовні з боку держави у вигляді відповідного держстандарту.

Внутрішні цілі самостійно формують офіцери як суб'єкти навчальної діяльності відповідно до їх власних актуальних і майбутніх життєвих, військово-професійних і управлінських настанов, загальних, військово-професійних і морально-етичних цінностей та ідеалів, потреб, мотивів, інтересів, бажань і прагнень щодо майбутньої військово-професійної діяльності взагалі та управлінської, зокрема.

Варто зазначити, що *зовнішні цілі* в системі освіти офіцерів ОТР визначаються конкретними вимогами, які держава, суспільство висувують до військово-освітньої системи підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі військового управління. Згідно з ними, офіцери мають володіти всіма необхідними військово-професійними якостями і сформованими здатностями для вирішення військово-професійних та управлінських завдань, що й складатимуть зміст їх майбутньої управлінської діяльності. Зовнішні цілі тоді є важливими для кожного управлінця, коли вони "підживлюються зсередини", внутрішніми потребами та виходять на рівень власних внутрішніх цілей. Лише усвідомлення ними цілей майбутньої військово-професійної діяльності та орієнтація на успішну реалізацію своїх управлінських функцій у подальшому активізує їх освітню діяльність та сприяє їх перетворенню на її суб'єктів.

Під час формулювання цілей управлінської підготовки офіцерів слід дотримуватися **таких умов:**

– кожна конкретна мета та її опис мають бути зрозумілими для них як суб'єктів процесу навчання, оскільки мета має стати надійним внутрішнім орієнтиром їх цілеспрямованої управлінської підготовки;

– вірогідність досягнення мети стає більш «реалістичною», якщо у них як суб'єктів процесу навчання склалось належне уявлення про образ змодельованого кінцевого результату своєї навчальної та квазіуправлінської

діяльності, а також у цілому про результат набуття оперативно-тактичної освіти;

– для успішної їх управлінської підготовки важливо, щоб формулювання мети здійснювалось у вигляді, яка дає можливість перевірки рівня її досягнення на кожному з проміжних етапів навчальної діяльності. При цьому формулювання мети у вигляді конкретного кінцевого результату освітнього процесу є найбільш ефективним способом цілепокладання;

– важливо, щоб було визначено особистісний, військово-професійний та управлінський смисли навчальної інформації (програми) для слухачів, тобто в навчальному об'єкті чітко позначалось те, чим вони пов'язані з ними. Це означає необхідність формування у них цілісного уявлення про сутність майбутньої управлінської діяльності в оперативно-тактичній ланці управління, яка й є об'єктом їхньої навчальної діяльності;

– у системі цілепокладання має міститися передбачення і прогнозування того, яким чином буде досягатимуть мети, визначені терміни, методи і засоби, необхідні для її досягнення.

Слід зазначити, що для досягнення освітніх цілей, які сформульовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі випускника НУОУ, треба не тільки враховувати цілі їх майбутньої управлінської діяльності, але й проводити ретельний аналіз ціннісно-мотиваційної, когнітивної та праксиологічної сфер навчальної діяльності. Це дозволить одержати узагальнені дані щодо домінуючих напрямків цілепокладання у групі офіцерів-слухачів, тобто з'ясувати їх настрої, мотиви та мотивацію учіння, навчальної діяльності та майбутні службові перспективи, індивідуальні схильності, здібності, здатності, потенціали та творчі можливості.

Виходячи із вищевикладеного, можна зазначити, що процес досягнення цілей управлінської підготовки офіцерів ОТР має інтеграційний і комплексний характер і триває до моменту формування певної міри відповідності між її очікуваними та отриманими результатами.

На нашу думку, головна мета військово-професійної підготовки офіцерів ОТР в НУОУ є основою планомірного і практичного здійснення військово-дидактичного процесу для його розвитку. У зв'язку з цим, під метою ми пропонуємо розуміти уявний, заздалегідь передбачуваний бажаний результат їх підготовки – водночас як інтегральний результат їх військово-професійної підготовки і потенціал для реалізації посадових компетенцій як суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління.

Таким чином, *головною метою управлінської підготовки офіцерів*, як менеджерам середньої ланки військового управління у ЗС України, є вдосконалення управлінських процесів, які характерні для управлінської діяльності в оперативно-тактичній ланці управління.

Під час військово-професійної підготовки вона конкретизується в завданнях. *Завдання* – це визначений, запланований для виконання обсяг роботи; доручена справа; замисел, задум.

Ми виділили такі *завдання офіцерів ОТР в системі освіти*:

– розвиток військово-професійних і управлінських настанов і цінностей у офіцерів, вдосконалення їхньої емоційно-вольової сфери і загальної управлінської культури як військових менеджерів середньої ланки управління;

– забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення й удосконалення їх управлінських здатностей, мотивів, інтересів і потреб, що будуть застосовані в майбутній управлінській діяльності;

– розвиток їх управлінської компетентності як майбутніх суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління.

Мета та завдання розвитку управлінської підготовки офіцерів в системі освіти створюють *ієрархічну систему*.

Перший рівень такої системи створюють цілі та завдання, які спрямовані, з одного боку, на розвиток професіоналізму як офіцерів оперативно-тактичній ланці управління, а з іншого – на формування і розвиток у них як військових менеджерів середньої ланки управління, необхідних професійно важливих якостей, без яких неможливе успішне вирішення управлінських завдань у військово-професійній діяльності.

Другий рівень – цілі та завдання, які, по-перше, орієнтовані на формування і розвиток військово-професійних і менеджерських цінностей, вдосконалення їхньої емоційно-вольової сфери і загальної управлінської культури; по-друге, спрямовані на розвиток їх управлінської компетентності як суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління, оволодіння ними необхідною для цього управлінською культурою та психолого-педагогічними знаннями, навичками, уміннями та здатностями.

Третій рівень – цілі та завдання, які безпосередньо орієнтовані на вдосконалення управлінських процесів оперативно-тактичної ланки управління.

Для реалізації визначених цілей і сформульованих завдань оптимально підходять навчальні завдання, які складені з урахуванням забезпечення міжпредметних зв'язків, найкращим методичним засобом вирішення яких є квазіуправлінські завдання. Усе зазначене свідчить про те, що оперативно-тактична освіта офіцерів відбувається в військово-педагогічній системі, яка має таку *таксономію цілей*:

– забезпечувати розвиток творчої особистості офіцера оперативно-тактичної ланки управління як менеджера військово-професійної діяльності;

– розвивати управлінську культуру як майбутнього суб'єкта середньої ланки управління у ЗС України;

– розвивати управлінську компетентність майбутнього суб'єкта оперативно-тактичної ланки управління.

У зв'язку з динамічністю та швидким розвитком військової справи виникає необхідність у підвищенні рівня військово-спеціальних знань офіцерів оперативно-тактичної ланки у сфері військового управління; а також у цілеспрямованому розвитку в умовах повсякденної життєдіяльності

та підготовки до ведення бойових дій.

Зміст управлінської підготовки офіцерів ОТР. Для реалізації ієрархії цілей та основних завдань необхідно докладно з'ясувати змістовний компонент їх управлінської підготовки. Так, В.В. Ягупов наголошує, що найважливішою передумовою бойового потенціалу ЗС України є всебічно підготовлений офіцер – суб'єкт учіння, його висока громадянська свідомість і самосвідомість, знання, навички, уміння, творча та інноваційна активність, розвинута емоційно-вольова сфера психіки, військово-технічна кваліфікація, переконання, мотивація, ідеали тощо [4–5]. Це твердження спрямовує нашу увагу на концептуальне визначення освітніх, виховних і розвивальних цілей управлінської підготовки офіцерів ОТР та конкретне обґрунтування змісту управлінської підготовки офіцерів. Водночас слід мати на увазі, що зміст і особливості сучасної війни, її надзвичайно висока морально-психологічна насиченість передбачають високу громадянську свідомість і військово-професійну самосвідомість, справжню майстерність в управлінській справі, морально-психологічну стійкість і всебічну готовність офіцера до управлінської діяльності. У зв'язку з цим інтеграція всіх видів військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів ОТР полегшує формування їх всебічної готовності до виконання своїх функціональних обов'язків і сприяє розвитку управлінської компетентності.

Це свідчить про те, що розвиток військових керівників нової генерації неможливий у межах однієї або навіть декількох навчальних дисциплін. Комплексність і військово-професійна спрямованість, системний і міжпредметний підходи до його розвитку передбачає наукове обґрунтування, чітке узгодження структури і змісту різних навчальних дисциплін, максимальне охоплення їх єдиним задумом управлінської підготовки фахівців-управлінців для оперативно-тактичної ланки.

Резерв розвитку офіцерів ОТР міститься в усіх навчальних дисциплінах, кожна з яких реалізує власну функцію. У зв'язку з цим існує об'єктивна необхідність підвищення рівня їх викладання, При цьому слід мати на увазі такий аспект: зростання управлінського професіоналізму офіцерів як військових менеджерів середньої ланки управління можливе тільки за умов цілеспрямованого розвитку та вдосконалення їх психолого-педагогічних, військово-професійних і спеціальних управлінських знань, навичок, умінь, здатностей, професійно важливих якостей.

Водночас ми наголошуємо, що необхідно розширити тематику управлінської підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки, яка б мала прикладний характер під час вивчення таких навчальних дисциплін як “Філософсько-методологічні проблеми військово-соціального управління”, “Психолого-педагогічні аспекти діяльності військового керівника”, “Військові аспекти національного законодавства”, “Основи зовнішньої політики України”, “Курс іноземної військової термінології”, “Управління фінансово-господарська діяльність частин”, а також таких військово-спеціальних дисциплін прикладного спрямування: “Розвідка та іноземні

армії”; “Застосування військових частин Сухопутних військ у бою і операції”; “Застосування Повітряних сил”; “Застосування сил (військ) Військово-Морських сил України”; “Оперативне та бойове забезпечення дій військ (сил) Сухопутних військ”; “Бойове застосування ракетних військ і артилерії в бою і операції”; “Бойове застосування військ протиповітряної оборони Сухопутних військ в бою і операції”; “Бойове застосування аеромобільних військ у бою і операції”; “Бойове застосування авіації Сухопутних військ в бою і операції”; “Застосування механізованих (танкових) військових частин у бою і операціях”; “Використання телекомунікаційних систем в процесі управління військами”; “Використання інформаційних технологій та застосування космічних систем в інтересах військ (сил)”; “Технічне забезпечення дій військ (сил) Сухопутних військ”; “Тилове та медичне забезпечення дій військ (сил) Сухопутних військ”; “Морально-психологічне забезпечення дій військ (сил) Сухопутних військ”.

Ці навчальні дисципліни мають, по-перше, містити загальну логіку управлінської підготовки офіцерів; по-друге, наводити конкретні приклади та надавати специфічні шаблонні мисленнєві процеси для кожного виду забезпечення бойових дій; по-третє, демонструвати необхідність опанування специфічного стилю управління для кожного виду забезпечення бойових дій.

Це свідчить, що управлінська підготовка офіцерів має відбуватися на засадах системного та міжпредметного підходів. На наше тверде переконання, системний підхід до управлінської підготовки слухачів передбачає врахування взаємозв'язків змістовних компонентів цієї підготовки на всіх етапах і рівнях управління повсякденною діяльністю військ та у воєнний час, що, з одного боку, покращить практичну підготовленість слухачів у межах тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Отже, *зміст управлінської підготовки* має сприяти вдосконаленню і набуттю нових якостей військово-професійних і управлінських знань, навичок, умінь і здатностей, пізнавальних процесів офіцерів у процесі опанування психолого-педагогічних, військово-професійних і спеціальних управлінських знань, які супроводжують і забезпечують ухвалення управлінських рішень в оперативно-тактичній ланці управління та їх реалізацію.

Набуті практичні навички, вміння та здатності управлінської діяльності закріплюються та вдосконалюються на військовому стажуванні, на командно-штабних навчаннях – у процесі розв'язання квазіуправлінських завдань і в комплексі реалізуються в процесі розроблення кваліфікаційної роботи – магістерської роботи.

Висновок: Управлінську підготовку бажано втілювати в педагогічну практику на засадах міжпредметного підходу через перехід від розрізнених або об'єднаних окремою тематикою практичних занять до відпрацювання *комплексних квазіуправлінських завдань* – системи взаємопов'язаних навчальних занять, об'єднаних єдиним замислом, які проводять на фоні штучно створеної навчальної, навчально-бойової та бойової обстановки, що

динамічно розвивається, у процесі повсякденної, навчально-бойової та бойової діяльності військової частини (з'єднання) в конкретній методичній послідовності. Такий підхід дозволяє відпрацьовувати всі етапи управлінського циклу у процесі виконання військовою частиною (з'єднанням) поставлених завдань, а також враховувати специфіку кожної посадової особи у військовій частині.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бойко О.В.* Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / О.В. Бойко– К., 2005. – 244 с. + 232 с. дод. – Дві кн. одиниці.

2. *Бойко О.В., Литвиновський Є.Ю., Руденко М.В.* Педагогічні аспекти управління процесом виховання військовослужбовців: Навч.– метод. посібник. / О.В. Бойко, Є.Ю. Литвиновський, М.В. Руденко / – К.: НАОУ, 2004. – 183 с.

3. *Нешадим М.І.* Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: [монографія] / М.І. Нешадим. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.

4. *Шемчук В.А.* Цілі, завдання, принципи і зміст розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління / В.А. Шемчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс]: електрон. наук. фах. вид. – 2011. – Вип. 5. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/11svamvu.pdf. – Заголовок з екрана

5. *Ягунов В.В.* Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: Дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 644 с.

6. *Ягунов В.В.* Військова дидактика: [навч. посіб.] / В.В. Ягунов – К.: ВПЦ “Київський ун-т”, 2000. – 400 с.

В.А. Шемчук, кандидат педагогических наук
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховского

СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ОПЕРАТИВНО ТАКТИЧЕСКОГО УРОВНЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автором рассмотрены особенности содержания управленческой подготовки. Наданы предложения по внедрению управленческой подготовки в педагогическую практику.

Ключові слова: управленческая подготовка; офицер; педагогическая практика.

A.V. Shemchuk, PhD in Pedagogics
National Defence University of Ukraine named
after I. Cherniakhovskiy

CONTENT MANAGEMENT OFFICERS OF OPERATIONAL AND TACTICAL LEVEL IN EDUCATION

In the article the author features content management officers prepare for operational and tactical level management in modern conditions. The proposals on the implementation of management training in teaching practice.

Keywords: management training; officer; pedagogical practice.

АНТИКОРУПЦІЙНА ОСВІТА ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті висвітлено проблему антикорупційної освіти в Україні загалом та у Міністерстві оборони України зокрема. Акцентовано увагу на діяльність наукового центру проблем запобігання корупції у секторі безпеки та оборони Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, впровадження до навчального процесу курсу з питань запобігання корупції, проведення міжнародного антикорупційного тижня.

Ключові слова: корупція; запобігання корупції; антикорупційне навчання; антикорупційна програма; оборонна сфера.

Постановка проблеми. Проблемі запобігання корупції в Україні протягом останніх років приділяється пильна увага. Це пов'язано з тим, що це явище набуло в нашій державі системного характеру. Розв'язання проблеми корупції стало одним із пріоритетів для українського суспільства на сучасному етапі розвитку держави. До вирішення цієї проблеми прикута увага не лише громадян України, а й міжнародної спільноти. Адже наша держава взяла на себе зобов'язання вживати рішучих заходів у сфері запобігання корупції, ратифікувавши Конвенцію ООН проти корупції від 31 жовтня 2003 року[1] та Кримінальну конвенцію Ради Європи про боротьбу з корупцією від 27 січня 1999 року[2]. В Україні було декілька «хвиль» оновлення антикорупційного законодавства. Остання – у 2014 році. У цей рік були ухвалені такі важливі нормативно-правові акти, як Закон України «Про запобігання корупції» від 14 жовтня 2014 року[3], Закон України «Про засади державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційна стратегія) на 2014–2017 роки» від 14 жовтня 2014 року (далі – Антикорупційна стратегія)[4], Державна програма щодо реалізації засад державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційної стратегії) на 2015–2017 роки (далі – Державна програма)[5].

В Антикорупційній стратегії зазначається, що з метою формування в суспільстві ідеї нетерпимості до проявів корупції доцільно, зокрема, системно запроваджувати проведення освітніх заходів, щодо моделей поведінки у тих чи інших ситуаціях з можливими корупційними ризиками[4]. Проте, на загальнодержавному рівні може бути створений лише загальний механізм боротьби з корупцією, намічені пріоритети та заходи, які можуть бути реалізовані з цією метою. Не стоїть осторонь від цього антикорупційного процесу й Міністерство оборони України (далі – МО України). Боротьба з корупцією саме в оборонному відомстві має здійснюватися першочергово. Адже збройна агресія Російської Федерації загострила проблему належного функціонування усіх військових формувань нашої держави, що є неможливим без викорінення корупційних проявів у сферах їхньої діяльності. Без сумніву, запобігання корупції у відомстві має бути комплексним, що вимагає вжиття різноманітних заходів інституційного, матеріального, організаційного, соціального та іншого характеру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зважаючи на те, що проблема антикорупційної освіти є достатньо новою для України, у нашій державі

надзвичайно мало наукових праць, присвячених її розв'язанню. Серед існуючих, відзначимо дослідження В. О. Заросила, М. І. Мельника, в яких лише намічені шляхи вдосконалення системи антикорупційної освіти України. Тобто, на сьогодні, відповідні питання залишаються маловивченими, що зумовлює актуальність та своєчасність проблематики антикорупційної освіти в Україні загалом та у МО України зокрема.

Мета статті – охарактеризувати основні досягнення МО України у сфері антикорупційної військової освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку М. І. Мельника, запобігання корупції – це діяльність по розробці та реалізації системи заходів політичного, економічного, організаційно-управлінського, ідеологічного, культурно-виховного та іншого характеру, спрямованих на створення належних засад розвитку і вдосконалення суспільних відносин на правовій основі, реалізації усіма суб'єктами своїх прав і виконання обов'язків відповідно до закону, недопущення виникнення, усунення, нейтралізацію та обмеження дії соціальних передумов корупції [6, с. 251]. Вочевидь, одним із таких заходів має стати системне антикорупційне навчання різного кола осіб, охоплення ним якомога більшої кількості суб'єктів. Як справедливо стверджує В. О. Заросило, «антикорупційна освіта повинна поєднуватися з загальноправовою освітою, а також із загальною середньою, професійно-технічною і вищою освітою та підвищенням кваліфікації» [7, с. 182]. Що ж стосується вищої школи, а особливо юридичних вишів та факультетів, то на його думку, «студенти і слухачі повинні розуміти значення такого законодавства та практично його застосовувати у своїй практиці». З цією метою він пропонує «створення спеціальних курсів для слухачів усіх форм навчання...» [7, с. 182].

Ураховуючи сучасний стан розвитку нашої держави, важливого значення для України може набути процес виховання усіх верств населення у дусі доброчесності та негативного ставлення до корупції. Це можливо здійснити шляхом впровадження спеціальних курсів у навчальних закладах, починаючи із загальноосвітніх середніх навчальних закладів, закінчуючи тими закладами, які здійснюють підготовку майбутніх спеціалістів, а також в тих де відбувається підвищення кваліфікації діючих працівників. Таким чином, це сприятиме комплексному формуванню у громадян поведінки доброчесності та не сприйняття корупції як явища.

На нашу думку, з урахуванням того, що Україна на сьогодні перебуває у стані збройного конфлікту, впровадження до навчального процесу спецкурсів з виховання доброчесності та негативного ставлення до корупції має здійснюватися саме у військовій сфері. Адже за сучасних умов подолання корупції серед військовослужбовців, прямо впливає на можливість її ліквідації в інших сферах суспільного життя. Крім того, першочерговою метою військового відомства є: імплементація комплексу невідкладних заходів щодо мінімізації впливу корупції на виконання МО України та Збройними Силами України (далі – ЗС України) завдань за призначенням; підвищення рівня довіри суспільства до оборонного сектору; зменшення впливу корупціогенних ризиків у діяльності військового відомства; створення ефективних механізмів запобігання корупції, конфлікту інтересів, порушенню етичних стандартів поведінки та забезпечення контролю за дотриманням норм антикорупційних завдань особами,

уповноваженими на виконання функцій держави; забезпечення формування правової свідомості, доброчесної поведінки військовослужбовців та цивільного персоналу, нетерпимого ставлення до корупції; упровадження ефективного внутрішнього та зовнішнього моніторингу щодо реалізації антикорупційної політики у сфері оборони.

На виконання Державної програми у МО України було розроблено та запроваджено низку відомчих нормативно-правових актів, спрямованих на запобігання корупції в даному відомстві.

Так, МО України одним з найперших реалізувало вимоги ст. 19 Закону України «Про запобігання корупції», яка зобов'язує приймати відомчі Антикорупційні програми. У МО України з урахуванням досвіду країн-членів НАТО було розроблено відомчий нормативний документ – Антикорупційну програму цього відомства на 2015–2017 роки, яка затверджена наказом МО України від 30 липня 2015 року № 374 [8]. Ця програма містить, як того вимагає законодавство, засади загальної відомчої політики щодо запобігання та протидії корупції в оборонній сфері, заходи з реалізації Антикорупційної стратегії та державної антикорупційної програми; оцінку корупційних ризиків у діяльності органів військового управління, установ та організацій; заходи щодо усунення (мінімізації) корупційних ризиків та перелік органи відповідальних за їхнє виконання, строки та необхідні ресурси; навчання та заходи з поширення інформації щодо програм антикорупційного спрямування; процедури щодо моніторингу, оцінки виконання та періодичного перегляду програм, а також інші заходи, спрямовані на запобігання корупційним та пов'язаним з корупцією правопорушенням.

З метою конкретизації заходів з реалізації Антикорупційної програми, а також визначення конкретного строку виконання тих чи тих антикорупційних заходів, у МО України затверджено низку наказів. Зокрема, наказ «Про затвердження змін до антикорупційної програми Міністерства оборони України на 2015–2017 роки» від 12 травня 2016 року № 254, який ухвалено з метою вдосконалення системи запобігання і виявлення корупції в МО України та ЗС України [9]. У зазначеному відомчому документі приділена увага такому напряму протидії корупції у відомстві, як антикорупційне навчання різних категорій військовослужбовців та працівників. Зокрема, відповідним наказом визначено такі заходи у цьому напрямі: впровадження до навчального процесу слухачів оперативно-стратегічного та оперативно-тактичного рівнів підготовки Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (НУООУ) блоку занять з антикорупційної тематики; впровадження до навчального процесу усіх вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих військових навчальних закладів курсів з питань запобігання корупції для науково-педагогічних працівників, курсантів та слухачів.

Зауважимо, що зміст спецкурсів з виховання доброчесності та негативного ставлення до корупції у військових навчальних закладах, обов'язково повинен відокремлюватися від інших навчальних програм, проте корелюватися зі змістом професійної підготовки загалом. Причинами цього є те, що ефективність запобігання корупції у військовій сфері багато в чому залежить

від того, як військовослужбовець розуміє загальну проблематику корупції, тобто чи усвідомлює він у повній мірі, з чим має справу.

Зазначене можливо досягти шляхом дотримання «комплексності» у спецкурсах з виховання доброчесності та негативного ставлення до корупції: безпосереднє навчання службовців МО України та ЗС України доброчесності та зниження корупції в оборонному секторі; проведення стаціонарних і виїзних курсів з антикорупційної тематики; вивчення світового досвіду в сфері запобігання корупції в оборонній сфері; збільшення спроможностей, чисельності та кола навчальних тем та дисциплін; проведення занять з залученням іноземних фахівців; налагодження тісних зав'язків з міжнародною організацією Transparency Internationalі країнами-учасницями НАТО з розбудови доброчесності, цілісності тощо.

При цьому зазначимо, що до розробки та імплементації засадничих відомчих актів було залучено ряд фахівців, а також міжнародних експертів, у тому числі від міністерств оборони Великої Британії, Королівства Норвегія та міжнародної організації «Transparency Internationalі».

Заходи, передбачені в Антикорупційній програмі МО України виконуються, зокрема, таким структурним підрозділом НУОУ, як науковий центр проблем запобігання корупції у секторі безпеки та оборони (далі – Центр). Співробітниками цього центру розроблено та викладається навчальний курс з питань запобігання корупції, який спрямований на формування доброчесності та протидію корупційним проявам в оборонній сфері. Цільовою аудиторією зазначеного курсу є слухачі та працівники освіти вищих військових навчальних закладах України, співробітники військових комісаріатів, посадові особи штабу Антитерористичної операції та персонал структурних підрозділів МО України і Генерального штабу ЗС України.

Крім того, у Центрі розроблено програми спеціальних курсів з проблем запобігання корупції в секторі безпеки та оборони, які охоплюють такі напрями, як: корупційні ризики під час військового конфлікту, державних закупівель та кадрової політики МО України та Генерального штабу ЗС України. Наразі опрацьовується гнучка модульна система курсів для усіх ланок управління, навчальних закладів, наукових установ та військових частин (штабів) тривалістю від 6–8 годин 5 днів на тиждень. У цьому контексті найближчим часом буде створено новий п'ятиденний курс з питань внутрішнього контролю та внутрішнього аудиту у Збройних Силах України.

У МО України позитивні результати дає практика створення при органах військового управління консультативно-дорадчих груп (органів), що функціонують на добровільних засадах та є ініціаторами викорінення корупції. Так, у військовому відомстві створено Проектний офіс реформ, а також Центр розвитку та супроводження матеріально-технічного забезпечення.

МО України використовує допомогу різних держав у сфері запобігання корупції. Переважно така допомога полягає у виконанні консультативно-дорадчих функцій з питань антикорупційної політики. До надання такої допомоги оборонному відомству нашої держави та ЗС України долучилися представники Великої Британії, Норвегії, Литви та інших країн-партнерів. Фінансова підтримка проектів щодо боротьби з корупцією у відомстві

надходить також від Північноатлантичного Альянсу в рамках існуючих програм допомоги.

Важливим досягненням в реалізації антикорупційної політики МО України є інститут міжнародних радників при вищому керівництві міністерства. Так, з 23 по 27 листопада 2015 р. за підтримки Спеціального британського радника Міністра оборони України з питань оборони пана Ф. Джонса та міністерства оборони Великобританії на базі НУОУ було проведено перший Міжнародний антикорупційний тиждень (МАК тиждень). Метою заходу було підвищення поінформованості учасників МАК тижня щодо діяльності у галузі запобігання та протидії корупції на міжнародному та регіональному рівнях. Опрацьовані пропозиції та рекомендації учасників МАК тижня було узагальнено та внесено відповідні зміни і доповнення до Антикорупційної програми МО України у 2016 р.

Серед інших досягнень оборонного відомства у сфері запобігання корупції є приєднання до міжнародних програм та ініціатив. Так, однією із ключових програм які успішно ініційовані в Україні, є Програма НАТО з розбудови доброчесності, яка спрямована на впровадження професійного управління, просування передового досвіду та ефективного використання ресурсів в оборонному відомстві у контексті запобігання корупції. Реалізація цієї програми сприятиме підвищенню обізнаності про корупцію як загрози безпеці, розробці планів розбудови доброчесності в межах оборонного відомства для того, щоб поліпшити управління ресурсами і підвищення рівня доброчесного державного управління, впровадженню доброчесності як академічної дисципліни у вищих військових навчальних закладах України.

Висновки. Таким чином, антикорупційне навчання різних верств населення нашої держави, спрямоване на їхнє виховання у дусі доброчесності та негативного ставлення до корупції є важливою складовою загальносоціального та відомчого рівнів запобігання корупції у нашій державі. Антикорупційне навчання військових фахівців у вищих військових навчальних закладах є різноплановим та комплексним. Воно включає, зокрема, діяльність наукового центру проблем запобігання корупції у секторі безпеки та оборони; впровадження до навчального процесу вищих військових навчальних закладів навчального курсу з питань запобігання корупції, який спрямований на формування доброчесності та протидії корупційним проявам в оборонній сфері і спрямований на аудиторію працівників освіти вищих військових навчальних закладів України, співробітників військових комісаріатів, посадових осіб штабу Антитерористичної операції та персоналу структурних підрозділів МО України і Генерального штабу ЗС України; проведення Міжнародного антикорупційного тижня. Цей передовий досвід може стати корисним для інших вищих навчальних закладів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти корупції; міжнародний документ від 31 жовтня 2003 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_c16

2. Кримінальна конвенція Ради Європи про боротьбу з корупцією: міжнародний документ від 27 січня 1999 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_101

3. Про запобігання корупції: Закон України від 14 жовтня 2014 року № 1700-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1700-18>

5. Про засади державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційна стратегія) на 2014–2017 роки»: Закон України від 14 жовтня 2014 року № 1699-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1699-18>

5. Державна програма щодо реалізації засад державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційної стратегії) на 2015–2017 роки, затв. постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 265 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/265-2015-%D0%BF>

6. Мельник М. І. Корупція – корозія влади (соціальна сутність, тенденції та наслідки, заходи протидії) / М. І. Мельник : монограф. – К. : Юридична думка, 2004. – 400 с.

7. Заросило В. О. Система вивчення законодавства про корупцію та напрями її розвитку / В. О. Заросило // Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. – 2012. - № 2. – С. 181–184.

8. Про затвердження змін до антикорупційної програми Міністерства оборони України на 2015–2017 роки: наказ Міністерства оборони України від 12 травня 2016 року № 254 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mil.gov.ua/content/corruption/zavd_zahodu.pdf

9. Антикорупційна програма Міністерства оборони України на 2015–2017 роки, затв. наказом МО України від 30 липня 2015 року № 374 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mil.gov.ua/content/public_discussion/project_antikr_08072015.pdf

10. Чорний В.С. Військова організація України: становлення та перспективи розвитку: монографія / В.С. Чорний. – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2009. – 368 с.

L. Bakunchyk Senior officer National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniahovskyi

MILITARY EXPERTS ANTI-CORRUPTION EDUCATION: THE ACHIEVEMENTS AND THE DEVELOPMENT PROSPECTS

The article outlines the problem of anti-corruption education in Ukraine in general and the Ministry of Defense of Ukraine in particular. Peculiar attention is paid to the activities of the Research Center of National University of Defense of Ukraine of preventing corruption problems in the defense and security sector, to the implementation of the anti-corruption course into the studying process, as well as to organization and conduction of international anti-corruption week. The article describes the anti-corruption education as an integral part of anti-corruption awareness training of military personnel where the achievement of certain results is possible only through integrated and comprehensive approach. The article also highlights the principal approaches of MoD and the Armed Forces aimed at developing in subordinate staff, officials and future officers the integrity and zero tolerance towards corruption.

The article mentions the positive experience gained from the involvement of international financial and advisory assistance towards the development of anti-corruption education in the Ministry and its subordinate institutions.

Key words: corruption; prevent corruption; anti-corruption education; anti-corruption program; security and defense; building integrity; zero tolerance; deliberate and comprehensive approach.

ОЦІНКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ОДНІЄЇ ІЗ СТОРІН ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Молодший шкільний вік дитини - це вік, коли проходить черговий період глибоких якісних змін усіх систем організму, його вдосконалення. Разом з тим, молодший шкільний вік найбільш сприятливий для формування у дітей психомоторних якостей. Тому ціллю нашого дослідження було визначення рівня розвитку психомоторних якостей в учнів молодших класів на уроках з фізичної культури. Дослідження здійснювалось за допомогою тестів направлених на визначення рівня розвитку однієї із сторін психомоторних якостей, а саме моторної сторони. Тестування було направлене на визначення рівня розвитку всіх компонентів координаційних здібностей. В ході нашого експерименту було визначено, що рівень моторної сторони психомоторних якостей не відповідає позитивному рівню розвитку в учнів молодших класів.

Ключові слова: молодші школярі; координаційні здібності; фізична культура; психомоторні якості

Постановка проблеми. Аналізуючи сучасний стан фізичної культури і спорту в школі, середніх та вищих навчальних закладах, можна прийти до єдиного висновку: воно не відповідає висунутим вимогам і не сприяє формуванню з дитячих років стійкого інтересу до занять фізичними вправами. Через створення їх необхідності на всьому життєвому шляху. Це завдання вирішується завдяки спеціальним роз'яснювальним заняттям, а також фізичних навантажень на практичних заняттях, які застосовують сучасні технології та методики, спрямовані на підвищення працездатності систем і функцій організму[1,с.50].

Порушення процесів фізичного розвитку та саморегуляції в тій чи іншій мірі притаманне практично всім сучасним дітям. Це обумовлено цілим рядом несприятливих умов, які істотно ускладнюють психологічний розвиток і виховання дітей. До таких факторів можна віднести втрату значущості фізичної культури в суспільстві, велику кількість часу, що проводиться дітьми та їх батьками перед телевізорами та комп'ютерами, екологічну обстановку, недоліки медичного контролю та допомоги у виявленні відхилень в психомоторному розвитку дитини, відсутність в масових освітніх установах контролю за психофізіологічним розвитком дітей, і багато інших чинників. А між тим напружений ритм життя в даний час ускладнює взаємозв'язок «людина - середовище», пред'являє до дітей все більше і більше вимог - вміння переносити навантаження, концентрувати увагу, швидко реагувати на зовнішні стимули, засвоювати величезні блоки інформації, володіти своїми емоціями і т.п.

Аналіз останніх досліджень. У віковій і педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце: в цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися з внутрішнім планом.

При дослідженні психомоторики особистості науковці неоднозначно використовують терміни психомоторики. На думку Є. П. Ільїна [2,с. 125], відмінностей між поняттями «фізичні якості», «рухові якості», «психомоторні

якості», «психофізичні якості» немає, і вони описують одне й те саме явище з різних точок зору. Отже, опираючись на положення Є. П. Ільїна, термін «психомоторні якості», вчений розглядає як інтегральну характеристику рухових можливостей людини, що обумовлені її анатомо-морфологічними, фізіологічними та психологічними особливостями.

В основі існуючої вже більш півстоліття концепції фізичних (рухових) якостей лежить перспективна ідея: вивчати базові рухові можливості (моторність) людини через визначення окремих (якісно особливих, «ортогональних») сторін.

Тому нами для дослідження була вибрана одна із сторін психомоторних якостей в учнів молодших класів – моторна, зокрема координація. Оскільки, цей віковий період називається «золотим віком» для розвитку координаційних здібностей.

Дослідження з проблеми розвитку координаційних здібностей у дітей (Р.Бойчук,2012; Л. Назаренко, 2003; І. Козетов, 2001; Т. Скалій,2006; О.Писаренкова,2010) свідчать, що саме у період 7-12 років створюється координаційний базис і є необхідні для цього фізіологічні та психологічні передумови. Діти 7-10 років морфофункціонально готові для виховання практично всіх якостей, реалізованих у руховій активності людини (В.Арефєв,2010, Л.Волков,2010; О.Дубогай, 2011; М.Зубалій, 2006, О.Швай,2000 та ін..)

Відзначено також, що діти, які займаються спортом, домагаються віртуозності рухів, яким їх навчають. Це дає підставу вважати, що координацію рухів можна тренувати і удосконалювати. Вчені - фізіологи вказують на велике значення педагогічного впливу як чинника, що формує взаємодію процесів збудження і гальмування в корі головного мозку. Найважливішим показником тренуваності центральної нервової системи, вважають вони, є зростання рухливості, врівноваженості, а також концентрації (як у часі, так і в просторі) збуджувальних і гальмівних процесів. Все це створює сприятливі умови для координованої роботи центральної нервової системи, а також всього нервово-м'язового апарату. У ході тренування постійно формуються і уточнюються різні форми співдружних відносин між нервовими центрами м'язових груп, і чим вища тренуваність людини, тим більш досконаліми стають ці відносини. Розглядаючи це питання з точки зору освоєння спортивної техніки, вчені вважають, що у навчально-тренувальні заняття слід включати максимально різноманітні рухи з тим, щоб забезпечити найкращий розвиток координаційних можливостей[3,с.52].

Координація рухів - це рухова здатність, яка розвивається шляхом самих рухів. І чим більший запас рухових навичок має дитина, тим багатший буде її руховий досвід і ширша база для оволодіння новими формами рухової діяльності.

Значимість виховання координаційних здібностей обумовлюється збільшенням рухового досвіду, що в свою чергу сприяє успішному розвитку психомоторних якостей загалом [4,с.290].

Мета статті – визначення рівня розвитку моторної сторони психомоторних якостей в учнів молодших класів на уроках з фізичної культури

Виклад основного матеріалу. В нашому дослідженні приймали участь учні молодших класів основної групи, де фізичне навантаження надається дітям в повному обсязі. Проведене нами дослідження показало нам наступні результати, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Статистичні показники рівня координаційних здібностей контрольної та експериментальної груп на початковому етапі експерименту, (n=170)

Клас	Збереження стійкості				Рухова пам'ять				Відчуття ритму			
	X	S	max	min	x	s	max	min	X	s	max	min
1класи	3,9	0,2	5	3	20,3	1,2	28,9	10,1	3,8	0,2	5	3
2класи	3,9	0,2	5	3	21,6	1,3	28,6	12,4	3,7	0,2	5	3
3класи	3,9	0,2	5	3	19,4	1,09	28	10,8	3,9	0,2	5	3
4класи	3,7	0,2	5	3	20,2	0,92	28	10,3	3,8	0,2	5	3

Здатність до збереження рівноваги - це збереження стійкого становища тіла в умовах різноманітних рухів і поз[5,с.320].Здатність людини зберігати рівновагу в різних статичних позах і рухах є життєво важливим руховим навиком, що вимагає спеціального тренування. Заняття фізичною культурою і спортом пред'являють великі вимоги до розвитку координаційних здібностей, в тому числі і до розвитку функції рівноваги. Якісне виконання багатьох фізичних вправ, передбачених програмою фізичного виховання учнів початкових класів, залежить від цих здібностей, від рівня тренуваності і підготовленості дітей

Рівновага має велике значення для дітей молодшого шкільного віку, оскільки є важливою якісною стороною рухової діяльності, яка відображає рівень усебічної фізичної підготовленості.

В результаті проведеного тестування спрямованого на визначення рівня здібності до збереження стійкості ми отримали наступні дані: учні I- III класів $3,9 \pm 0,2$ балів, учні IV класів $3,7 \pm 0,2$ балів. Як ми бачимо з отриманих даних, результати продемонстровані учнями під час виконання тесту спрямованого на контроль збереження статичної пози Ромберга показали, що учні всіх початкових класів знаходяться на майже однаковому не достатньому рівні. В учнів IV класів ми спостерігаємо погіршення рівня здібності до збереження стійкості. Тому відповідно до отриманих даних результати тестування показали нам, що рівень сформованості навичок рухової сенсорної системи по керуванню стійкістю тіла та якість нервово-м'язової активності потребує цілеспрямованого покращення їхнього рівня.

Рухова пам'ять виявляється в запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх рухів. Рухова (або моторна) пам'ять виявляється дуже рано Вона є основою формування різних умінь і навичок, засвоєння усної та письмової мови, комплексів рухів, які здійснюються без залучення свідомості й уваги тощо [6,с.82-84]. У руховій пам'яті зберігаються схеми різних рухів та їхніх комбінацій, які утворюють рухові навички, що забезпечують автоматизованість дій у типових або повторюваних ситуаціях. Досягаючи повного розвитку раніше інших форм, рухова пам'ять у деяких людей залишається провідною на все життя, тому її важливо розвивати з самого дитинства.

Проблемою розвитку пам'яті людини на різних вікових етапах займалися багато вчених, зокрема Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, О. О.

Смирнов, В. М. Соловйов та інші, які дійшли висновку про те, що пам'ять – це запис, зберігання та відтворення індивідом певної інформації [7,с.26-79].

Аналіз результатів проведеного нами тестування на вивчення рівня розвитку рухової пам'яті у дітей молодших класів показав нам недостатній рівень розвитку. Рівень розвитку рухової пам'яті в учнів молодших класів в результаті обчислення тесту, який заключався в повторі складнокоординаційних вправ становив у дітей перших класів наступні показники часу правильного відтворення вправи : $20,3 \pm 1,2$ с, в учнів других класів $21,6 \pm 1,3$ с, в учнів третіх класів $19,4 \pm 1,09$ с, в учнів четвертих класів $20,2 \pm 0,92$ с. Відповідно до оцінюючих шкал рівень розвитку рухової пам'яті у молодших класах відповідає середньому рівню, але показники у всіх класах граничні до показників низького рівня розвитку. Також ми спостерігаємо тенденцію до зниження рівня рухової пам'яті у других та четвертих класах порівняно з учнями перших класів. Ця тенденція говорить нам про те, що розвитку рухової пам'яті приділяється недостатньо уваги, оскільки з кожним роком її рівень повинен покращуватись, а він лише погіршується. Тому на нашу думку, рівень рухової пам'яті підлягає корекції та вдосконаленню шляхом використання відповідних тренувальних вправ.

Наступним показником нашого дослідження було визначення рівня розвитку учнів здібності до відчуття ритму. У фізичному вихованні почуття ритму залежить від відчуттів простору, часу, точності м'язових зусиль (М. Бурцева, Н. Збруєва, Д. Донський, Е. Далькроз, Н. Александрова). Відчуття ритму, як і всі інші координаційні здібності, специфічні. Тому цілеспрямована робота над підвищенням почуття ритму в якому-небудь одному спеціалізованому напрямку позитивно відіб'ється на підвищенні точності сприйняття ритмічної структури інших, знову освоюваних рухових дій[8,с.215].

В ході нашого дослідження ми визначали рівень розвитку здібності до відчуття ритму. Учні виконували сплескування долонями у заданому ритмі. В результаті експерименту учні I класів виконали завдання з результатом $3,8 \pm 0,2$ балів, учні II класів $3,9 \pm 0,2$ балів, учні III класів $3,7 \pm 0,2$ та IV класів з результатом $3,8 \pm 0,2$ балів.

По результатах нашого оцінювання ми спостерігаємо у всіх класах недостатньо розвинену здібність до відчуття ритму. Тому рівень розвитку здібності до відчуття ритму потребує цілеспрямованого впливу. Вчителі з фізичної культури, повинні на уроках приділяти більше уваги розвитку цієї якості.

Наступними показниками оцінки рівня координаційних здібностей були здібність до відчуття часу та орієнтації в просторі. Результати тестування показано в таблиці 2.

Таблиця 2

Статистичні показники рівня координаційних здібностей контрольної та експериментальної груп на початковому етапі експерименту, (n=170)

КЛАС	Відчуття часу				Орієнтація в просторі			
	X	S	Max	min	X	S	max	Min
1класи	1,84	0,15	2,6	0,5	3,9	0,2	5	3
2класи	1,68	0,19	2,8	0,5	4,0	0,2	5	3
3класи	1,9	0,15	2,9	0,5	4,0	0,2	5	3
4класи	1,83	0,15	2,9	0,5	3,8	0,2	5	3

Відтворення ритму зв'язано з оцінкою часових інтервалів. В зв'язку з цим говорять про таку якість, як відчуття часу. Відчуття часу- це специфічний вид сприйняття часу людиною в процесі виконання рухових дій, при тісному зв'язку кінестетичного, зорового та слухового аналізатора. Воно являється компонентом рухового образу, яке керує рухом, забезпечуючи своєчасність реагування на відповідь в певній ситуації. Відчуття часу забезпечує відтворення деталей часових співвідношень між компонентами рухових дій.

Точність відтворення часових параметрів рухової дії характеризується здатністю диференціювати м'язові зусилля за завданням або необхідності, пов'язаної з умовами виконання даної вправи. Розвиток точності часових параметрів рухів направлено на вдосконалення так званого почуття часу, вміння диференціювати тимчасові характеристики рухової дії.

Отримані результати щодо рівня розвитку відчуття часу свідчать про те, що учні усіх молодших класів продемонстрували результати, які відповідають середньому рівню I класи $1,84 \pm 0,15$ с, II класи $1,68 \pm 0,19$ с, III $1,9 \pm 0,15$ с, IV класи $1,83 \pm 0,15$ с. По результатам експерименту ми можемо побачити, що дані отримані в ході тестування в учнів молодших класів дуже близькі до низького рівня здібності до відчуття часу. Детальний розгляд отриманих експериментальних даних показав нам, що як I класах, так і в IV класах рівень розвитку здібності до відчуття часу знаходиться на одному рівні. Тобто, з цього можна зробити висновок, що розвиток цієї здібності не покращується впродовж навчального періоду. Тому, ми вважаємо за доцільне звернути особливу увагу на розвиток цієї якості у процесі впровадження експериментальної методики, яка сприятиме розвитку саме цього різновиду координаційних здібностей.

Саме рівень розвитку координаційних здібностей відіграє найважливішу роль у процесі цілісної рухової діяльності людини [9,с.288], а комплекс просторово-часових та динамічних здібностей є основою для вдосконалення рівня фізичних якостей, придбання рухових навичок і умінь. Здібність до орієнтації в просторі необхідна людині для своєчасної зміни положення тіла і виконання рухів у потрібному напрямку[10,с.53–72].

Основним засобом для виховання координаційних здібностей є фізичні вправи підвищеної координаційної складності і містять елементи новизни. Складність фізичних вправ можна збільшувати за рахунок зміни просторових, часових і динамічних параметрів, а також за рахунок зовнішніх умов, змінюючи порядок розташування засобів, їх вагу, висоту; змінюючи площу опори або збільшувати її рухливість у вправах на рівновагу і так далі; комбінуючи рухові навички; поєднуючи ходьбу з стрибками, біг і ловлю предметів; виконуючи вправи по сигналу або в обмежений час[11,с.48].

В ході нашого дослідження ми використовували тест - біг зигзагами типу «Конверт», для визначення просторово- часових та динамічних здібностей. Результати нашого дослідження розподілились наступним чином: I $3,9 \pm 0,2$ та $3,8 \pm 0,2$ IV класи показали результат нижче середнього рівня розвитку, II $4,0 \pm 0,2$ та III $4,0 \pm 0,2$ класи провели тестування на рівні середнього розвитку просторово- часових та динамічних здібностей. Однак на нашу думку, ми вважаємо, що ця здібність потребує цілеспрямованого впливу, оскільки як і в попередніх тестуваннях ми спостерігаємо низький рівень учнів в I класах та IV класах. Це говорить нам про те, що учні навіть наприкінці навчання в

молодших класах не переходять у середню школу з високими показниками, а тому не зможуть в подальшому з легкістю вдосконалювати свої здібності.

Висновок. В результаті нашого дослідження нами було визначено, що психомоторні якості, розуміють під собою фізичні якості розглянуті із моторної та нейропсихологічної сторін. В даному випадку ми розглядали моторну сторону, зокрема координаційні здібності. Координаційні здібності являються сенситивним періодом для їх розвитку в учнів молодших класів.

В ході нашого дослідження нами було проведено тестування спрямоване на визначення рівня розвитку всіх складових координаційних здібностей. Аналізуючи отримані результати ми спостерігаємо низький рівень розвитку в учнів молодших класів здібності до збереження рівноваги, орієнтації в просторі та відчуття ритму. Середній рівень розвитку за даними нашого тестування визначився в здібності до відчуття часу та рухової пам'яті, однак їх показники були близькі до показників низького рівня розвитку.

По результатам нашого дослідження можна зробити висновок про те, що рівень психомоторних якостей, а зокрема їх моторної сторони в учнів молодших класів визначений на уроках з фізичної культури, не відповідає нормам. Тому розвиток психомоторних якостей вимагає цілеспрямованого впливу на уроках з фізичної культури з ціллю покращення його рівня в учнів молодших класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кващук П.В. Диференцированный подход к построению тренировочного процесса юных спортсменов на этапах многолетней подготовки: Автореф. дисс. докт. пед. наук. / П.В. Кващук. – М., 2003. – 50с.
2. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
3. Платонов В. Н. Координация спортсмена и методика ее совершенствования / В. Н. Платонов, М. М. Булатова. – Киев : ГИФК, 1992. – 52 с.
4. Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : Дивизион, 2006. – 290 с.
5. Лапутін А. М. Біомеханіка спорту / А. М. Лапутін, В. В. Гамалій, А. А. Архіпов, В. О. Кашуба, М. О. Носко, Т. О. Хабінець. – К. : Олімпійська література, 2001. – 320 с.
6. Матюгіна І.Ю. Алхімія пам'яті / У світі науки/. - 2004. - № 8 .- С. 82-84.
7. Агафонов А. Подходы к изучению памяти: историко-психологический анализ / А. Агафонов // Журнал прикладної психології - 2004. - № 6. - С. 26-79.
8. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. – Рівне.: Редакційно-видавничий центр "РЕГІ" ім. акад. С. Дем'янчука, 2003. – 215 с.
9. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
10. Сергиенко Л.П. Структура двигательных способностей человека / Л.П. Сергиенко // Педагогічні проблеми технічної і гуманітарної освіти. – Миколаїв, 2001. – Вип. 2. – С. 53 – 72
11. Студентська творча робота: Навчально-методичний посібник/ За ред. Проф. Б.М. Шиян. - Тернопіль: ТДПУ, 2000. - 48 с.

А. В. Брык , аспирантка
Национального университета физического
воспитания и спорта Украины

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ С ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Младший школьный возраст ребенка - это возраст, когда проходит очередной период глубоких качественных изменений всех систем организма, его совершенствование. Вместе с тем, младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования у детей психомоторных качеств. Исследование осуществлялось с помощью тестов направленных на определение уровня развития одной из сторон психомоторных качеств, а именно моторной стороны. Тестирование было направлено на определение уровня развития всех компонентов координационных способностей. В ходе нашего эксперимента было установлено, что уровень моторной стороны психомоторных качеств не соответствует положительному уровню развития у учащихся младших классов.

Ключевые слова: младшие школьники; психомоторные качества координационные способности; физическая культура.

Bryk Anastasiya, postgraduate
National University of Physical Education and Sport
of Ukraine

EVALUATION OF PSYCHOMOTOR SKILLS OF JUNIOR PUPILS AT LESSONS OF PHYSICAL CULTURE

Primary school age children - this is the age when passing another period of profound qualitative changes in all systems, improvement. However, primary school age most favorable for developing children's psychomotor skills. Therefore, the aim of our study was to determine the level of development of psychomotor skills in junior classes at lessons of physical culture. Research carried out by means of tests aimed at determining the level of one of the parties psychomotor skills, namely motor side. Testing was aimed at determining the level of all components of the coordination abilities. During our experiment, it was determined that the level of motor side psychomotor skills do not meet the level of positive development in younger students.

Keywords: younger students; psychomotor quality; coordination abilities; physical education

І. М. Романюк, кандидат педагогічних наук, доцент, Департамент воєнної політики, стратегічного планування та міжнародного співробітництва Міністерства оборони України
В. Ж. Богайчук, кандидат політичних наук, доцент, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті розглядаються інноваційні педагогічні технології, які мають вагомий вплив на формування у фахівців професійної компетентності з морально-психологічного забезпечення у Збройних Силах України. Головна увага зосереджена на характеристичні таких педагогічних інновацій як проблемне навчання, інформаційні та тренінгові технології.

Ключові слова: професійна компетентність офіцерів; морально-психологічне забезпечення; педагогічні інновації; проблемне навчання; інформаційні технології; тренінгові технології.

Постановка проблеми. Об'єктивна оцінка сучасної ситуації в Україні висуває на перший план подальше зміцнення обороноздатності нашої країни та посилення її Збройних Сил, які розглядаються у якості найважливіших основ української державності. Саме на українське військо нині покладається оборона української держави, захист її суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності. Причому одним із головних факторів забезпечення успішного виконання Збройними Силами України (ЗСУ) конституційного завдання щодо оборони України є високий патріотичний, професійний, духовний та морально-психологічний стан військ.

Висока професійність українського війська, його здатність виконувати бойові завдання, в значній степені, залежить від системи морально-психологічного забезпечення (МПЗ) в ЗСУ. Професія офіцера передбачає повну віддачу особистості завданням державного служіння, виключає можливість інших видів діяльності з підвищення власного соціального і матеріального благополуччя, тому держава зобов'язана гарантувати військовослужбовцю гідний рівень життя, створити і забезпечити належний соціальний та правовий статус.

Зазначимо, що ситуація останніх десятиліть призвела до низки негативних тенденцій, серед яких найбільш вагомим вважаємо дефіцит висококваліфікованих командних офіцерських кадрів, а також недостатня кількість високопрофесійних офіцерів, які займаються МПЗ у підрозділах (військових частинах) ЗСУ [8, с. 24-25]. На сьогоднішній день держава вживає заходів для подолання несприятливих тенденцій, що знаходить своє відображення в оптимізації заходів щодо створення високопрофесійної національної армії. Давно відомо, що без високого бойового духу, морально-психологічного стану військо буде не боєздатне. Вагому роль у забезпеченні високого рівня бойового духу, духовного потенціалу війська відіграють органи МПЗ ЗСУ.

З огляду на зазначене, ми вважаємо, що ще під час організації навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах доцільно зробити акцент на впровадження педагогічних інновацій.

Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави для констатації того, що багато аспектів, які пов'язані із функціонуванням органів МПЗ в ЗСУ доповнюються багатьма науковими дослідженнями, що виконуються гуманітарним інститутом Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (НУОУ) та вищими військовими навчальними закладами й військовими науково-дослідними установами. Нині у педагогічній теорії розробляється ряд досліджень, які висвітлюють теоретико-практичні механізми: формування виховних структур у ЗСУ (А. Кобзар, Г. Темко, М. Томчук); підготовки курсанта до реалізації виховної та організаторської діяльності (А. Галімов, С. Дергачов, Н. Мірошніченко); вдосконалення професійної готовності майбутнього офіцера до військової служби (Б. Агєєв, Л. Железняк, А. Лосєв, О. Торічний); загальної організації навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах (В. Балашов, Д. Іщенко, О. Діденко, О. Євсюков, С. Каплун, П. Корчемный, М. Нецадим, І. Тищенко, В. Ягупов); підвищення світоглядної компетентності курсантів (В. Барановський, І. Лебедев, М. Морозов). Зазначимо, що дані дослідження створюють основу для вивчення теоретико-практичних аспектів організації МПЗ в ЗСУ.

Варто констатувати, що питання, які пов'язані із використанням педагогічних інновацій більше дослідженні у цивільних навчальних закладах, тоді як навчання у військових навчальних закладах, зазвичай, організовано традиційно. Лише в останні роки ці аспекти стали предметом дослідження військових педагогів. До прикладу, питання використання інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі підготовки українських офіцерів у своїх дослідженнях вивчали військові педагоги П. Вишневський [4], В. Березін [2], В. Кирилук [6], О. Торічний [9] та ін.

Однак, визнаємо той факт, що ще й нині не вивчено переваги інноваційних педагогічних технологій на процес підготовки фахівців МПЗ для ЗСУ. Усе вище зазначене спонукало нас до необхідності ґрунтовного дослідження у зазначеному напрямку.

Отже, **мета** статті – вивчити потенціал педагогічних інновацій (проблемного навчання, інформаційних та тренінгових технологій) у підвищенні професійної компетентності фахівців МПЗ ЗСУ.

Виклад основного матеріалу. Основними вимогами до офіцера-випускника (магістра військово-соціального управління) НУОУ, крім професійних знань, умінь та навичок (професійної компетентності), стають професійна навченість і мобільність. У зв'язку з цим, при викладанні навчальних дисциплін офіцерам оперативного-тактичного та стратегічного рівнів, викладачам необхідно перенести головні зусилля як у площину формування професійної компетентності, а також на процес вдосконалення пізнання. Значним позитивним потенціалом у цьому аспекті володіють педагогічні інновації, які безпосередньо спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності офіцерів, які готуються до організації та управління МПЗ в ЗСУ.

Модернізація навчального процесу, що ґрунтується на впровадженні педагогічних інновацій, покликана сприяти реалізації процесу

самовдосконалення, саморозвитку офіцерів, що навчаються в НУОУ. Вважаємо, що запровадження педагогічних інновацій сприятиме активізації пізнавальної діяльності офіцерів-магістрантів, розвитку професійної компетентності, актуалізації їхніх власних професійних ресурсів, побудові адекватного образу успішного офіцера-професіонала. Це дає нам право зробити припущення про те, що впровадження педагогічних інновацій (проблемного навчання, інформаційних технологій, тренінгових технологій) призведе до суттєвого поліпшення в організації МПЗ у ЗСУ.

Зупинимося на характеристиці потенційних можливостей **проблемної технології навчання**. Як зазначає В. Кремень [7, с. 219-227] в основі технології проблемного навчання лежать психологічні закономірності проблемної ситуації та дослідницький принцип теорії пізнання.

Проблемно-діалектичне вивчення фундаментальних та військово-спеціальних дисциплін дозволяє слухачам уявити предметні і соціальні аспекти їхньої майбутньої професійної діяльності. Вирішення навчальних завдань та ситуаційне моделювання дозволяють сконструювати обстановку, максимально наближену до реальної та відпрацювати алгоритм розв'язання конкретних військових задач.

На основі проблемної технології військовий фахівець має можливість вибору схем, методів і форм роботи, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям. Саме тому, одним з пріоритетних напрямків особистісно-орієнтованої парадигми навчання та виховання є формування у слухачів практичних навичок проведення заходів навчально-бойової діяльності, виховної роботи, повсякденної службової діяльності.

Для оптимізації впровадження проблемної технології ми можемо порадити до застосування:

- 1) активне впровадження групових форм навчання, ділових ігор, демонстраційних експериментів, дискусії;
- 2) забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів і слухачів (курсантів), що передбачає поступовий обмін між викладачами та слухачів соціально-рольовими функціями;
- 3) науково-методичне забезпечення та психологічний супровід (діагностика, консультація, психокорекція тощо) педагогічної взаємодії;
- 4) проведення аналізу і оцінювання результатів педагогічної взаємодії та його корегування.

Зазначимо, що створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів передбачає впровадження **інформаційних технологій** у процес підготовки офіцерських кадрів. Одною із сучасних інтерактивних педагогічних технологій є технологія web-quest. У класичному розумінні – web-quest – різновид проектної методики для виконання якої використовуються Інтернет – технології. Проектна методика визначається як цілеспрямована діяльність, що здійснюється під керівництвом викладача, орієнтована на вирішення дослідницької або соціально-значимої прагматичної проблеми та одержання конкретного результату. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок тих, хто навчається, розвиток критичного й творчого мислення, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі. Цей метод органічно поєднується з

груповим підходом до навчання (cooperative learning). На основі напрацювань В. Баранівського [1, с. 252] визначено основні елементи:

–вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи і надається вихідна ситуація або завдання;

–завдання різного ступеня складності для слухачів з різним рівнем знань;

–посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для web-quest матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів (викладач не повинен обмежувати слухачів у самостійному доборі джерел інформації);

–поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, структурно-логічними схемами, таблицями, діаграмами, графіками та ін.;

–висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок.

У практичному аспекті, з метою покращення засвоєння матеріалу, може бути застосована web-quest технологія для підготовки до семінарських занять. Зокрема, обов'язковим є визначення необхідної кількості учасників web-quest та формування мікрогруп з 5 осіб; розподіл ролей учасників; кожному з учасників web-quest ставиться завдання суто аналітичного характеру, яке полягає у вивченні, систематизації та узагальненні отриманої інформації; надана необхідна інформація довідкового характеру; визначено критерії оцінки web-quest. В кінцевому варіанті пропонується підготувати презентаційний матеріал результатів, що отримані учасниками проекту, у будь-якому доступному для них вигляді на вибір (слайд-шоу, інтернет-сторінка на безкоштовних хостингах, презентація).

Отже, об'єднання проблемних педагогічних технологій та інформаційних технологій є необхідною умовою для забезпечення удосконалення інформаційного потенціалу освітнього середовища вищого військового навчального закладу, що сприяє задоволенню інформаційно-комунікативних потреб користувачів у процесі їхньої навчальної діяльності, індивідуальної та самостійної роботи.

Узагальнюючи вище викладене, можна стверджувати, що інноваційне навчання володіє вагомим потенціалом та може позитивно впливати на вдосконалення професійної підготовки військових фахівців. У нашому баченні виникає проблема готовності викладача до використання зазначених нововведень в навчальному процесі, яка передбачає зміну дидактичного завдання з традиційних підходів до навчального процесу на інноваційні. Від викладачів, передусім, необхідне виважений підхід до організації навчального процесу та певної широти розуміння проблеми інноваційної педагогічної діяльності, а також творче осмислення власної готовності взяти участь в ньому та вдосконалити свою педагогічну майстерність та професіоналізм.

Також, у розвитку професійної компетентності офіцерів МПЗ ЗСУ, вагомий потенціал мають **тренінгові технології**. Нині у науковій літературі проведено ґрунтовні дослідження щодо організації й проведення різного роду тренінгів, визначено мету та головні завдання, якість розв'язання яких виступає головним критерієм ефективності педагогічного впливу, що здійснюються. На основі

інтерпретації напрацювань І. Вачкова [3, с. 73-74], ми виокремили основні завдання, які стоять перед учасниками тренінгу в НУОУ. До найважливіших віднесено:

–формування позитивного ставлення його учасників, що передбачає необхідність сформуванню бажання засвоїти певну діяльність та усвідомити її цінність. Під час участі у тренінгу, що спрямований на розвиток професійної компетентності офіцерів МПЗ, то головний акцент спрямований на формування стійкої внутрішньої мотивації на виконання професійної діяльності, а також на прагнення максимальної реалізації та досягнення самоактуалізації у здійсненні виховних функцій;

– вдосконалення системи уявлень особистості офіцера, що вирішується шляхом розвитку уявлень щодо сутності та значення власної професійної діяльності, усвідомлення місця МПЗ у загальній системі військового управління;

– розвиток здібностей, під якими ми розуміємо властивість офіцера успішно управляти своєю поведінкою на основі застосування професійних уявлень, установок і навичок, відповідно до умов конкретної ситуації. Здатності можуть бути трьох основних типів: технологічні, стратегічні і диспозиційні. Якщо технологічні здібності – це властивість використовувати знання і навички в певній ситуації, стратегічні – використовувати з наявних в підструктурі уявлень найбільш адекватну в даній ситуації стратегію діяльності, то диспозиційні – це властивість займати певну диспозицію щодо ситуації на основі наявної системи суб'єктивних ставлень.

Останні дослідження доводять наявність загальних закономірностей досягнення ефективності тренінгу незалежно від його теоретичної та методологічної спрямованості. Визначення й обґрунтування етапів виникнення та закріплення ефекту тренінгу, на думку Т. Зайцевої [5, с. 11], можна представити через такі складові:

–виявлення та вилучення до зовнішнього плану неконструктивних елементів та моделей поведінки;

–створення нового еталону ефективної поведінки на зовнішньому рівні;

–модифікація поведінки учасників тренінгу в сторону максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому рівні.

Отже, соціально-психологічний тренінг – це така форма навчання, яка представляє собою особливим чином організовану взаємодію членів малої групи, у якій здійснюється вплив, спрямований на розвиток в особистості компетентності у певному виді діяльності. У системі розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів МПЗ ЗСУ можуть використовуватися інтерактивні інтелектуальні імітації (середовище моделюється довільно автором гри), де результатом ігрової взаємодії є різнопланові професійні чи управлінські рішення.

Специфіка імітаційних ігор полягає в тому, що вони побудовані на взаємодії учасників, на індивідуальному та колективному прийнятті рішень в умовах невизначеності та відсутності повної інформації. Такі ігри сприяють розвиткові культури ділового спілкування, вмінь вести переговори, виражати й обґрунтовувати свої думки, здійснювати ефективну й конструктивну взаємодію за рахунок багатократного повторення технік, де моделюються процеси обміну

інформацією, її сприйняття та розуміння, а також здійснення групових і міжгрупових дискусій.

Як показують наші спостереження ділова гра, яку ми проводили під час тренінгів була спрямована на виконання таких функцій, як: навчальної (розширення та систематизація теоретичних знань у слухачів, закріплення практичних навичок і вмінь, приведення їх у певну систему); розвивальної (розвиток психічних пізнавальних, емоційних і вольових процесів, загальних навичок і вмінь професійної діяльності, культуру міжособистісної взаємодії); комунікативної (формує та розвиває основні навички та вміння спілкування з партнерами, культуру слухати та висловлювати свої думки, вміння взаємодії з іншими людьми); психотехнічної (формує первинну культуру психофізіологічної підготовки організму та психіки до активної міжособистісної взаємодії в управлінській діяльності); релаксаційної (зняття емоційної та вольової напруженості, що виникає в умовах інтенсивної навчальної діяльності); дозвільневу (сприяє отриманню задоволення учасниками від ігрової форми та реалізації в ній власних намірів та амбіцій).

Під час тренінгів доцільно проводити рольові ігри, які дають можливість учасникам тренінгу отримати досвід поведінки шляхом розігрування конкретної ролі, що має велике значення для розвитку перцептивних здатностей офіцерів, формування їх культури адекватного сприйняття інших військовослужбовців, досягнення взаєморозуміння та вибору оптимального стилю поведінки в управлінських ситуаціях. Нами було встановлено той факт, що доволі широко у практиці тренінгової роботи застосовуються такі методи творчих ігор, як мозковий штурм, методи синектики, асоціацій, ключових питань та ін.

Отже, у практиці проведення тренінгів для слухачів, які навчаються в НУОУ доцільно застосовувати різні активні методи, які дозволяють досягати поставленої мети. На нашу думку, поєднання у тренінгу декількох інноваційних методик (ділова гра, дискусія, рольові ігри, творчі ігри) сприятиме розвитку в учасників тренінгу професійної компетентності в галузі організації МПЗ ЗСУ.

Особовий склад ЗСУ має бути готовим до виконання надзвичайно важливих конституційних завдань щодо захисту національних інтересів України. Для цього необхідний високий рівень духовної, морально-психологічної згуртованості військовослужбовців, їх готовності до дій в особливих умовах. На забезпечення високого духовного та морально-психологічного потенціалу особового складу українського війська має бути спрямована політика держави та увесь навчально-виховний процес у вищих військових навчальних закладах. З огляду на важливість та актуальність забезпечення високого рівня бойового духу, морально-психологічного стану особового складу ЗСУ нагальною є потреба удосконалення навчально-виховного процесу через запровадження педагогічних інновацій, які базуються на проблемному навчанні, інформаційних та тренінгових технологіях.

Висновки. Вдосконалення системи військового управління, зміцнення дисципліни, духовного, морально-психологічного потенціалу української армії покладено на плечі фахівців МПЗ. Вагомим потенціалом у вдосконаленні професійної компетентності цих фахівців володіють інноваційні педагогічні технології, які повинні посісти належне місце під час підготовки офіцерських кадрів у вищих військових навчальних закладах.

На основі власного педагогічного досвіду, нами встановлено, що суттєвий позитивний ефект на формування професійної компетентності фахівців МПЗ мають такі педагогічні інновації, як проблемне навчання, інформаційні та тренінгові технології.

У процесі дослідження встановлено, що фахова підготовка офіцерів, які будуть організовувати МПЗ в ЗСУ вимагає внесення докорінних змін у навчальний процес НУОУ. Ми пропонуємо головні акценти при викладанні навчальних дисциплін перенести у площину використання інноваційних педагогічних технологій, які матимуть позитивний вплив на усю фахову підготовку, активізують самостійність офіцерів, допоможуть підготувати офіцерів, які здобувають освіту, справжніми суб'єктами навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранівський В. Ф. Стратегії особистісного розвитку як пріоритети освітньої діяльності / Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць. - К.: НУОУ, 2011. – Вип. 5(24). - С. 250-255.
2. Березин В. Ф. Методы активного обучения в системе военно-педагогической подготовки курсантов военно-командных училищ: учебно-метод. пособие // Березин В. Ф., Комар А. В. ; под ред. Е. А. Соколова. – Новосибирск, 1990. – 58 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие – М.: Издательство «Ось-89», 2005. – 256 с.
4. Вишневський П. Р. Удосконалення педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. Р. Вишневський // – Хмельницький, 2005. – 205 с.
5. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие: монография – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
6. Кирилюк В. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників засобами інтерактивних технологій : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Кирилюк // Хмельницький нац. у-т. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
8. Романюк І.М. Стратегічне планування: від минулого до сьогодення / Відродження Українського війська: сучасність та історична ретроспектива: Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (1-2 грудня 2016р.). – К.: НУОУ, 2016. – С. 24-27.
9. Торічний О. В. Характеристика ігрових методів навчання / Збірник наукових праць № 15. Частина II // гол. ред. Олексієнко Б. М. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПС України, 2001. – С. 195-200.

И. Н. Романюк, кандидат педагогических наук, доцент, Департамент военной политики, стратегического планирования и международного сотрудничества Министерства обороны Украины

В. Ж. Богайчук, кандидат политических наук, доцент,
Национальный университет обороны Украины имени
Ивана Черняховского

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются инновационные педагогические технологии, имеющие весомое влияние на формирование профессиональной компетентности у специалистов морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах Украины. Главное внимание сосредоточено на характеристике таких педагогических инноваций как проблемное обучение, информационные и тренинговые технологии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность офицеров; морально-психологическое обеспечение; педагогические инновации; проблемное обучение; информационные технологии; тренинговые технологии.

I. Romanyuk, Ph.D, associate professor, Department of military politics, strategic planning and international cooperation of Ministry Defense of Ukraine

W. Bohaychuk, PhD in Political Sciences, National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky

POTENTIAL OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IS IN INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article examines innovative teaching technologies that have great impact on the formation of professional competence of specialists' moral and psychological support in the Armed Forces of Ukraine. Main attention is concentrated on description of such pedagogical innovations as a problem educating, informative and technologies of training.

Aim of the article - to learn potential of pedagogical innovations (problem studies, informative and technologies of training) in the increase of professional competence of specialists on moral and psychological support for the Armed Forces of Ukraine.

Modernization of educational process that is based on introduction of pedagogical innovations is called to assist realization of process of self-perfection, development of officers. The input of pedagogical innovations will assist activation of cognitive activity of officers of future master's degrees, development of professional competence, and actualization of their own professional resources, and construction of adequate character of successful officer-professional.

Keywords: professional competence of officers; moral and psychological support; pedagogical innovations; problem educating; information technologies; technologies of training.

В.В. Ягупов, доктор педагогічних наук,
професор
П.О. Жупінський, підполковник
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОПЕРАТОРІВ РАДІОЛОКАЦІЙНИХ СТАНЦІЙ КОНТРБАТАРЕЙНОЇ БОРОТЬБИ

Враховуючи нагальну потребу щодо розвитку професійної та фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби в системі підвищення кваліфікації, в статті розглянуто сучасні особливості, сутність і зміст їх фахової компетентності. Запропоновано визначення поняття “фахова компетентність” операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби як інтегрального фахового утворення їх особистості як суб’єктів специфічної діяльності у ракетних військах і артилерії Сухопутних військ Збройних сил України, яке є інтегральним в його військово-професійній компетентності і необхідний для успішного здійснення фахової діяльності в підрозділах артилерійської розвідки.

Наведено структурований перелік складових цієї компетентності – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, суб’єктний і професійно важливі якості. Охарактеризовано основні ознаки фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби.

Ключові слова: фахова компетентність; оператор радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби; структура; зміст.

Постановка проблем у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку Збройних Сил (ЗС) України суттєво зростають вимоги до якості підготовки майбутніх військових фахівців. Це, перед усім, пояснюється тим, що фахівцям, особливо технічного профілю, доводиться працювати з високотехнологічним обладнанням і пристроями, освоювати, як показує досвід АТО, сучасне озброєння та військову техніку іноземного виробництва, діяти в умовах ведення збройного протистояння за новими формами та способами.

Ефективність вогневого впливу підрозділів ракетних військ і артилерії (далі – РВІА) Сухопутних військ ЗС України в першу чергу залежить від якості отриманих розвідданих. Досвід проведення АТО вказує на те, що артилерійська розвідка займає одну з ключових позицій для досягнення успіху при веденні бойових дій. Враховуючи зазначене, а також прийняття на озброєння станцій контрбатареїної боротьби іноземного виробництва, а саме AN/TPQ-48A (AN/TPQ-49, AN/TPQ-36) до професійних компетентності фахівців артилерійської розвідки взагалі, та операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби, зокрема, висувуються якісно нові вимоги. Від їх компетентності безпосередньо залежить ефективність виконання завдань вогневими підрозділами ракетних військ та артилерії. У зв’язку з цим проблема фахової підготовки операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби на даному етапі розвитку ЗС України є актуальною як у теоретичному, так і прикладному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Аналіз наукової літератури та результатів

наукових досліджень свідчать про те, що таке поняття як “фахова компетентність” у педагогічній літературі майже не зустрічається, а такі поняття, як “професія”, “спеціальність”, “фах” досліджені недостатньо. Це призводить до багатозначності трактувань вказаних понять. Тому вирішення вказаної проблеми має важливе значення для визначення сутності та змісту фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатарейної боротьби.

Поняття “фахова компетентність” розкрито в таких аспектах: формування (В. Веретільник [1], А.Л. Воєвода [2], М.А. Михаськова [3]) та розвитку (О.Л. Тракалюк, В.В. Ягупов [11]) фахової компетентності), формування професіоналізму у процесі фахової підготовки (Л.Б. Щербатюк [10]), підготовка до управлінської компетентності (В.І. Свистун [6]) та ін.

Метою статті є визначення поняття сутності і змісту фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатарейної боротьби відповідно до вимог сучасності.

Виклад основних результатів досліджень. Сучасний оператор радіолокаційної станції контрбатарейної боротьби – це не просто військовий фахівець технічного напрямку, номер обслуги, який виконує технічні, вузькопрофесійні фахові завдання по веденню артилерійської розвідки, а фахівець, військово-професійна діяльність якого пов’язана з тактикою дій підрозділів РВіА та інших родів військ, функціонуванням системи розвідки, управлінням підлеглим особовим складом (у разі виконання обов’язків начальника радіолокаційної станції), своєчасним попередженням своїх військ і цивільного населення про початок обстрілу. Відповідно, його підготовку необхідно спрямовувати не лише на технічні науки, а і на тактику, артилерійську розвідку, суспільні науки та ін.

Сьогодні перед оператором радіолокаційної станції контрбатарейної боротьби ставлять завдання не просто виявити координати стріляючих артилерійських систем і власних влучень, а функціонувати в загальній системі артилерійської розвідки так, щоб забезпечувати: успішне виконання поставлених бойових завдань; мінімальний ризик втрати особового складу власних розрахунків і радіолокаційних станцій контрбатарейної боротьби; завчасне попередження особового складу своїх підрозділів і цивільного населення про початок обстрілу.

Підготовка технічних фахівців, у тому числі і операторів радіолокаційних станцій, формування їхньої фахової кваліфікації, особливо в умовах наближення до стандартів НАТО, вимагає врахування сучасних освітніх тенденцій, вітчизняного та зарубіжного досвіду, специфіки військової справи, посадового призначення кожного військовослужбовця. У контексті підготовки операторів радіолокаційних станцій контрбатарейної боротьби ця проблема ще більше актуалізується, оскільки від їх кваліфікації, розуміння сучасних особливостей ведення артилерійської боротьби, здатності творчо працювати залежить ефективність функціонування не лише підрозділу РВіА, а загальновійськового підрозділу в інтересах артилерія

якого діє. У зв'язку з цим, основною вимогою до операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби за сучасних умов є розвиток їх фахової компетентності, уміння творчо розв'язувати не лише вузькофахові, а також загальновійськові проблеми. Потрібні такі операторі, які володіють ґрунтовними теоретичними і практичними знаннями, здатні до управлінської діяльності (командир обслуги), слідкують за розвитком сучасних технологій у військовій справі (особливо щодо засобів радіолокаційної артилерійської розвідки, засобів РЕБ, високоточної зброї), здатні творчо розв'язувати технічні проблеми, що виникають при експлуатації радіолокаційних станцій, тобто потрібний фахово компетентний оператор радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, як творчий суб'єкт фахової діяльності.

З інтенсивним розвитком воєнної науки, озброєння і військової техніки змінюються вимоги до них, значно збільшується номенклатура сучасного вітчизняного і, особливо, іноземного технічного обладнання, зазначене потребує нових знань і здатностей для бойового застосування (експлуатації), обслуговування та ремонту електрообладнання тощо. Відповідно, виникає потреба проведення істотних змін щодо розвитку їх професійної та фахової підготовки в системі підвищення кваліфікації та вдосконалення нормативно-правової та теоретико-методичної бази їх військово-професійної підготовки.

Взагалі, походження слова “професія” йде від латинського слова *profession*, що перекладається як спеціальність, – це вид трудової діяльності, що вимагає спеціальних теоретичних знань і практичних навичок та є джерелом існування [7, с. 772].

Поняття “професія” диференціюється з схожими за змістом поняттями “спеціальність”, “фах”. Так, поняття “спеціальність” відповідно до “Словника іншомовних слів” – це: 1) галузь виробництва, науки, техніки, мистецтва як сфера чієї-небудь діяльності, роботи або навчання...” [7, с. 852].

Спеціальність уточнює вузьке і менш стійке коло робіт у межах однієї базової професії, а також може поділятися на підтипи, групи споріднених спеціальностей. Крім того, значення таких понять як “професія”, “спеціальність” доповнюється близьким за змістом терміном “фах” – це:

1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; спеціальність, кваліфікація; будь-який вид занять, що є основним засобом до існування; 2) основна кваліфікація, спеціальність; справа, заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист [4, с. 650].

Для розуміння ми пропонуємо таку послідовність понять: “праця – професія – спеціальність (фах) – фахівець”. “Фахівець – це той, хто досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо; той, хто зробив якесь заняття своєю професією” [4, с. 650].

В.І. Свистун про поняття “компетентність” слушно зазначає, що “...вона проявляється в діяльності та, відповідно, не може обмежуватися тільки

певними знаннями чи вміннями. ...треба бути професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності” [6, с. 186], а на думку В.В. Ягупова, – це “підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб’єктна), наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо), як суб’єкта діяльності, до певного виду діяльності. У цьому визначенні ми бачимо її багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності” [10, с. 373], у тому числі й фахова. “Фахова компетентність необхідна для фахового буття особи як фаховому суб’єктові” [10, с. 373]

Існують такі трактування поняття “фахова компетентність”:

- здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями [6, с. 18];

- військово-спеціальна компетентність – це професійно важлива інтегративна властивість, що є результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі й охоплює сукупність цінностей та установок, світоглядні погляди, особистісні якості, професійні знання, уміння, навички, що визначають результативність охорони державного кордону в особливий період та при проведенні спецоперацій [1];

- “інтегральне професійне утворення (як психологічний термін) посадових осіб кадрових органів ЗС України, яке характеризує їх фахову підготовленість, здатність і готовність до реалізації посадових компетенцій як суб’єктів кадрової роботи у військових підрозділах і частинах” [11, с. 67].

В.В. Ягуповим визначені провідні характеристики фахової компетентності фахівців, зокрема, такі:

- проявляється в процесі професійної діяльності фахівця, тобто має діяльнісний характер прояву;

- характеризує міру включення фахівця як суб’єкта професійного буття в професійну та фахову діяльність, тобто має суб’єктний характер прояву;

- діяльнісна характеристика фахівця зі конкретної спеціалізації, що демонструє його здатність і готовність працювати на певному рівні, тобто характеризує індивідуальний характер прояву фахової компетентності;

- здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями, тобто це актуалізована фахова здатність конкретного фахівця;

- здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, а також певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші професійні сфери, тобто це певний фаховий потенціал;

- має динамічний і постійний характер, тобто має часовий вимір прояву;

- активна суб’єктна позиція, при якій фахівець знає та усвідомлює свої посадові компетенції і здатний усвідомлено їх реалізовувати, тобто це суб’єктний характер прояву фахової компетентності;

– певна замкнута система, оскільки належить до певного змістовного фахового простору, який торкається конкретного фаху, тобто на філософському рівні фахова компетентність є системним явищем;

– інтегральна якість фахівця, яка проявляється в загальній його здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє готовність до них, тобто на філософському рівні фахова компетентність є: за сферою наукового прояву: міждисциплінарним; за об'єктом впливу: діяльнісний; за організацією: системний, інтегральний, комплексний” [10, с. 374].

На нашу думку, фахова компетентність операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби – передбачає не лише всебічне й ґрунтовне використання теоретичних, практичних і дослідних знань у своїй фаховій діяльності, а також зацікавленість щодо самореалізації та самоактуалізації в ній, необхідність моніторингу фахових публікацій, які ведуть до розвитку стійких потреб у самопізнанні, саморефлексії, що безумовно характеризує їх як суб'єктів фахової діяльності. Сучасний оператор радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби – це не тільки висококваліфікований військовослужбовець технічного профілю, а й допитливий дослідник. Поняття “фахова компетентність” ми розуміємо як його підготовленість і готовність до виконання посадових компетенцій. Але, враховуючи сучасні темпи науково-технічного прогресу у військовій сфері, він має постійно оновлювати фахові знання відповідно до розвитку сучасної воєнної науки, озброєння та військової техніки, форм і способів ведення збройної боротьби. Одним з таких форм є система підвищення кваліфікації, яв якій відбувається розвиток фахової компетентності до виконання посадових обов'язків.

Таким чином, фахова компетентність – є інтегральним результатом військово-професійної підготовленості операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби з відповідних фаху системи теоретичних і практичних знань, вдосконалення навичок і вмінь, що є основою розвитку їх фахових здатностей, які відповідають сучасним вимогам, а також і сукупність професійно важливих якостей і фаховий досвід.

У процесі обґрунтування основних компонентів їх фахової компетентності, ми враховували діалектику загального, особистісного й одиничного, що виникає в процесі виконання ним посадових компетенцій. На нашу думку, ця компетентність синтезує ряд таких аспектів:

- 1) загальні вимоги до нього як до фахівця технічного профілю;
- 2) загальні вимоги до нього як до оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби;
- 3) загальні вимоги до нього як до фахівця, який проходить військову службу;
- 4) загальні вимоги до оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби як до суб'єкта фахової діяльності у військовій системі;
- 5) особливості і зміст професійно-фахової діяльності у системі військово-професійної діяльності в РВІА ЗС України;

б) конкретний прояв цих властивостей, вимог і рис, притаманних операторам радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, в їх фаховій діяльності.

Таким чином робимо висновок що, поняття “фахова компетентність оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби” – це його актуалізована здатність і готовність найбільш оптимально реалізовувати ієрархію цілей посадової діяльності як оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби за спеціальністю “Оператор” та творчо підходити до організації цієї діяльності, що зумовлюється його позитивним ставленням і схильністю до неї, фаховими знаннями, навичками та вміннями, засвоєними видами, способами, методами, методиками, технологіями та засобами здійснення фахової діяльності оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби як артилерійського розвідника, а також професійно важливими якостями й його суб’єктністю в розвідувальній справі.

Таким чином, фахова компетентність оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби – це інтегральне фахове утворення його особистості як суб’єкта специфічної діяльності у РВІА ЗС України, яке є інтегральним в його військово-професійній компетентності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, суб’єктний і професійно важливі якості) і необхідний для успішного здійснення фахової діяльності в підрозділах артилерійської розвідки. Специфіка його фахової компетентності полягає в глибокій заглибленості всіх її складових у сферах радіолокації та артилерійської розвідки, які входять до складу когнітивного та праксеологічного компонентів.

На нашу думку, зміст фахової компетентності становлять набір фахових понять, категорій і термінів, які повинні деталізуватися в загальній системі знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей і цінностей у цій сфері діяльності.

Наступним завданням нашого дослідження є структурування фахової компетентності оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби. Так, А.Л. Воевода вказує, що зміст фахової компетентності включає такі компоненти: фахові знання; фахові вміння та навички; досвід творчої діяльності за фахом [2, с.40], а в структурі військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників Віталій Веретільник виокремлює декілька складових, зокрема “ціннісно-особистісний компонент (цінності, інтереси, мотиви, професійно значущі якості), когнітивно-інформаційний (знання) та діяльнісно-результативний (навички, вміння, результати діяльності)” [1].

Фахова компетентність операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби має включати, на нашу думку, не лише вузькофахові знання, вміння, навички та професійно важливі якості, а й, обов’язково, позитивне ставлення до свого фаху та майбутньої діяльності, а також наявність вподобань, здатностей і готовності до творчої фахової

діяльності в сфері артилерійської розвідки. Вона є більш інтегрованою за змістом, ніж інші складові військово-професійної компетентності, які включають здатності, здібності, досвід, вміння, навички.

Відповідно до Дж. Равена, який вказує, що “компетентність багатокomпонентна, багато її компонентів відносно незалежні один від одного і що самі компетентності мають якості кумулятивності і взаємозамінності” [5, с.75], нами пропонується така структура фахової компетентності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби: ціннісно-мотиваційний компонент; когнітивний компонент; операційно-діяльнісний чи праксеологічний компонент; професійно важливі якості чи індивідуально-психологічний компонент; суб’єктний чи інтегральний компонент.

Під терміном “компоненти фахової компетентності” розуміємо такі смислові характеристики і здатності оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, які дозволяють йому досягати суб’єктно-значущих професійних і фахових цілей (цінностей) у процесі реалізації посадових компетенцій. Вони компоновані за смисловим наповненням

Принципи, яких ми дотримувались під час структурування та конкретизації змісту кожного компонента:

- наявності загального та специфічного в поняттєво-категоріальному апараті системи наукових знань у професійній педагогіці, які стосуються операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, їх фахової діяльності та компетентності;

- системності, багатогранності, комплексності та інтегральності їх фахової компетентності;

- гнучкості, динамічності та оперативності основних проявів, характеристик і провідних рис цієї компетентності;

- практичності та адаптивності цієї компетентності до конкретних умов фахової діяльності в підрозділах артилерійської розвідки та здатності до вдосконалення і самовдосконалення, розвитку і саморозвитку її змісту в процесі реалізації посадових компетенцій як суб’єкта фахової діяльності;

- рефлексивності та зумовленості основних проявів і провідних рис цієї компетентності індивідуально-психічними якостями та рисами особистості конкретного оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби;

- суб’єктності оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби у практичній реалізації фахової компетентності у своїй діяльності.

Перелік компетентностей, який нами запропоновані для операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби відображає необхідний рівень їх фахової підготовленості. Зазначене дасть змогу на якісно новій основі, ефективно здійснювати посадові компетенції. Запропоновані компетентності становлять основний набір загальних понять, які мають деталізуватися в комплексі цінностей і ставлень до свого фаху і служби в ЗС України, практичних знань, умінь, навичок, здатностей відповідно їх діяльності як фахівців вузького профілю. Компетентності за своїм

характером є наскрізними, тому їх формування і розвиток необхідно здійснювати у процесі професійної підготовки через усі навчальні дисципліни та виховні заходи, у тому числі й у системи підвищення кваліфікації, оскільки фахова компетентність є інтегральним показником їх підготовленості та основним критерієм готовності до фахової діяльності.

На основі проведеного дослідження та визначення фахової компетентності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби нами запропоновано її структуру (рис. 1). Під структурою розуміються побудову, розміщення, внутрішню будову і зв'язки складових частин чогонбудь [8, с. 865].

Більш докладно проаналізуємо компоненти фахової компетентності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає основні інтереси, потреби, мотиви, цінності та мотивацію їх фахової діяльності а також дає можливість з'ясувати їх ціннісне ставлення до свого фаху. Він змістовно складається з таких складових:

- фахові інтереси: зацікавленість фахом оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, технікою, технологіями та засобами фахової діяльності;

- фахові потреби: потреба проходження служби за фахом на посаді оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби; потреба в професійному зростанні як суб'єкта фахової діяльності (посада начальника радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби), потреба в результативності творчої діяльності;

- фахові мотиви: усвідомлення своїх потреб у діяльності як оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, свідоме виконання функціональних обов'язків; під час навчання основними мотиваційними проявами є прагнення (оволодіти фаховими знаннями при сформованості професійно важливих якостей; отримати свідоцтво при засвоєних знаннях; отримання знань; досягти високого рівня фахового зростання тощо) і задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб; бажання стати професіоналом-оператором;

- фахові цінності: прагнення реалізувати в фаховій діяльності професійні та особистісні настанови та цінності;

- фахове ставлення: позитивне ставлення до фаху оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби.

Отже, цей компонент є дуже важливим в опануванні фахом оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби та фаховій самоактуалізації як суб'єкта фахової діяльності, оскільки виступає точкою відліку для актуалізації та реалізації інших компонентів.



Рисунок 1. Структура фахової компетентності майбутніх операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби

Когнітивний компонент включає професійний інтелект, спеціалізовані системні знання та культуру фахового прогностичного мислення оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби. Він, на нашу думку, має містити такі знання (складові):

- загально-технічні: знання техніки, що використовуються в радіолокаційній артилерійській розвідці, та знання правил, технологій і специфіки їх застосування; знання організації безпечного виконання робіт;

- технологічні: знання будови і принципу дії радіолокаційних станцій, її основних елементів і систем забезпечення; основних експлуатаційних властивостей; фізичних процесів, що відбуваються в них на різних режимах роботи; правил розрахунків (перерахунку) прямокутних і полярних координат тих систем координат, на яких працює станція та вогневі підрозділи РВіА ЗС України; основних вимог до експлуатації, ремонту й обслуговування засобів автоматизації; маскування; порядку ведення радіолокаційної артилерійської розвідки;

- військові: базові знання військово-професійної діяльності; знання передового вітчизняного і іноземного досвіду у галузі радіолокаційної

артилерійської розвідки; знання основ артилерійської розвідки, організації артилерійської розвідки та особливостей управління вогнем;

– управлінські: мати схильність до міжособистісної взаємодії з людьми; знання правил і вимог кваліфіковано формулювати та вирішувати завдання щодо ведення артилерійської розвідки радіолокаційними станціями контрбатареїної боротьби; знання щодо оперативного управління та здійснення контролю за роботою підлеглих; знання про відповідальність за ухвалені рішення; культури спільного прийняття рішень, врегулювання міжособистісних конфліктів;

– тактичні: знання тактики ведення різних видів загальновійськового бою; порядку здійснення маневру.

Праксіологічний компонент: відображає практичні навички, уміння, досвід фахової діяльності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби. Він містить такі складові:

– фахові навички: автоматичне виконання типових видів експлуатації радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби – переведення з похідного положення в бойове і навпаки, топогеодезичної прив'язки станції, її орієнтування, введення даних в програмне забезпечення тощо; навички організації та управління процесом ведення радіолокаційної артилерійської розвідки;

– фахові вміння: здійснювати типові види експлуатації радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби та додаткового обладнання і приладів (переведення з похідного положення в бойове і навпаки, топогеодезичної прив'язки станції, її орієнтування, введення даних в програмне забезпечення тощо); організації та управління процесом ведення радіолокаційної артилерійської розвідки; орієнтуватися в індивідуальних технічних і тактичних ситуаціях; застосувати індивідуальний підхід до підлеглого особового складу; робити правильний вибір, у тому числі й в екстремальних ситуаціях; визначати емоційний стан особового складу та враховувати його; працювати з сучасними комп'ютерними засобами; прагнення до набуття умінь узагальнення, використання передового досвіду; уміння надання кваліфікованої долікарської допомоги потерпілому при пораненнях;

– фаховий досвід: практика фахової діяльності та її результат, що відображає рівень оволодіння фахом на певному етапі формування фахової компетентності; уміння прислухатися до думки інших осіб, комунікабельність, чесність, правдивість, бездоганна поведінка;

– фахове мислення операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби: це особливий вид мислення, який є симбіозом мислення артилерійських розвідників і техніків. Воно спрямоване на створення новітніх способів і засобів здобуття розвідувальної інформації, які допомагають максимально знизити власні втрати при різкому збільшенні ефективності ведення розвідки. На практиці проявляється як раціоналізаторське і винахідницьке, а його розвиток сприяє досягненню операторами радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби високої

професійності, забезпечує більш продуктивну, успішну творчу діяльність. До інших важливих якостей фахового мислення відносять: аналітичність, практичність, прогностичність.

Професійно важливі якості – це індивідуально-психологічні якості оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, що сприятливо впливають на ефективність і успішність його фахової діяльності. На нашу думку, вони багатофункціональні і кожна професія має свій набір цих якостей. Для операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби пропонуємо такі основні професійно-важливі якості:

- технічні здібності та здатності: кмітливість у непередбачених ситуаціях;

- скрупульозність у роботі: розуміння сутності документів, подій, постановки цілей, вибору адекватних засобів діяльності; вміння концентрувати думки, зір, слух при виконанні виробничих завдань;

- винахідливість: творче використання прийомів і методів застосування електронно-обчислювальної техніки при веденні артилерійської розвідки;

- самозбереження: прагнення зберегти своє життя та здоров'я;

- здатність знаходити та впроваджувати нове в практику: практичне мислення, творчість.

Суб'єктний компонент є інтегральним компонентом фахової компетентності. Так, на думку науковців, “професійна суб'єктність офіцера... – це його інтегральна професійно важлива якість, яке ґрунтується на позитивному самостваленні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації у професійному середовищі, і визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності в підрозділах у відповідності внутрішніми критеріями ефективності і доцільності в ситуаціях, які, передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта управління” [12, с. 131].

Він включає в себе такі складові:

- професійну самооцінку: здатність до об'єктивної самооцінки та вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності;

- професійну свідомість і самосвідомість: здатність мислити, діяти та вчинити як оператор радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби та об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта фахової діяльності;

- професійну “Я-концепцію”: професійне ставлення до самого себе як суб'єкта фахової діяльності та вибраного фаху; прагнення до професійного вдосконалення; сприйняття самого себе як суб'єкта фахової діяльності;

- рефлексію та саморефлексію: здатність визначати емоційний стан товаришів по службі і враховувати його в процесі організації спільної діяльності та реалізації посадових компетенцій; здатність до самоаналізу, узагальнення, осмислення досвіду власної роботи.

Таким чином, запропоновані нами компоненти фахової компетентності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби інтегрально відображають необхідний рівень їх фахової підготовленості, що дозволить їм на якісно новій основі досить успішно реалізовувати свої посадові компетенції як суб'єктам фахової діяльності. В змісті цих компонентів виражений, в основному, зміст фахової компетентності фахівців зі спеціальності “Оператор”.

Основними ознаками їх фахової компетентності є такі:

1) вона проявляється в процесі фахової діяльності операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби і тому має діяльнісний характер;

2) демонструє приналежність особи як суб'єкта професійного буття – оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби РВіА ЗС України – до професійної та фахової діяльності;

3) визначає спроможність кваліфіковано здійснювати визначену фахову діяльність відповідно до посадових компетенцій, тобто – це актуальна та потенційна здатності, які можуть вимірюватися; отже, це його здатність, з одного боку, до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, а з іншого – певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші професійні сфери;

4) динамічність і безперервність, тобто фахова компетентність має часовий вимір прояву;

5) замкнутість і завершеність, тобто це така система, яка належить до змістовного фахового простору, який торкається конкретного фаху – оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби;

б) це інтегральна якість особистості оператора радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби, яка проявляється в загальній здатності здійснювати професійну та фахову діяльність та готовність до них як суб'єкта творчої діяльності; основними проявами цієї ознаки є професійна суб'єктність та активна суб'єктна позиція, тобто він знає та усвідомлює коло своїх посадових компетенцій і здатний усвідомлено їх реалізовувати.

Висновки. Фахово-компетентним оператором радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби можна вважати такого фахівця, який має ґрунтовні теоретичні та практичні знання спеціальних чи професійно-орієнтованих дисциплін, здатний самостійно і творчо вирішувати технічні проблеми в межах своїх посадових компетенцій, має сформовані фахові навички та вміння, спеціальні здібності та здатності до виконання бойових завдань щодо ведення артилерійської розвідки, розвиненні професійно важливі якості. Суттєвим моментом є те, що він реалізацію своїх професійних і фахових намірів, планів, перспектив і настанов бачить як оператор радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби.

У зв'язку з цим розвиток фахової компетентності у операторів радіолокаційної станції контрбатареїної боротьби є однією із головних завдань системи підвищення кваліфікації артилерійських розвідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Веретільник Віталій*. Особливості змісту і структура військово-спеціальної компетентності офіцера-прикордонника / Віталій Веретільник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Електронне наукове фахове видання. – Серія: педагогіка. – 2016. – Випуск 4. Режим доступу: Vnapred_2016_4_5.pdf
2. *Воєвода А.Л.* Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Аліна Леонідівна Воєвода. – Вінниця, 2009. – 241 с
3. *Михаськова М.А.* Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Марина Анатоліївна Михаськова. – К., 2007. – 228 с.: рис. – Бібліогр.: С. 174–203
4. *Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. – 2-ге вид., оновл.* / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К.: Аконт. – 2006. – Т. 3: П-Я. – 864 с.
5. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [текст] / Равен Дж.; [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. *Свистун В.І.* Зміст поняття “компетентність” у контексті професійної підготовки фахівців як управлінців / В.І Свистун // Науковий вісник Національного аграрного університету / Редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – 2005. – № 88. – С. 180–189.
7. *Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень* / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. держ. мова і діловодство).
8. *Советский Энциклопедический Словарь* / [под ред. А.М. Прохорова]. – М.: Советская Энциклопедия, 1980. – 1600 с.
9. *Щербатюк Л.Б.* Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Борисівна Щербатюк. – О., 2007. – 228 с.
10. *Ягупов В.В.* Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В.В. Ягупов // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: IV всеукр. наук.-практ. конф., 18 листопада 2011 р., Хмельницький / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. – С. 373–376. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10570/1/>
11. *Ягупов В.В.* Модель развития специальной компетентности должностных лиц кадровых органов Вооруженных сил Украины / В.В. Ягупов, О.Л. Тракалюк // [Електронний ресурс] / Вестник Удмуртского университета. Серия 3: Философия. Социология. Психология. Педагогика: Электронный научный журнал: Учредитель и издатель: ФГБОУ ВПО “Удмуртский государственный университет”. – 2013. – Випуск 4. – С.67–74. Режим доступу: http://vestnik.udsu.ru/2013/2013-034/vuu_13_034_11.pdf
12. *Ягупов В.В.* Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины / В.В. Ягупов, Н.А. Крышталь, В.Н. Король // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – [Серія: педагогічні і психологічні науки / гол. ред.

Потапчук Є.М.] – Хмельницький: Вид-во Національної академії державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького, 2012. – № 64. – С. 129–133.

В.В. Ягупов, доктор педагогических наук,
профессор
П.О. Жупінський, підполковник
Національний університет оборони України
імени Івана Черняхівського

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОПЕРАТОРОВ РАДИОЛОКАЦИОННЫХ СТАНЦИЙ КОНТРБАТАРЕЙНОЙ БОРЬБЫ

Учитывая настоятельную потребность по развитию профессиональной и специальной компетентности операторов радиолокационных станций контрбатареистой борьбы в системе повышения квалификации, в статье рассмотрены современные особенности, сущность и содержание их специальной компетентности. Предложено определение понятия “специальная компетентность” операторов радиолокационных станций контрбатареистой борьбы как интегрального специального образования их личности как субъектов специфической деятельности в ракетных войсках и артиллерии Сухопутных войск Вооруженных Сил Украины, которое является интегральным в его военно-профессиональной компетентности и необходимым для успешного осуществления профессиональной деятельности в подразделениях артиллерийской разведки.

Приведены структурированный перечень составляющих этой компетентности – ценностно-мотивационный, когнитивный, праксеологический, субъектный и профессионально важные качества. Охарактеризованы основные признаки специальной компетентности операторов радиолокационных станций контрбатареистой борьбы.

Ключевые слова: специальная компетентность; оператор радиолокационной станции контрбатареистой борьбы; структура; содержание

V.V. Yahupov, Doctor of Education, Professor
P.O. Zhupinskyi, lieutenant
National Defense University of Ukraine named
after Ivan Chernyakhovsky

THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF COUNTER BATTERY RADAR OPERATORS

Taking into account the increasing demand for the development of professional competence of counter battery radar operators in the system of professional improvement, the paper explores modern peculiarities, essence and content of operators' professional competence. We proposed a definition of “professional competence” of counter battery radar operators as an integral professional formation of their personality as subjects of specific activities in the Rocket Forces and Artillery of the Armed Forces of Ukraine, which is integral to their military and professional competence and necessary for the successful realization of professional activities in the artillery reconnaissance units.

A structured list of the components of mentioned competence was given, where value and motivational, cognitive, praxeological, subjective and professional qualities are presented. The main features of the professional competence of counter battery radar operators are described.

Keywords: professional competence; counter battery radar operator; structure; content.

Порядок подання та оформлення статей до Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України

імені Івана Черняховського

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: prix.2012@mail.ru

ЗМІСТ

<i>Басанець В.Ф., Хардікова О.В., Колотова Н.Д.</i> Полікультурне виховання слухачів у ВВНЗ на заняттях з іноземної мови.....	3
<i>Бурий С.В.</i> Критерії управлінської культури майбутнього офіцера Збройних сил України.....	10
<i>Ваколюк Т.В., Войтюк О.А.</i> Сучасний досвід впровадження білінгвального навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах.....	18
<i>Величко О.О.</i> Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки.....	25
<i>Вербин Н.Б.</i> Критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх магістрів військового управління...	33
<i>Гапоненко Г.М.</i> Філософські та загальнонаукові погляди на процес підготовки водолазів-підривників на засадах компетентнісного підходу.....	40
<i>Гніденко М.П.</i> Закономірності природного розвитку людини в ході сучасного навчального процесу.....	46
<i>Голівець С.В.</i> Сучасні погляди на поняття іншомовної мовленнєвої компетенції.....	59
<i>Довгань Н.Ю.</i> Результати структурного дослідження фізичної культури студентів вищих навчальних закладів.....	67
<i>Жупінський П.О., Сівоха І.М.</i> Підготовка військового керівника до застосування креативних методів прийняття рішення (за досвідом АТО).....	76
<i>Зельницький А.М., Заболотний О.А.</i> Викладач вищого військового навчального закладу в сучасних умовах: розвиток професійної компетентності – нові виклики.....	83
<i>Капосльоз Г.В., Невмержицький В.М., Рибчук О.О., Розумний О.Д.</i> Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.....	93
<i>Ковальчук І.С.</i> Необхідність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.....	103
<i>Козубцов І.М.</i> Модель методики розвитку методологічної культури ад'юнктів.....	110
<i>Красильник Ю.С.</i> Компетентнісний підхід у концептуальних вимірах післядипломної педагогічної освіти.....	119
<i>Крикун В.Д.</i> Результати аналізу сучасного стану сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління.....	128
<i>Кримець Л.В.</i> Гендерна компетентність військового керівника: проблеми формування та досвід АТО.....	138
<i>Кучерявий А.О., Кузьмич І.І., Мітягін О.О.</i> Актуальні напрями та теми науково-педагогічних досліджень у контексті реформ Збройних сил України...	146
<i>Олійник Л.В.</i> Компетентнісний підхід як необхідна умова навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління.....	153
<i>Ольшевський Ю.В., Колесник В.І., Серветник Р.М.</i> Сучасні погляди на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у вищих військових навчальних закладах.....	162
<i>Паškова О.О.</i> Система військових навчальних закладів Фінляндії на початку ХХ століття.....	171
<i>Петрачков О.В.</i> Надмірна вага тіла як показник зниження фізичного стану здоров'я.....	176
<i>Приходько Ю.І.</i> Теоретико-методологічні основи трансформації систем.....	184
<i>Рибчук О.О.</i> Методологічні підходи до розвитку фахової компетентності	197

викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти.....	
<i>Родіков В.Г.</i> Підготовка фахівців з системного розслідування інцидентів з вибухонебезпечними предметами.....	207
<i>Сафронов О.В., Капосльоз Г.В., Мельниченко О.С., Голубева О.М.</i> Шляхи оцінювання засвоєння базових дисциплін як основи якісної підготовки слухачів та курсантів ВВНЗ.....	213
<i>Скрябіна О.С.</i> Музичне виховання у початкових військових навчальних закладах у другій половині ХІХ – на початку ХХ століть.....	220
<i>Тарасенко Н.М.</i> Суб’єктивна оцінка безпеки освітнього середовища вищого військового навчального закладу: проблеми методології.....	226
<i>Топчій О.В.</i> Педагогічний потенціал професійної діяльності працівників прокуратури.....	234
<i>Черкун І.А.</i> Експериментальне дослідження формування військово-спеціальної компетентності у процесі військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу.....	243
<i>Чурмантаєв П.С.</i> Науково-педагогічні засади національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів пенітенціарної служби України.....	250
<i>Шемчук В.А.</i> Зміст управлінської підготовки офіцерів оперативного тактичного рівня в системі освіти.....	260
<i>Ягунов В.В., Жупінський П.О.</i> Зміст і структура фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби.....	268
<i>Порядок подання та оформлення статей до “Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України“</i>	282

CONTENTS

<i>V. Basanets, O. Khardikova, N. Kolotova</i> MULTICULTURAL MILITARY STUDENTS' EDUCATION DURING THE CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES	3
<i>S. Buryi</i> ADMINISTRATIVE CULTURE CRITERIA OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	10
<i>T. Vakolyuk, O. Voytyuk</i> MODERN EXPERIENCE OF THE INTRODUCTION OF BILINGUAL TEACHING OF THE CADETS INTO HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	18
<i>O. Velychko</i> MANAGEMENT REQUIREMENTS TO THE CONTENT OF THE MILITARY EXPERTS FOREIGN COMPETENCE DURING THEIR TRAINING.....	25
<i>N. Verbin</i> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL APPLIED PHYSICAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MILITARY ADMINISTRATION	33
<i>H. Haponenko</i> PHILOSOPHICAL AND GENERAL SCIENTIFIC VIEWS ON THE UNDERWATER DEMOLITION SPECIALIST TRAINING PROCESS IN THE CONTEXT OF A COMPETENCE APPROACH	40
<i>M. Gnidenko</i> NATURAL LAWS OF HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS.....	46
<i>S. Golivets</i> MODERN APPROACH TO THE CONCEPT FOREIGN SPEECH COMPETENCE	59
<i>N. Dovgan</i> SURVEY OF STRUCTURAL RESEARCH OF UNIVERSITY STUDENTS' PHYSICAL CULTURE	67
<i>P. Zhupinskiy, I. Sivoha</i> TRAINING OF MILITARY COMMANDER TO CREATIVE METHODS OF DECISION (THE EXPERIENCE ATO).....	76
<i>A. Zelnytskyi, O. Zabolotnyy</i> THE TEACHER OF THE HIGHEST MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS: PROFESSIONAL COMPETENCE – NEW CALLS.....	83
<i>G. Kaposlyoz, V. Nevmerzhitsky, O. Rybchuk, O. Rozumnyy</i> FOREIGN EXPERIENCE PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHING STAFF IN SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION	93
<i>I. Kovalchuk</i> NEED OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE OFFICERS OF THE HIGHEST MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS... ..	103
<i>I. Kozubtsov</i> MODEL METHODOLOGY DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF ADJUNCTS	110
<i>Y. Krasilnik</i> COMPETENCE APPROACH THE CONCEPTUAL DIMENSION OF POSTGRADUATE EDUCATION	119
<i>Viktoriia Krykun</i> RESULTS OF CURRENT STATE ANALYSIS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS	128
<i>L. Krymets</i> GENDER COMPETENCE OF MILITARY LEADER: CHALLENGES OF FORMING AND EXPERIENCES OF ATO	138
<i>A. Kucheriavyi, I. Kuzmych, O. Mitiagin</i> THE ACTUAL DIRECTIONS AND THEMES OF SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL RESEARCHES ARE IN THE CONTEXT OF REFORMS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE	146
<i>L. Oleynik</i> COMPETENCES APPROACH AS NECESSARY COND OF EDUCATION IN SPECIAL MILITARY SUBJECTS OF THE MASTERS OF MILITARY AND SOCIAL MANAGEMENT	153
<i>Y. Olshevskiy, V. Kolesnik, R. Servetnik</i> MODERN VIEWS ON THE PHD STUDENTS' TRAINING AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	162
<i>O. Pashkova</i> SYSTEM OF MILITARY INSTITUTIONS IN FINLAND IN THE EARLY XX CENTURY	171
<i>O. Petrachkov,</i> THE INFLUENCE OF EXCESSIVE WEIGHT ON THE HUMAN STATE OF HEALTH.....	176

<i>Y. Prikhodko</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS SYSTEMS TRANSFORMATIONS	184
<i>O. Rybchuk</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS LECTURERS PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE POST-GRADUATE EDUCATION SYSTEM	197
<i>V. Rodikov</i> TRAINING OF UXO INCIDENT SYSTEMATIC INVESTIGATION SPECIALISTS	207
<i>O. Safronov, G. Kaposlyoz, L. Melnichenko, L. Golubeva</i> WAYS OF EVALUATING LEARNING BASIC DISCIPLINE AS THE BASIS FOR QUALITY TRAINING OF LISTENERS AND CADETS VVUZOV	213
<i>O. Skryabina</i> MUSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY MILITARY SCHOOLS IN THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH – THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURIES.....	220
<i>N. Tarasenko</i> SUBJECTIVE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT SAFETY OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: PROBLEMS OF METHODOLOGY.....	226
<i>O. Topchij</i> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PROSECUTORS.....	234
<i>I. Cherkun</i> EXPERIMENTAL RESULTS FORMATION MILITARY SPECIALIST COMPETENCE OF MILITARY TRAINING OF FUTURE RESERVE OFFICERS AND PSYCHOLOGISTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY	243
<i>P. Churmantayev</i> RESEARCH AND TEACHING THE PRINCIPLES OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE OFFICERS OF PENITENTIARY SERVICE UKRAINE	250
<i>A.V. Shemchuk</i> CONTENT MANAGEMENT OFFICERS OF OPERATIONAL AND TACTICAL LEVEL IN EDUCATION	260
<i>V. Yahupov, P. Zhupinskyi</i> THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF COUNTER BATTERY RADAR OPERATORS.....	268
<i>ORDER OF REGISTRATION AND PRESENTATION OF THE ARTICLES INTO THE “COLLECTION OF SCIENTIFIC WORKS “MILITARY EDUCATION” OF NATIONAL DEFENSE UNIVERSITY OF UKRAINE”</i>	282

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць
Національного університету оборони України
імені Івана Черняхівського

№ 2 (34)

Відповідальний за випуск Ю.І. Приходько
Коректори *О.С. Мельниченко, О.М. Голубєва, О.О. Рибчук*

Підписано до друку 29. 04. 16. Здано до набору 29. 04. 16. 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