ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

ПОДТЕРГЕРА ЄВГЕН МИКОЛАЙОВИЧ

УДК: 378.14 + 355.233 + 355.231.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЦИВІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Воловник Валентина Євгенівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса - 2007

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 4
ВСТУП 5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади проблеми організації військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів 1
1.1. Аналіз стану проблеми організації військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів 2
1.2. Особливості і принципи організації військово-професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів у зарубіжних країнах 1 2
1.3. Визначення організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 3
1.3.1. Чинники, що впливають на організацію військової підготовки студентів ВНЗ 0
1.3.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та шляхів їх реалізації 4 4
Висновки з першого розділу
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 4 9
2.1. Загальна характеристика структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 5
2.1.1. Побудова структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 8 8
2.1.2. Змістовий аспект організаційно-управлінської інфраструктури системи військової підготовки студентів ВНЗ 6
2.2. Діагностика якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 8 9
2.2.1. Критерії та показники якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 8
2.2.2. Визначення рівнів якості військової підготовки студентів 9

цивільних ВНЗ

2.2.3. Методи дослідження рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 8 9

2.3. Організація дослідно-експериментальної роботи і реалізація організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ 9 4

2.3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження. 1

2.3.2. Організація дослідно-експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження. 10

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи 1

Висновки з другого розділу 11

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 1

ДОДАТКИ 18

1
24

1
36

1
37

1
45

1
70

1
81
1
89
1
92
2
21

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВВНЗ	Вищий військовий навчальний заклад
ВНЗ	Вищий навчальний заклад
ВНП	Військовий навчальний підрозділ
ВОС	Військово-облікова спеціальність
ВП	Військова підготовка

ВПМ	Військово-професійна мобільність
ВПУ	Військово-професійна усталеність
ЕВС	Експериментальний взвод студентів
ЕГ	Експериментальна група
ЗС	Збройні Сили
ЗСУ	Збройні Сили України
ЗУН	Знання, уміння, навички
КВС	Контрольний взвод студентів
КГ	Контрольна група
КХ	Кваліфікаційна характеристика
МОНУ	Міністерство освіти і науки України
МОУ	Міністерство оборони України
НВП	Навчально-виховний процес
НПВ	Навчально-пізнавальна вмотивованість
НПП	Науково-педагогічні працівники
ОІСВ	Одеський інститут Сухопутних військ
ПКН	Практична командирська навченість
ПП	Професійна програма
РЯ	Рівень якості
СВ	Сухопутні війська
ССВО	Система стандартів вищої освіти
ФПОЗ	Факультет підготовки офіцерів запасу
В	Коефіцієнт вагомості

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається нагальною потребою, зумовленою євроінтеграційним курсом України і зазначеною у Стратегічному оборонному бюлетені України на період до 2015 року (Білій книзі України), щодо переходу на професійну контрактну армію і створення ефективної, необтяжливої для держави системи підготовки та накопичення мобілізаційних ресурсів, яка відповідала б

вимогам Збройних Сил України (ЗСУ). Зміни в системі комплектування ЗСУ, скорочення їх чисельності при збереженні боєздатності, зумовлені сучасними економічними і політичними реаліями, передбачають якісне оновлення системи військової підготовки майбутніх фахівців-контрактників загалом і студентів цивільних вищих навчальних закладів (ВНЗ) як офіцерів запасу, зокрема. Адже саме від військового професіоналізму офіцерського корпусу, зокрема офіцерів запасу, визначальною мірою залежить рівень боєздатності військ і, врешті-решт, обороноздатність держави.

Різні аспекти військово-професійної підготовки офіцерів знайшли відображення у працях науковців (Г.М.Артюшин, О.В.Барабанщиков, І.О.Грязнов, В.А.Кортенко, А.О.Лігоцький, Е.Я.Лусс, М.І.Нещадим, О.І.Пометун, Ю.І.Приходько, І.С.Руснак, Г.Х.Яворська, В.В.Ягупов та ін.) і дослідженнях останніх років (П.Р.Вишневський, В.Є.Воловник, В.В.Гриньков, В.М.Клачко, С.О.Кубіцький, Т.І.Олійник, О.І.Пометун, І.Г.Радванський, О.О.Сегеда, Ю.І.Сердюк, А.С.Сіцінський, В.А.Талалаєв, О.В.Торічний, А.С.Троц, В.А.Чернявський, Б.Н.Шупель та ін.), зокрема з військової підготовки студентів цивільних ВНЗ як офіцерів запасу (О.Аршинов, О.О.Безносюк, Г.А.Кабакович, М.І.Науменко, М.І.Нещадим, В.О.Ройлян, С.В.Сінкевич, С.Фільков, І.О.Хорєв, В.П.Чабаненко та ін.). Натомість, як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, зазначені аспекти військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, її особливості, пов’язані з організацією означеної підготовки в централізованих військових навчальних підрозділах, не набули належного відображення у військово-педагогічній літературі. Відтак, протиріччя, що виникли між новим соціальним замовленням щодо рівня військово-професійної підготовки офіцерів у рамках реформування ЗСУ і входженням української освіти в європейський і світовий простір, та наявною системою організації навчального процесу у вищій школі з негативними наслідками недофінансування освіти, недостатнім рівнем матеріально-технічної бази військових кафедр більшості цивільних ВНЗ і здебільшого репродуктивним характером діяльності викладачів, зумовили вибір теми дослідження “Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних вищих

навчальних закладів".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалось у межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки "Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців" (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, а також науково-дослідної роботи "Удосконалення системи відбору, підготовки та розподілу офіцерських кадрів Збройних Сил України", шифр "Персонал" (ТЗ № 150/342 від 26.11.03) на замовлення Головного управління кадрової політики Міністерства оборони України. Автором досліджувавсь аспект реалізації організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Тема дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 8 від 31 березня 2005 р.) та закоординована в координаційній раді при АПН України (протокол № 5 від 24 травня 2005 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально апробувати структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів, визначити організаційно-педагогічні умови її реалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити та науково обґрунтувати зміст військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та її організаційно-управлінську інфраструктуру.

2. Виявити чинники, що впливають на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

3. Конкретизувати сутність понять "організаційно-педагогічні умови", "логістика".

4. Визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечать результативність військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

5. Розробити критерії, показники й охарактеризувати рівні військової

підготовки студентів цивільних ВНЗ.

6. Розробити й експериментально апробувати структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів цивільних вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Гіпотеза дослідження: навчально-виховний процес військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів буде ефективним за таких організаційно-педагогічних умов: реалізація принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ; використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ; забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки; підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу; моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ.

Методологічні засади дослідження становлять загальні положення теорії наукового пізнання щодо єдності діяльності, свідомості й особистості, зв'язку ідеального й реального, суб'єктивного й об'єктивного; основні закони і принципи діалектики (переходу кількісних змін в якісні, єдності цілого і частини, причини і наслідку, можливості й дійсності); філософські положення щодо зумовленості мети і завдань освіти суспільними і національними потребами; основні положення теорії систем і системно-структурного аналізу об'єктів, що визначають стратегію дослідження; теорії управління, зокрема логістичного та моделювання; конкретна методологія дослідження вибудовувалася на психолого-педагогічних концепціях навчання у вищій школі, детермінованості діяльності тих, хто навчається, об'єктивними і суб'єктивними чинниками; концептуальних положеннях про взаємозв'язок і взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів, навчання і розвитку особистості; суб'єктно-діяльнісному підході до професійної підготовки.

Теоретичними засадами дослідження стали концептуальні положення державних документів щодо розвитку вищої професійної освіти в Україні; праці вітчизняних і зарубіжних дослідників з: організації професійної підготовки на різних рівнях освіти (А.М.Алексюк, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.О.Якунін та ін.); професійно-педагогічної діяльності (А.М.Богуш, Н.Г.Грама, С.Т.Золотухіна, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміна, В.І.Лозова, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк та ін.); професійної готовності особистості (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович, А.Ф.Лиженко та ін.); вдосконалення процесу професійної підготовки (С.У.Гончаренко, З.Н.Курлянд, М.І.Науменко, М.І.Нещадим, П.І.Підкасистий, О.Я.Савченко, С.В.Сінкевич, Г.Х.Яворська, В.В.Ягупов та ін.); авторських організаційно-методичних систем (В.П.Безпалько, Б.Блум, І.О.Грязнов, Ф.Смиз, Ч.Спірмен, Е.Стоунс, В.Ф.Шаталов та ін.); педагогічного менеджменту (В.І.Бондар, В.А.Козаков, Н.Л.Коломинський, В.І.Маслов, В.П.Симонов, О.С.Цокур, Т.І.Шамова, В.В.Шаркунова та ін.); системних структурних перетворень, орієнтованих на логістику (Б.А.Анікін, Д.Дж.Бауєрсокс, А.Г.Кальченко, Є.В.Крикавський, Д.Дж.Клосс, Б.К.Плоткін, Ю.В.Пономарьова та ін.); модульного навчання (І.І.Бабін, І.М.Богданова, П.Я.Юцявічене та ін.); управління освітою та контролю якості освіти (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, І.Є.Булах, В.Є.Воловник, Г.Ліман, Д.Орі, В.С.Пекельна, Дж.Равен та ін.); інноваційних технологій навчання (І.М.Богданова, В.П.Давидов, А.М.Нісімчук, О.С.Падалка, І.П.Підласий, Л.М.Романишина, Н.І.Шиян та ін.).

Методи дослідження: теоретичні: вивчення наукових праць з теми дослідження, інструктивних документів щодо підготовки офіцерів запасу, навчально-методичної і нормативної документації, їх системно-структурний, проблемно-цільовий порівняльний аналіз з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, виявлення особливостей структури і функцій системи її управління, а також узагальнення передового педагогічного і власного досвіду щодо забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов; емпіричні: обсерваційні (спостереження, самоспостереження) і діагностувальні (групові й індивідуальні бесіди, анкетування викладачів і студентів, вибіркові інтерв’ю, опитування,

психолого-педагогічне тестування) з метою вивчення реального стану проблеми; праксиметричні (аналіз досвіду і практики служби у військах) і прогностичні (експертне оцінювання, моделювання) з метою визначення критеріїв якості військової підготовки і дослідження складної системи її організації і управління на спрощеній структурно-функціональній моделі; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки дієвості означеної моделі; статистична обробка і аналіз (кількісний, якісний) експериментальних даних та їх інтерпретація.

База дослідження. Дослідження здійснювалося на факультеті підготовки офіцерів запасу в Одеському ордена Леніна інституті Сухопутних військ поетапно у дві серії впродовж 2002 – 2006 років. У дослідженні брали участь офіцери і працівники відділу гуманітарних питань (15 осіб), навчального відділу інституту (23 особи) і наукового центру Сухопутних військ (18 осіб), керівники і викладачі (39 осіб) і студенти ВНЗ (316 осіб), які навчалися на факультеті підготовки офіцерів запасу. У трьохрічному формувальному експерименті взяли участь 8 навчальних взводів студентів (210 осіб).

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: вперше розроблено, обґрунтовано й експериментально апробовано структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів; визначено й науково обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють підвищенню результативності військової підготовки (ВП) студентів цивільних ВНЗ; уточнено й побудовано багаторівневу організаційно-управлінську інфраструктуру системи ВП студентів ВНЗ; обґрунтовано зміст військової підготовки студентів цивільних ВНЗ; конкретизовано сутність понять “організаційно-педагогічні умови”, “логістика”; здійснено аналіз чинників, що впливають на організацію ВП студентів ВНЗ; визначено критерії, показники та рівневі характеристики військової підготовки студентів цивільних ВНЗ; подальшого розвитку дістала методика діагностики рівнів означеної підготовки студентів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й реалізації у централізованому військово-навчальному підрозділі (ВНП) методики організації

військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та викладачів за програмою спецкурсу “Педагогічні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти”, методики діагностування рівнів військової підготовки студентів ВНЗ; науково-методичних матеріалів і навчально-методичних рекомендацій для викладачів і студентів централізованого ВНП щодо вдосконалення навчально–виховного процесу, спрямованого на підвищення військового професіоналізму офіцерів запасу і формування їхніх професійних і особистісних військово важливих якостей; використанні апробованих методичних матеріалів для розробки, взаємоузгодження і коригування складових системи стандартів: кваліфікаційної характеристики і професійної програми, а також тестових засобів діагностики.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес факультету підготовки офіцерів запасу Одеського ордена Леніна інституту Сухопутних військ (акт № 23 від 30.09.2006 р.), кафедр військової підготовки Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (акт № 115 від 10.11.2006 р.), Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького (акт №1537 від 5.12.2006 р.), Одеської державної академії будівництва і архітектури (акт № 3 від 8.12.2006 р.) і Одеської національної академії зв’язку імені О.С.Попова (акт № 19/153 від 11.12.2006 р.).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечується обґрунтованістю вихідних методологічних і теоретичних положень; використанням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних об’єкту, предмету, меті й завданням дослідження; репрезентативністю вибірки тих, хто досліджувався; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; застосуванням серійного (повторно-перевірного) формувального експерименту; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних науково-методичних конференціях: “К.Д.Ушинський і сучасність: Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти” (Одеса, 2004 р.); “Україна – суб’єкт європейського освітнього простору” (Київ, 2005 р.); “Інноваційні

підходи до підготовки педагогічних кадрів у контексті Болонського процесу" (Чернівці, 2006 р.); на міжвузівських науково-практичних конференціях: "Сучасні напрями розвитку Сухопутних військ Збройних Сил України" (Одеса, 2005 р. і 2006 р.); міжвузівській науково-методичній конференції "Науково-методичні засади переходу від модульно-рейтингової системи навчання до модульно-кредитної в умовах реформування вищої військової освіти" (Одеса, 2004 р.); а також обговорювалися на щорічних навчально-методичних зборах НПП ОІСВ і семінарах з проблем кадрової політики і менеджменту на сучасному етапі реформування та розвитку ЗС України.

З теми дисертації опубліковано 10 одноосібних праць, з них 4 статті у фахових наукових виданнях і 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг становить 191 сторінку. У тексті вміщено 12 таблиць, 3 схеми, 1 діаграму, які обіймають 12 самостійних сторінок. У списку використаних джерел 321 найменування; обсяг додатків складає 91 сторінку.

.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ

ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЦИВІЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Аналіз стану проблеми організації військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів

Згідно із Законом України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”, всі студенти цивільних ВНЗ, придатні до військової служби за станом здоров’я та моральними і діловими якостями, мусять пройти військову службу, після чого перебувати в резерві. Стратегічне оборонне планування до 2015 року передбачає також впровадження добровільної служби в резерві. Проте отримати офіцерське звання і в подальшому мати змогу працювати, як фахівці-професіонали, за контрактом на офіцерській посаді у ЗСУ або в інших силових структурах держави навіть на цивільних посадах можуть тільки ті студенти цивільних ВНЗ, які пройшли повний курс військової підготовки за програмою офіцерів запасу, склали іспити і отримали певну військово-облікову спеціальність і кваліфікацію командира відповідного військового підрозділу.

Актуальність отримання офіцерського звання під час навчання у цивільному ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців-професіоналів підсилюється й новим етапом військового будівництва, розпочатим в нашій країні, щодо поступового переходу до професійної армії, всебічного підвищення її престижу, формування нової генерації офіцерських кадрів.

Започаткований Державною програмою реформування та розвитку ЗСУ, що охоплює усі сфери їх діяльності і, як зазначено у Стратегічному оборонному бюлетені України на період до 2015 року, відповідно до якої нині відбуваються всі процеси у війську”, означений етап військового будівництва обумовлює відповідну реорганізацію системи військової освіти, яка “має забезпечити Збройні Сили держави висококваліфікованими військовими професіоналами” [156:34; 261:22].

Недаремно одним із головних напрямів діяльності Спільної робочої групи Україна – НАТО з питань воєнної реформи є узагальнення досвіду держав – членів

НАТО у реформуванні збройних сил і підготовка пропозицій щодо переходу України до професійних збройних сил та вдосконалення системи підготовки військових фахівців [146:299; 294:92-93]. Серед головних завдань системи військової освіти в Програмі реформування ЗСУ зазначена підготовка військових фахівців за контрактом та для формування кадрового резерву [162:294]. Виходячи з цього, у Стратегічному оборонному бюлетені (Білій книзі України) зазначено, що "назріла нагальна потреба у створенні ефективної, необтяжливої для держави системи підготовки та накопичення мобілізаційних ресурсів, яка відповідала б потребам ЗСУ" [261:27].

Модель ЗСУ 2015 року мирного часу, за Стратегічним оборонним бюлетенем, "передбачає мінімально необхідні бойові можливості, але вони повинні мати також можливості їх своєчасного нарощування до потрібного рівня" [261:41]. Це повинні забезпечити достатньо професійно підготовлені для швидкого доукомплектування функціональних структур ЗСУ резерви фахівців-професіоналів.

Зауважимо, що за умов реформування ЗСУ розподіляються на три функціональні структури, що знаходяться у стадії створення: Об'єднані сили швидкого реагування (ОСШР), які повинні бути готові до участі в миротворчих та контртерористичних операціях, ліквідації наслідків аварій, катастроф та стихійних лих (строк готовності до 30 діб, укомплектованість 90-100%); Основні сили оборони (ОСО), призначені для відбиття агресії, припинення воєнних дій противника, а також підсилення ОСШР (строк готовності до 90-120 діб, укомплектованість 60-70%); Стратегічні резерви або Сили підтримки, призначені для забезпечення стійкості оборони України, підсилення (заміни) військ із складу ОСО (строк готовності до виконання бойових завдань становитиме до 120-180 діб, укомплектованість у мирний час складатиме до 25% від загальної їх чисельності) [261:24-25,41-42]. Хоча склад і чисельність означених функціональних структур ЗСУ, і насамперед Сил підтримки, й будуть уточнюватися в ході реалізації заходів реформування та розвитку ЗСУ, однак, зрозуміло, що без достатньо великого резерву фахівців-професіоналів з вищою освітою така організаційна структура Збройних Сил не буде здатною до реагування на будь-які надзвичайні ситуації щодо

оборони України.

Оскільки одним із головних факторів оборони є людські ресурси, то основними завданнями кадрової політики ЗСУ, як системи управління людськими ресурсами, є “пошук, ефективне збереження і відтворення, спрямоване формування і раціональне використання професійно підготовлених відданих людей, які відповідають потребам національної безпеки і оборони України” [43:212]. На цих засадах розгляд змісту діяльності органів військового управління різного рівня, що займаються питаннями кадрової політики і менеджменту, як зазначають В.І.Вєтров і О.Л.Тракалюк, “дає змогу стверджувати, що центральною ланкою кадрової роботи є надання преференції питанням підготовки військових фахівців” [39:216].

Відповідно до Концепції військової освіти в Україні та зазначених завдань кадрової політики ЗСУ, військова освіта повинна забезпечувати підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрових військових фахівців та офіцерів резерву різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для ЗСУ та інших військових формувань України [213:32-33]. Конкуренція в кадровій політиці ЗС, на думку закордонних фахівців, “передбачає пошук та залучення на військову службу найбільш підготовлених, придатних та необхідних для ЗС цивільних фахівців, які готуються державними ВНЗ” [43:213, 121:16]. В основу розбудови системи військової освіти, згідно Концепції і Програми реформування, покладено такі підходи: 1) розвиток військової освіти як складової частини загальнодержавної системи освіти, 2) інтеграція військової освіти в державну систему освіти на засадах єдиної законодавчої та нормативно-правової бази, 3) подальша інтеграція військової та цивільної освіти [156:34, 162:294-295]. Отже, сучасний етап військового реформування передбачає подальше інтегрування військової та цивільної освіти на єдиних законодавчих і нормативно-правових засадах, однак, організаційні способи такого інтегрування можуть бути різними.

На думку М.І.Нещадима і М.І.Науменка, інтеграція військової та цивільної освіти – це не просте, формальне включення ВВНЗ до складу потужних цивільних університетів і академій, а “процес гармонійного об’єднання системи військової освіти ЗСУ і системи вищої цивільної освіти в єдину цілісну загальнодержавну

систему освіти на засадах єдиної законодавчої та нормативно-правової бази, системного і взаємовигідного характеру співпраці, комплексного використання інтелектуального потенціалу досвідчених науково-педагогічних працівників та сучасної навчально–матеріальної бази" [156:35, 162:295]. При цьому дослідники відзначають, що головною метою і основною проблемою інтеграції військової та цивільної освіти є істотне підвищення якості підготовки військових фахівців за всім переліком спеціальностей, особливо – фахівців із вищою освітою, оскільки "від їхнього професіоналізму визначальною мірою залежить рівень боєздатності військ (сил) і, врешті-решт, обороноздатність держави" [156:37, 162:297].

Професіоналізм сучасного офіцера, за В.І.Вєтровим та О.Л.Тракалюком, характеризується осмисленням його місця і ролі в суспільстві, знанням вимог, що до нього пред'являються, наукових принципів управління військами, ступенем розуміння подій, що трапляються у світі, і ступенем використання їх у своїй практичній діяльності, рівнем загальної і військово-професійної освіти (самоосвіти), ефективністю використання знань, досвіду, вмінь у практичній діяльності, високим рівнем військово-професійної підготовленості офіцерів, а до конкретного змістового аспекту останньої автори відносять, насамперед, знання "основ тактики та оперативного мистецтва видів і родів ЗС, основ експлуатації та застосування озброєння і військової техніки, тилового, технічного та інших видів забезпечення" [39:216].

За висновком дослідників, серед основних напрямів інтеграції військової і цивільної освіти головним напрямом, що стосується саме її організації, є "створення інтегрованих у систему загальнодержавної освіти військових навчальних структур (військових інститутів, відділень, факультетів, кафедр)" [156:38, 162:298].

В методологію інтеграції військової та цивільної освіти дослідники покладають низку принципів, основні з них такі: а) принцип єдності державної політики щодо підготовки офіцерів у військовій та цивільній вищій школі, з якого органічно витікає принцип єдиної законодавчої та нормативно-правової бази цієї підготовки; б) принцип пріоритету національних інтересів та національної безпеки

при формуванні вимог до майбутніх офіцерів; в) принцип системного підходу, застосування якого до означеного процесу інтеграції передбачає визначення цілей та критеріїв ефективності функціонування об'єднаних об'єктів (разом з органами управління) і здійснення повної структуризації цього процесу, яка розкривала б увесь комплекс питань організаційного, науково-педагогічного і економічного характеру; в) принцип єдності змісту і технології підготовки фахівців; г) принцип комплексного ефективного використання науково-педагогічного, навчально–методичного та матеріально-технічного потенціалу об'єктів інтеграції; д) принцип спільної розробки випереджальних складових системи освітніх стандартів; е) принцип урахування специфіки підготовки військових фахівців; є) принцип підтримки й оновлення навчально–матеріальної бази ВНЗ; ж) принцип економічної доцільності інтеграції за критерієм "ефективність-вартість"; з) принцип відкритості для цивільного контролю; і) принцип неперервного розвитку інтегрованої системи у процесі її розширення та модернізації [41:12, 156:37-38, 162:297-298]. Означені принципи становлять методологічну основу для розробки керівних та інструктивних документів щодо професійної підготовки офіцерів запасу (резерву) в нашій країні.

На підставі вимог Законів України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу" [77], "Про вищу освіту" [78], Державної програми реформування і розвитку ЗСУ, постанови Кабінету Міністрів України від 26 липня 2001 року №866 "Про військову підготовку студентів за програмою офіцерів запасу" (зі змінами та доповненнями) [213], та Положення про військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів, затвердженого спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства оборони України від 20 червня 2003 року №400/192, розроблено інструкцію, яка визначає організацію, порядок планування та методику здійснення підготовки офіцерів запасу з числа студентів вищих навчальних закладів (крім студентів вищих медичних навчальних закладів) [88]. За цими документами підготовка офіцерів запасу з числа студентів ВНЗ проводиться у військових навчальних підрозділах (військових інститутах, на факультетах та кафедрах військової підготовки) вищих навчальних закладів або у вищих військових

навчальних закладах (ВВНЗ) [88:2], зокрема в новій централізованій організаційній структурі – факультеті підготовки офіцерів запасу (ФПОЗ) при ВВНЗ.

Донедавна (до вступу в дію означених документів) офіцерів запасу ЗС України із числа студентів ВНЗ готували тільки на військових кафедрах при цивільних ВНЗ. Військових кафедр в Україні нараховувалося більше трьох десятків, при чому п’ять із них готували як офіцерів запасу, так і кадру (у Дніпропетровському технічному університеті залізничного транспорту, в Одеських гідрометеорологічному і державному морському університетах, в Івано-Франківському державному технічному університеті, в Українському національному аграрному університеті), а офіцерів запасу і викладачів допризовної підготовки і фізичної культури – в Миколаївському державному педагогічному університеті [110:82-83].

На думку В.О.Ананьїна, С.Г.Пасічника і Л.І.Павленка, в ринкових умовах господарювання змінюються вимоги до професійної підготовки військових кадрів і гостро постає питання про її рівень у цивільних ВНЗ країни, що пов’язано з економічним станом України і новою Воєнною доктриною, яка передбачає утримання у ЗСУ невеликого, але достатньо досвідченого, відповідно підготовленого кадрового контингенту та резерву офіцерів запасу. Вчені відзначають, що якісні зміни вимог до сучасного офіцера диктуються як професійними, так і соціально-економічними чинниками, однак, “разом з тим в Україні має місце недостатня підготовленість офіцерів запасу” [6:78]. Цю думку поділяють й О.О.Безносюк та І.О.Хорєв. Так, І.О.Хорєв встановив, що досвід підготовки офіцерів запасу свідчить, що “якість і ефективність військової підготовки студентів ще не відповідають сучасним потребам” [282:2]. А О.О.Безносюк зазначив, що саме у сфері викладання військово-спеціальних дисциплін “певна частина студентів не готова до активної навчально-пізнавальної діяльності та особистісного становлення” [17:1]. Дослідники пов’язують це з застарілою навчально-матеріальною базою і недостатньо високим рівнем військово-викладацького складу ВНЗ, подвійною підпорядкованістю військових кафедр і фінансовою скрутністю ВНЗ, відсутністю міжвузівських центрів, що відповідають

сучасним вимогам, слабким зв'язком навчання у ВНЗ з військової практикою і майже повною відсутністю у випускників цивільного ВНЗ досвіду практичної роботи на офіцерських посадах [6:77-78].

За І.О.Хорєвим, основними суперечностями процесу військової підготовки офіцерів запасу у військових навчальних підрозділах ВНЗ є такі: між завданнями підготовки цивільного фахівця і завданнями підготовки офіцера запасу; між відносно самостійною військовою підготовкою студентів і необхідністю інтеграції цивільних і військових дисциплін відносно кінцевої мети навчання й виховання; між вимогами навчально-виховного процесу у військовому навчальному підрозділі та засвоєними раніше способами навчання і поведінки; між особистістю студента, що розвивається у процесі навчання, та відносною застарілістю форм і методів навчання у військовому навчальному підрозділі; між прагненням студента здобути, насамперед, цивільну спеціальність і завданням формування в нього військово-професійної спрямованості й відповідної мотивації; між обсягом знань, якими необхідно володіти студентам і можливостями їх засвоєння у встановлені строки навчання у військовому навчальному підрозділі ВНЗ [282:7,16].

Кафедра військової підготовки є структурним навчальним підрозділом цивільного ВНЗ. Однак, тільки на останньому курсі після складання Військової присяги юнаки, що протягом чотирьох років навчались як цивільні студенти, набувають статусу курсантів. При цьому, як зазначають педагоги, одним із основних негативних чинників організації військової підготовки студентів ВНЗ є те, що "на практиці останній рік зменшується до одного місяця: такою є програма навчання в більшості цивільних ВНЗ", і, хоча загальновійськові дисципліни студенти вивчають з третього курсу, відчути себе військовими вони можуть тільки під час зборів наприкінці навчання [162:304-305], тобто тільки впродовж того самого одного місяця.

Зрозуміло, що за такий час підготувати повноцінного офіцера – військового професіонала неможливо. Це відзначається практично всіма дослідниками, які до негативних аспектів такої військової підготовки студентів у ВНП при цивільних ВНЗ, окрім зазначених вище, відносять низький рівень командних навичок офіцерів

запасу, важкість їхнього адаптування в майбутньому у військовому колективі, неможливість одразу включитися в навчально-бойову і повсякденну діяльність підрозділу або частини; а засоби подолання цих негативних аспектів вбачають у напряму посилення військового компонента фундаментальної підготовки офіцерів запасу, насамперед військово-теоретичних і військово-спеціальних знань випускників ВНЗ. Окрім того, дослідники доводять, що успішність військової підготовки студентів цивільних ВНЗ на засадах інтеграції військової і цивільної освіти "значною мірою залежить від структури та ефективності системи управління цим складним широкомасштабним процесом" [156:43-45, 162:303-305].

Г.А.Кабакович висуває такі причини недостатнього рівня професійної підготовки офіцерів запасу на військових кафедрах при цивільних ВНЗ, а саме: застаріла навчально-матеріальна база; подвійна, а то й потрійна, підпорядкованість військових кафедр; не дуже високий рівень підготовки викладацького складу; недостатнє фінансування ВНЗ; відсутність міжвузівських навчальних центрів; слабкий зв'язок навчання з військовою практикою тощо. Проте головними причинами дослідник зазначає дуже низьку мотивацію навчання і майже повну відсутність досвіду практичної роботи випускників ВНЗ на офіцерських посадах [95:69].

Проблема ліквідування зазначених вище причин недостатнього рівня військової підготовки студентів цивільних ВНЗ постала й перед створеними в останні роки на засадах інтеграції військової та цивільної освіти у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) України централізованими структурами – факультетами підготовки офіцерів запасу (ФПОЗ) із числа студентів цивільних ВНЗ, а також перед перетвореними у військові факультети військовими кафедрами ВНЗ (на зразок військово-технічного факультету Національного технічного університету України).

З метою підвищення рівня військового професіоналізму офіцерів запасу на ФПОЗ за рахунок коштів державного бюджету приймають студентів денної форми навчання цивільних ВНЗ, які мають вищий рейтинг за результатами конкурсного відбору. Інші студенти ВНЗ мають можливість навчатися на ФПОЗ за контрактом за

власні кошти або за кошти, що надходять від юридичних або фізичних осіб.

Військова підготовка студентів цивільних ВНЗ на ФПОЗ планується і проводиться, за вимогами керівних інструктивних документів, методом "військового дня", тобто, як правило, один навчальний день на тиждень, упродовж двох з половиною років навчання і завершується за рік до закінчення студентами ВНЗ. Планування і організація означеної підготовки має відповідати системі освітніх стандартів, забезпечувати повне та якісне виконання і послідовність проходження професійної програми підготовки офіцерів запасу, раціональне використання навчально-матеріальної бази ВВНЗ для навчання студентів ВНЗ.

Питання військово-професійної підготовки і розвитку військово важливих якостей майбутніх офіцерів, зокрема офіцерів запасу, висвітлювалися у працях багатьох педагогів-дослідників, серед яких Г.М.Артюшин [8], О.Аршинов [10], А.В.Барабанщиков [14;183], О.О.Безносюк [16;17], М.Й.Варій [37], І.О. Грязнов [64], М.І.Дьяченко [71], В.П.Іванов [83], Б.В.Ількевич [92], Д.В.Іщенко [89], Г.А.Кабакович [95], П.А.Корчемний [46], А.О.Лігоцький [124;125], Е.Я.Лусс [134;135], Є.К.Марчук [138], М.І.Науменко [155-158], М.І.Нещадим [162-167], М.М.Пальчук [187], О.І.Пометун [246], Я.В.Подоляк [201], Ю.І.Приходько [157; 215], В.О.Ройлян [53;229-233], С.В.Сінкевич [246;247], В.А.Талалаєв [266], С.Фільков [279], І.О.Хорєв [281;282], В.П.Чабаненко [287], В.А.Чернявський [292], Н.І.Шкадов [54], Г.Х.Яворська [301;302], В.В.Ягупов [303;304] та ін.

Ученими були окреслені актуальні проблеми військової освіти, визначені її детермінанти – закономірності, розроблені методологічні та дидактичні основи її побудови від тактичної до оперативно-стратегічної ланки, встановлені основні принципи і особливості військово-професійної підготовки в сучасних умовах реформування ЗСУ, інтегрування військової та цивільної освіти і стратегічного курсу України на входження до ЄС. Вчені виявили зазначені вище негативні аспекти підготовки офіцерів запасу і низку суперечностей між новими ускладненими соціальними замовленнями щодо рівня військово-професійної підготовки офіцерів і готовності викладачів до діяльності з його забезпечення, пов'язаними з вимогами військової реформи й інтеграції в європейський і світовий

освітній простір, та існуючою системою організації навчального процесу у вищій воєнній школі, обумовленою негативними наслідками недофінансування освіти, недостатнім рівнем матеріально-технічної бази військових кафедр більшості цивільних ВНЗ і переважно репродуктивним характером діяльності викладачів.

Зрозуміло, що визначені вченими детермінанти і принципи військово-професійної підготовки, що подані далі, відносяться й до підготовки офіцерів запасу, але ж цей висновок, на жаль, стосується й сучасних проблем і протиріч військової освіти, які в умовах скороченого терміну військової підготовки майбутніх офіцерів запасу (порівняно з терміном підготовки офіцерів кадру), на думку вчених, мають загострюватися. Проте, як засвідчив аналіз існуючого наукового фонду, аспекти військової підготовки (ВП) студентів цивільних ВНЗ у сучасних умовах реформування ЗСУ, її особливості, пов'язані з організацією означеної підготовки, насамперед, у централізованих структурах при ВВНЗ – навчальних центрах, факультетах підготовки офіцерів запасу, не набули належного відображення у військово-педагогічній літературі.

Дослідниками було визначено шість діалектично пов'язаних детермінант – закономірностей, що визначають загальні підходи до структури і змісту військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема офіцерів запасу.

Перша детермінанта – це поділ військово-професійного й особистісного досвіду (види діяльності, що виконуються всіма людьми, та види спеціальної військової діяльності). Відповідно до цієї детермінанти, зміст військової підготовки офіцерів запасу слід поділити на модулі гуманітарної та військово-спеціальної підготовки. Друга детермінанта – це сукупність закономірностей, що визначають неперервний характер підготовки майбутніх офіцерів і передбачають підвищення їх кваліфікації з обраної спеціальності. Третя детермінанта – це сукупність закономірностей, що визначають теоретичний і практичний характер підготовки майбутніх військових фахівців. За аналізом першоджерел, саме практичної спрямованості й бракувало військовій підготовці студентів цивільних ВНЗ. Наслідком цієї детермінанти є поділ змісту ВП на теоретичну і практичну, пов'язаний з особливостями майбутньої діяльності офіцерів. Четверта детермінанта

– це поділ досвіду і якостей особистості майбутнього офіцера залежно від міри прояву творчості. Ця детермінанта, на нашу думку, обумовлює використання при організації військової підготовки таких форм і методів, які спрямовуються на формування творчих якостей особистості. П'ята детермінанта відображає специфіку індивідуального розвитку особистості майбутнього офіцера й пов'язана з його особистісно орієнтованою навчальною діяльністю, спрямованою на самовизначення і самореалізацію у процесі військово-професійної підготовки. Шоста детермінанта – це самовдосконалення особистості майбутнього офіцера у процесі військової підготовки [162:345-347; 166:52].

М.І.Науменко і Ю.І.Приходько визначили складові двох етапів дидактичного процесу системи військово-професійної підготовки, перший з яких, на думку В.О.Ройляна, базується на першій та третій детермінантах, другий – на четвертій і п'ятій детермінантах. До складових першого етапу дидактичного процесу вчені віднесли: "визначення і опис мети, задач, умов та засобів навчання, створення пізнавального інтересу, створення умов, щоб випереджальне уявлення про майбутню професію стало двигуном підвищення ефективності навчання, вибір змісту навчання, його конструювання, методики подання навчального матеріалу на різних організаційних формах занять, забезпечення активної цілеспрямованої та результативної роботи слухачів, надійність і дієвість перевірки якості досягнення мети навчання...", а також коригуючу діяльність. Складовими другого етапу дидактичного процесу дослідники визначили: "індивідуалізовану спрямованість на розвиток особистості, урахування психофізіологічних особливостей, розвиток мислення та творчості,... оволодіння запропонованими принципами самостійної роботи тощо" [157:12].

Означені закономірності-детермінанти, які, на думку вчених, обумовлюють принципи, покладені в основу організації підготовки майбутніх офіцерів, зумовлюються наступними чинниками: потребами особистості щодо всебічного і гармонійного розвитку; загальнонаціональними інтересами, інтересами національної безпеки та оборони, державною політикою у сфері освіти; національними традиціями, національним та світовим досвідом; політичними,

ідеологічними та соціально-економічними умовами; науково-технічними можливостями держави; потребами військ; ефективністю управлінської діяльності; станом військово-теоретичних та психолого-педагогічних досліджень; рівнем науково-педагогічного потенціалу; станом морально-психологічного, фінансово-економічного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення військово-педагогічного процесу тощо [41:11-12].

Сучасний етап модернізації вищої освіти України в контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на цінності західної культури, спрямовується на підвищення якості підготовки фахівців і обумовлює формування нових вимог до випускників ВНЗ, що відбивається в системі освітніх стандартів. Стандартизація вищої освіти, що набула чинності відповідно Закону України “Про вищу освіту” [78:3-4], є одним з найважливіших напрямів реформування військової освіти України.

Система стандартів вищої освіти розбудовується і коригується за такими принципам: цілеспрямованості – послідовної реалізації вимог законодавчих актів України; прогностичності – формування змісту освіти, що забезпечує здатність фахівця виконувати задачі майбутньої діяльності; технологічності – забезпечення безперервності і послідовності реалізації етапів розробки нормативної і навчально-методичної документації, за якою результати робіт на попередньому етапі є похідними даними для роботи на наступному; діагностичності – забезпечення можливостей вимірів рівня досягнень [109:11-12], що для системи організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ означає забезпечення можливості моніторингу її якості, ступеня досягнення цілей підготовки, сформульованих в основному цілеформуючому нормативному документі - кваліфікаційній характеристиці (КХ) і реалізованих на основі професійної програми (ПП) підготовки офіцерів запасу. Сукупність видів військово-професійної діяльності військового фахівця – офіцера запасу конкретизується у КХ через професійні задачі діяльності, що дозволяє сформулювати вимоги до змісту і форм кваліфікаційних випробувань, зокрема тестових, які мають за мету визначення рівня теоретичної та практичної військово-професійної підготовки студента цивільного ВНЗ до

діяльності, передбаченої кваліфікаційною характеристикою офіцера запасу.

У методологічну основу військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, окрім зазначених вище принципів інтеграції військової та цивільної освіти і принципів побудови освітніх стандартів, покладено такі принципи: а) втілення парадигми військової освіти, в основі якої лежить нова гуманістична концепція людського розвитку як самовираження, самоактуалізації, самореалізації особистості; б) урахування освітніх запитів і потреб особистості в межах сучасної концепції військової освіти; в) об'єктивізації: відповідності змісту освіти об'єктові діяльності та функціям, які належить виконувати офіцерам; г) багаторівневості підготовки військових фахівців; д) синхронізації: збалансованого узгодження в навчальних планах і професійних програмах різних видів підготовки офіцерів; е) взаємодії, взаємообумовленості складових та компонентів змісту військової підготовки; є) конструктивності: збереження попереднього позитивного досвіду, його переосмислення і інтегрування в нове ціле на сучасних світоглядних та методологічних засадах [40:94-97, 162:348, 166:54-55; 233:16-17]. Причому, саме поєднання принципів синхронізації і конструктивності, на нашу думку, для студентів цивільних ВНЗ, які проходять навчання за професійною програмою підготовки офіцерів запасу у ВВНЗ, обумовлює обов'язковість встановлення і використання зовнішніх міжпредметних зв'язків між дисциплінами, що викладаються у ВНЗ і у ВВНЗ, відтак, передбачає відповідну підготовку військових викладачів.

Серед актуальних теоретичних і практичних проблем вищої військової освіти України в сучасних умовах її модернізації і реформування, зокрема військово-професійної підготовки студентів цивільних ВНЗ, ученими виділяються такі: проблеми інтеграції військової та цивільної освіти; проблеми обсягу і змісту військової підготовки, що не повною мірою відповідають сучасним вимогам розвитку військової справи; проблеми запровадження в навчальний процес складових системи стандартів, при чому особливе місце у цій низці проблем посідає, на думку дослідників, недостатня готовність службових осіб до впровадження нових тестових засобів діагностики; проблеми гуманізації і

гуманітаризації навчання у ВВНЗ, пов'язані з необхідністю подолання кризових явищ у суспільстві; проблеми підвищення якості військово-професійної підготовки; проблеми формування творчого мислення офіцера, здатного продуктивно вирішувати складні питання військово-професійної діяльності; проблеми системної організації військово-професійної підготовки, вирішення питань її цілісності, наукової обґрунтованості; проблеми виходу на рівень освіти розвинутих країн світу; проблеми підготовки військових науково-педагогічних кадрів, пов'язані зі збільшенням обсягу знань і практичних навичок, необхідних сучасним офіцерам - фахівцям, і недостатністю установлених норм навчання тощо [3:18-21; 8:123-127; 22:31; 40:127-128; 131:113; 158:104-106,112; 162:280,352-356; 165:77,98-99; 166;50-54, 233:14-15].

Шляхи виходу із зазначених проблем дослідники вбачають в інтеграції військово-професійної і гуманітарної підготовки, використанні різних педагогічних технологій, "новацій в освіті, що відповідають найістотнішим сучасним тенденціям розвитку науки, культури і суспільного життя" [131:113]; у "перебудові процесу навчання у ВВНЗ на підставі інтеграції як навчальних дисциплін, так і навчального процесу в цілому, з наукою і майбутньою практичною діяльністю офіцерських кадрів" [8:127], у розробці та поширенні таких педагогічних технологій, що мають допомогти Україні увійти в міжнародну спільноту" [131:114]; у діалектичному взаємозв'язку традиційних та інноваційних методів і форм навчання і виховання; у створенні "єдиної дидактичної системи у ВВНЗ, підвищенні психологічного обґрунтування навчального процесу" [8:128]; в організації системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів і організаторів навчального процесу, яка повинна забезпечувати не тільки формування, а й часто "зміни системи настанов цінностей, поглядів, стереотипів військово-педагогічної діяльності... на основі глибокого вивчення та усвідомлення досягнень психології і педагогіки вищої військової школи" [158:105]; у "загальній інтенсифікації і підвищенні якості навчального процесу через запровадження нових форм і методів навчання", при обов'язковості систематичної праці майбутніх офіцерів і систематичної оцінки викладачами їхніх знань і вмінь [3:18-19]. Натомість, дослідники констатують, що

однозначно узгодженого вирішення цих проблем у військово-педагогічній літературі немає [22:31; 131:113; 158:112; 162:280,371-374; 165:98-99; 233:14,127].

На думку дослідників, елементами організаційно-структурного взаємозв'язку педагогічного процесу і педагогічної системи підготовки офіцерів запасу у ВВНЗ є: а) державне замовлення; б) дидактичні завдання діяльності викладача; в) сучасні технології навчання [233:21]. Зауважимо, що державне замовлення на підготовку офіцерів запасу, а також перелік ВНЗ, студенти яких проходять підготовку за професійною програмою офіцерів запасу, військово-облікові спеціальності та чисельність студентів, які залучаються до означеної підготовки за рахунок інших джерел фінансування, визначаються, відповідно інструктивним документам, спільним наказом Міністра оборони та Міністра освіти і науки України, виходячи з потреб держави в мобілізаційних ресурсах та обсягів фінансування ЗСУ на вказані цілі [88:2]. Відтак, оптимізація військової підготовки студентів ВНЗ полягає, насамперед, у двох взаємопов'язаних напрямах: у використанні сучасних технологій навчання і підвищенні ефективності діяльності викладачів.

За висновком дослідників, військова підготовка студентів цивільних ВНЗ на сучасному етапі розвитку вищої школи потребує заміни традиційно-виконавської моделі навчання на проблемно-пошукову з максимальним орієнтуванням на активну самостійну роботу майбутніх офіцерів запасу при збереженні керівної і контролюючої функції викладачів [230:172]. А це може бути здійсненим також тільки на основі запровадження у процес навчання сучасних педагогічних технологій, форм і методів навчання, створення авторських методик і моделей підготовки.

В останні роки проблеми вдосконалення військово-професійної підготовки і формування військово важливих якостей майбутніх офіцерів, зокрема офіцерів запасу, розглядались у дисертаційних дослідженнях О.М.Аксьонової [4], О.О.Безносюка [17], О.В.Бикової [24], П.Р.Вишневського [44], В.Є.Воловник [52], І.В.Герасимчук [56], В.В.Гринькова [62], В.М.Клачка [100], І.С.Колодія [106], С.О.Кубіцького [115], О.В.Мисечко [147], І.А.Новака [173], В.О.Огнєва [175], Т.І.Олійник [181], І.Г.Радванського [224], В.О.Ройляна [233], О.О.Сегеди [238], Ю.І.Сердюка

[241], А.С.Сіцінського [248], О.В.Торічного [271], А.С.Троца [272], О.Ф.Удовиці [275], І.О.Хорєва [282], В.П.Чабаненка [286], В.А.Чернявського [292] та ін.

О.О.Безносюк, проводячи на матеріалах підготовки офіцерів запасу аналіз системи модульно-рейтингового контролю успішності студентів, зазначив, що без удосконалення технології організації процесу навчання, без удосконалення професійної підготовки викладачів ВВНЗ соціальні зміни не забезпечать якісних перетворень у системі освіти, і наголосив, що “особливо у сфері викладання військово-спеціальних дисциплін доводиться враховувати ситуацію, коли певна частина студентів не готова до активної навчально-пізнавальної діяльності та особистісного становлення” [17:1]. Засобом рішення цієї проблеми автор вважає рейтингове вимірювання військово-професійних знань, навичок і умінь студентів в умовах модульної організації їх підготовки [17:3]; на матеріалах дослідження доходить висновку, що використання такої системи “призводить до підвищення якості підготовки спеціалістів”, а “основними умовами ефективності рейтингового контролю навчання студентів у військових інститутах та на військових кафедрах слід вважати: тестування – як основний елемент модульно-рейтингової системи контролю успішності студентів; розробку структурно-логічних схем змісту навчання з усіх тем...”, а також “рівень підготовки студентів і викладачів до оптимального зворотного зв’язку і співпраці з метою контролю і самоконтролю” [17:16-17]. Повністю погоджуючись з висновками автора, натомість зауважимо, що, на нашу думку, вдосконалення організації процесу військової підготовки студентів ВНЗ потребує більш комплексного підходу і впливових дій на всіх його етапах, а не тільки на етапі контролю.

С.О.Кубіцький, досліджуючи систему оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, довів, що діяльність офіцера відрізняється “специфічністю своїх завдань, умовами, засобами, труднощами регламентованої діяльності, психологічним змістом” [115:5]. До цих специфічних умов автор відніс: “своєрідність цілей та результатів (керування підлеглими в бою, підвищення бойової готовності підрозділу, навчання і виховання підлеглих, розгром ворога); особливий характер об’єкта діяльності (люди, військова техніка); регламентованість

(визначається задачами, статутами, настановами, інструкціями, наказами, розпорядженнями); особливі засоби діяльності (зброя, мовні засоби, радіоелектронні пристрої:...)", а також інтенсивність функціонування психіки та високу інтелектуальну напругу в ході здійснення функцій діяльності [115:5-6]. На цій підставі автор дійшов висновку, що шляхами вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів є поліпшення методики викладання, розвиток матеріально-технічної бази, оптимізація навчального плану і вдосконалення форм проведення практичної підготовки; а її критеріями автор визначив мотиваційну стабільність ставлення майбутнього офіцера до обраного фаху, тривалість входження до службової діяльності та надійність роботи в напружених умовах [115:6-8,14]. Проте, це ґрунтовне дослідження стосується військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів кадру, а не запасу, оцінює їх готовність з позицій замовника з урахуванням загальних витрат, але залишає поза увагою саме організаційно-педагогічні умови ефективності означеної підготовки.

В.О.Ройлян, досліджуючи формування професійних якостей майбутніх військових фахівців, довів дієвість організації військово-дидактичного процесу за послідовно-паралельною логічно-структурною схемою навчання, яка враховувала кількість годин (кредитів) змістових модулів навчальних дисциплін при утворенні послідовних і паралельних ланцюжків їх вивчення [233:137-139,148]. Однак, отримані автором результати стосуються підготовки курсантів ВВНЗ і не можуть бути поширеними без додаткових теоретичних і практичних досліджень на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, які вчаться на ФПОЗ при ВВНЗ тільки один день на тиждень.

А.С.Сіцінський, вивчаючи процес формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, довів, що для вдосконалення цього процесу в умовах інформатизації військово-професійного середовища, необхідно до військово-професійної підготовки включити, як її нерозривну складову, професійно-педагогічну підготовку, яка "опосередкується особливостями виконання військово-професійних функцій" [248:14-15]. Хоча, виходячи з цього, уявляється доцільним включення такої складової й у навчально-виховний процес військової підготовки

студентів цивільних ВНЗ, однак, і ці результати потребують додаткових теоретичних і практичних досліджень, оскільки організація їх підготовки, порівняно з процесом навчання курсантів, має зазначені вище суттєві відмінності.

В дослідженні динаміки самовдосконалення майбутнього офіцера А.С.Троц дійшов висновку, що ефективність підготовки "зростає в умовах поетапного фокусування у свідомості перспективних можливостей досягнення професійного еталону", а "виховання майбутнього офіцера стає більш продуктивним через застосування випереджального відображення – моделі потрібного майбутнього" [272:17]. Т.І.Олійник, аналізуючи особистісні чинники оптимізації процесу підготовки курсантів до військово-професійної діяльності, підтвердила, що досягнення належної продуктивності оволодіння означеною діяльністю "відбувається за рахунок актуалізації особистісного потенціалу, як провідної детермінанти" [181:11]. На нашу думку, це наголошує на підсиленні особистісних мотиваційних чинників ефективності підготовки офіцерів і обумовлює необхідність їх моніторингу. Однак, організаційно-педагогічні аспекти військової підготовки майбутніх офіцерів запасу в означених психологічних працях не розглядаються.

У дослідженні педагогічних основ підвищення ефективності військової підготовки студентів у вищих закладах освіти І.О.Хорєв зазначив, що досвід підготовки офіцерів запасу і дані його дисертаційного дослідження свідчать, що "якість і ефективність військової підготовки студентів ще не відповідають сучасним потребам" [282:2]. Автор встановив, що сутність ефективної форми масової підготовки офіцерів запасу "полягає в органічному синтезі вищої та військово-професійної освіти", а педагогічна технологія підвищення ефективності підготовки офіцерів запасу "проектується і реалізується у відповідності до виявлених дидактичних закономірностей у військових навчальних підрозділах", згідно з принципами її побудови, при цьому системотвірним компонентом є "конкретна дидактична мета, яка повинна відповідати соціальному замовленню на підготовку офіцерів запасу" [282:15]. І.О.Хорєв наголошує на важливості впливу різних факторів мотивації на навчально-пізнавальну діяльність студентів ВНЗ - майбутніх офіцерів запасу. Проте авторська методика здебільшого стосується педагогічного

аспекту підготовки студентів у ВНП при ВНЗ, а не ВВНЗ, і не акцентує її організаційний аспект, а також не враховує впливу на організацію ВП сучасних умов реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти України в контексті європейської інтеграції.

В.П.Чабаненко, досліджуючи умови формування методичних умінь у студентів кафедр військової підготовки цивільних ВНЗ, дійшов висновку, що молодші офіцери, до яких, "без сумніву, належать і випускники кафедр військової підготовки вищих цивільних закладів освіти", є "найбільш чисельною та найменш досвідченою ланкою офіцерського корпусу" [286:7]. Автор обґрунтував необхідність забезпечення організаційно-методичної самостійності студентів і комплексного вибору методів їх навчання для підвищення його ефективності [286:2,14]. Проте, означене дослідження стосується винятково методичної складової військової підготовки студентів, залишаючи поза увагою всі інші складові, і тільки на базі військової кафедри цивільного ВНЗ, яка суттєво відрізняється (у гірший бік) за потенційними організаційно-педагогічними можливостями від централізованих військових навчальних структур (навчальних центрів, факультетів) при ВВНЗ.

Загалом аналіз літературних джерел і останніх досліджень та публікацій щодо військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема офіцерів запасу, дозволив систематизувати сучасні тенденції і закономірності розвитку вітчизняної військової освіти, виокремити загальні принципи організації підготовки офіцерів запасу, але й засвідчив наявність певних недоліків в організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, навіть у достатньо довго функціонуючих військових навчальних підрозділах, подолання яких потребує певних педагогічних впливів та організаційних змін. Що стосується відносно нової для ЗСУ системи військової підготовки студентів цивільних ВНЗ у централізованих навчальних структурах при ВВНЗ – факультетах підготовки офіцерів запасу, то її організація й вдосконалення в сучасних умовах реформування і скорочення ЗС потребує спеціальних досліджень і вивчення закордонного досвіду підготовки офіцерів резерву.

1.2. Особливості і принципи організації військово-професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів у зарубіжних країнах

На думку багатьох дослідників, організація на засадах інтеграції військової та цивільної освіти централізованих структур військової підготовки студентів цивільних ВНЗ зумовлюється об'єктивним характером процесу розвитку світових тенденцій у сфері означеної підготовки. Відтак, висвітлюючи проблеми і перспективи розвитку національної військової освіти, "доцільно порівнювати наші дії із зарубіжним досвідом у цій сфері" [156:35]. Адже "потрібне розумне використання світових досягнень з урахуванням специфіки конкретних умов" [40:77]. Це підтверджується й тим, що одним із головних напрямів діяльності Спільної робочої групи Україна – НАТО з питань воєнної реформи, як уже відзначалося, є узагальнення досвіду держав – членів НАТО в реформуванні збройних сил і підготовка пропозицій щодо переходу України до професійних збройних сил та вдосконалення системи підготовки військових фахівців [146:299]. Недаремно, внаслідок інтенсивного розвитку процесу інтернаціоналізації суспільного життя в сучасному світі, склався особливий напрям наукових досліджень – компаравістика, завданням якої, за Б.Л.Вульфсоном, є порівняльний аналіз суспільних процесів та соціальних інститутів в різних країнах, зокрема міжнародні зіставлення в галузі освіти [55: 6-9,12].

Виходячи з цього і маючи за мету встановлення особливостей організації військово-професійної підготовки офіцерів резерву в навчальних підрозділах і вищих навчальних закладах зарубіжних армій, ми ознайомилися з її структурою і сучасним станом в розвинутих країнах світу, а також з перспективами її розвитку в цих країнах. Оскільки підготовка офіцерів резерву (запасу) здійснюється в усіх країнах, які дбають про захист свого суверенітету, то основну увагу ми приділяли військовій підготовці студентів ВНЗ, як офіцерів резерву, у ВНП і ВВНЗ зарубіжних країн з найбільш ефективною ринковою економікою та розвинутою соціокультурною інфраструктурою, насамперед у країнах НАТО, з якими Збройні Сили України проводять спільні навчання, беруть участь у миротворчих операціях.

Досвід підготовки офіцерів запасу в таких країнах, як США, ФРН, Великобританія, Франція, Іспанія, Італія, а також у Туреччині, на думку дослідників, “не тільки є, а й, у світлі планованих реформ національних ЗС, вважається досить перспективним” [162:208].

Дослідники відзначають, що проблемам військової підготовки офіцерів резерву, насамперед організації і уніфікації системи означеної підготовки, військово-політичне керівництво країн НАТО приділяє велику увагу і створює спільні організації, найзначнішою з яких є “Міжсоюзна конфедерація офіцерів резерву” (CIOR), про створення якої було проголошено представниками США, Канади і Люксембургу на Брюссельському конгресі ще в 1948 році [162:207; 279:12]. Решта країн НАТО вступила до цієї організації після виникнення в 1949 році Північноатлантичного союзу. В 1961 році до “Міжсоюзної конфедерації офіцерів резерву” вступила Німеччина, за ініціативою якої в 1978 році було створено Комітет у справах національних сил резерву (NREC). Відповідні комісії обох означених організацій вирішують питання підвищення мобілізаційної готовності резервів Об’єднаних Збройних Сил НАТО, бойової підготовки військовослужбовців запасу, їх найму і поповнення, розвитку співпраці офіцерів запасу країн-учасниць. Натомість найбільш розвиненою, за висновком дослідників, є система організації військової підготовки офіцерів резерву в навчальних закладах американської і британської армій. В інших країнах НАТО, таких як Франція, Іспанія, а також Німеччина, яка останнім часом активно шукає шляхи оновлення системи підготовки офіцерів запасу, ця система, як зазначають учені, має дещо менші масштаби і вужчу спрямованість: це переважно підготовка офіцерів запасу – фахівців з окремих військово-облікових спеціальностей. Лише в деяких країнах НАТО, таких як Данія, Італія, означена система підготовки офіцерів запасу не здобула офіційного статусу, або взагалі відсутня.

Однак, у більшості зарубіжних країн вважається перспективним використання в якості офіцерів випускників цивільних ВНЗ. У Франції постійно розширюються масштаби підготовки офіцерів резерву із числа студентів, які оволоділи складними технічними, військово-медичними та адміністративно-

господарськими спеціальностями. А в Іспанії на дійсну службу щороку призивають близько 4000 офіцерів запасу - випускників цивільних ВНЗ. При цьому практично всі держави НАТО поруч з перепідготовкою кадрового офіцерського складу, займаються й підвищенням кваліфікації багатьох категорій офіцерів резерву, під час якої останні залучаються до проведення науково-дослідних робіт [43:218, 162:207-208, 279:13-15].

Система військової підготовки студентів цивільних ВНЗ у зарубіжних країнах має різну спрямованість і власні характерні особливості. Так, для системи підготовки офіцерів резерву у Великої Британії характерною є позавійськова підготовка для добровільно-професійних армій, а в Німеччині - підготовка офіцерів резерву для ЗС, що комплектуються за змішаною системою [162:208, 279:14].

У США навчання резервістів здійснюється і на курсах позавійськової підготовки офіцерів запасу (ROTC – Reserve Officers Training Corps), і в офіцерських кандидатських школах Сухопутних військ (СВ) і школах підготовки офіцерів Військово-Повітряних Сил. З них найпоширенішою формою підготовки офіцерів запасу є чотирирічне або дворічне навчання на курсах ROTC, яке повністю фінансує держава. Школи ROTC не є вищими військовими навчальними закладами. Порівняно з вітчизняною системою підготовки офіцерів резерву, ROTC відповідають нашим військовим кафедрам у цивільних ВНЗ та факультетам підготовки офіцерів запасу.

З 1986 р. служба позавійськової підготовки офіцерів резерву армії США функціонує на правах командування – ROTC Cadet Command. Вона входить до складу Об'єднаного Командування бойовою підготовкою та військовим будівництвом - Training and Doctrine Command (TRADOC) і здійснює підготовку американських студентів цивільних ВНЗ, як майбутніх офіцерів запасу (резерву) ЗС. Понад 55% офіцерського складу ЗС США - колишні випускники курсів ROTC. Штаб командування міститься у Форт-Монро (штат Вірджинія). Йому підпорядковані чотири округи, що об'єднують відповідні департаменти (курси чи факультети) позавійськової підготовки офіцерів резерву в тих штатах, які входять у межі цих округів [7:18-19; 10:7-8; 33:248-249; 40:83-84; 162:208; 311:16].

Отже, студенти цивільних ВНЗ США оволодівають основною спеціальністю за програмами університетів чи коледжів та одночасно навчаються за програмою курсів ROTC, що організовані за видами ЗС. На нашу думку, така система організації підготовки офіцерів запасу найбільш близька до створених у нашій країні ФПОЗ при ВВНЗ відповідних видів ЗС, зокрема при ВВНЗ Сухопутних військ.

На курсах ROTC СВ США навчаються біля 6 тисяч осіб, із них 2 % жінок. Випускники курсів складають приблизно 7 % від молодих офіцерів ЗС. Навчальні посібники та форма їм видається безкоштовно. Крім того, їм виплачуються невеликі грошові пільги, а щорічними стипендіями нагороджуються студенти, які досягли найкращих успіхів у навчанні. Молоді офіцери, які закінчили курси ROTC, повинні відслужити певні терміни служби в регулярних військах і знаходитись у резерві. Вони також можуть удосконалювати свої знання з військових питань на курсах підвищення кваліфікації при школах родів військ [10:8-11; 40:84-85; 162:209].

Підготовка офіцерів резерву США за чотирирічною професійною програмою навчання поділяється на два дворічних періоди. На перший період (початкову підготовку) відводиться 180 годин - по 3-4 години на тиждень. У цей період студенти вивчають основи військової справи, історію і традиції видів ЗС, індивідуальну та групову зброю, займаються фізичною підготовкою, працюють з картами та аерофотознімками, відпрацьовують командирські навички. Наприкінці початкової підготовки, а в деяких ВНЗ - після першого року навчання, студенти, які будуть навчатися далі за програмою поглибленої підготовки офіцерів запасу, проходять шеститижневі літні збори в таборах при навчальних центрах і у військах. На другий період (поглиблену підготовку) відводиться 300 годин. До неї допускають студентів, що підписали контракт, за умовами якого вони зобов’язуються закінчити курси підготовки офіцерів резерву й відслужити належний термін у регулярній армії чи в резерві. Програма поглибленої підготовки включає такі дисципліни: основи військового мистецтва; організація, озброєння і призначення видів ЗС, родів військ і служб; організація озброєння і тактика дрібних підрозділів; військове законодавство; організація зв’язку; служба тилу;

озброєння та військова техніка; права та обов'язки командирів; стройова і фізична підготовка. На цьому етапі обов'язковою на заняттях є єдина форма, яку студенти одержують безкоштовно. Після першого року занять за програмою поглибленої підготовки студенти проходять шеститижневі літні табірні збори у навчальних центрах за видами ЗС. Найзначнішим із них є Національний навчальний центр у Форт-Ірвіні (штат Каліфорнія). Організація навчального процесу, управління і контроль здійснюються штабом означеного центру та групами військових педагогів – викладачів та інструкторів, які розробляють сценарії навчання, організують їх проведення та проводять аналіз [10:8-11; 63:20-21; 69: 21-22,29-31; 80:36-38; 162:209-210; 218:38-39; 295:73-74; 309:1-1,1-9; 317:1-1,1-2].

Дворічна професійна програма підготовки офіцерів резерву США не дуже відрізняється від чотирирічної, розрахована на скорочений термін навчання і надає можливість отримати офіцерське звання студентам цивільних ВНЗ, які з різних причин не пройшли початкової військової підготовки.

Студенти, які закінчили курси ROTC, здобувають загальну військово-професійну підготовку, без конкретної військової спеціалізації; їм присвоюється звання "другий лейтенант резерву", і вони мають змогу в подальшому здобути спеціальність на курсах спеціалізації у школах родів військ та військових навчальних закладах [10:10-11; 69:30-31; 162:210; 311:15-16; 321:7].

Підготовка офіцерів резерву у США здійснюється також в офіцерських кандидатських школах Сухопутних військ та Військово-Морських Сил (ВМС) і школах підготовки офіцерів Військово-Повітряних Сил (ВПС), які спочатку являли собою військові табори, де студенти ВНЗ улітку проходили підготовку на добровільних засадах, але тепер функціонують на правах курсів при школах родів військ та служб. Школи готують офіцерів запасу переважно на воєнний час. Кількість їх залежить від потреб того чи іншого виду ЗС і становить від 100 осіб до 4 тис. Зараз у США функціонують 22 базові школи родів військ. До шкіл приймають військовослужбовців та цивільних осіб, які мають освіту в обсязі коледжу та пройшли курс початкової військової підготовки. Військовослужбовцям, які не мають ступеня бакалавра, надається право пройти дворічні курси навчання в

коледжах для придбання цього ступеня, після чого вони можуть розпочати заняття у школі. Випускникам школи також присвоюється звання “другий лейтенант резерву”. Обов’язковий термін дійсної служби для них становить не менш, аніж два роки [40:84; 69:29-31; 162:210].

Офіцери резерву ЗС США зобов’язані щороку брати участь у 48 заняттях тривалістю по 42 години, що їх проводять у з’єднаннях та частинах організованого резерву або у школах і навчальних центрах. Протягом першого тижня такі заняття проводять в аудиторіях, другого - в полі. Зміст професійних програм перепідготовки резервістів забезпечує підтримання системи їх навчання на відповідному рівні, що значною мірою скорочує тривалість мобілізаційного розгортання військ і підвищує їхню боєздатність. Виходячи з цього, американські військові спеціалісти вважають, що в разі призову офіцерів резерву на дійсну військову службу не буде потреби в їхній додатковій підготовці. Отже, офіцерам запасу, насамперед резервам першої черги, відводиться важлива роль у планах переходу ЗС США з мирного стану на воєнний, адже за мобілізаційного розгортання вони є основним джерелом задоволення потреб військ в особовому складі. З їхнього числа планується формувати нові з’єднання та частини, а з початком бойових дій - поповнювати ті, що зазнали втрат [10:9-11; 40:85; 69:29-31; 162:211; 311:18].

Система підготовки офіцерів резерву у Великій Британії запроваджена практично в усіх британських університетах і деяких політехнічних інститутах та коледжах і щороку охоплює близько 150 тис. студентів. Організаційна структура цієї системи включає три служби позавійськової підготовки офіцерів резерву у військових та цивільних навчальних закладах відповідно до трьох видів ЗС і кадетський корпус (курсантські формування за видами ЗС на базі шкіл і середніх спеціальних навчальних закладів). Діяльність усіх трьох служб координує штаб при військовому училищі в Сандхерсті. Він підзвітний органам центрального апарату Міноборони Великої Британії, у складі яких є представники служби позавійськової підготовки і підготовки резервних формувань. Окрім того, кожний вид ЗС має окремий штаб позавійськової підготовки офіцерів резерву, створений при базовому училищі (Сандрхерст - СВ, Дартмут - ВМС) або при відповідному навчальному

центрі (штаб курсантських формувань ВПС на авіабазі Ньютона). Такі штаби керують підлеглими їм підрозділами (курсами, факультетами) у ВВНЗ і військовими кафедрами в цивільних ВНЗ, де студенти навчаються зі спеціальностей, необхідних для відповідного виду ЗС. За даними Міністерства оборони, приблизно третина офіцерського складу ЗС Великої Британії укомплектована особами, які пройшли позавійськову підготовку в цивільних ВНЗ [162:213; 278;74-75; 279:12].

Військово-професійна підготовка студентів цивільних ВНЗ, як офіцерів запасу ЗС Великої Британії, проводиться за програмами, що порівняно з розробленими для військових навчальних закладів, мають менший обсяг і більшу конкретну спрямованість. Вони включають переважно необхідні (за військово-обліковими спеціальностями) військові та військово-технічні дисципліни, оскільки вища освіта, яка дає право на здобуття ступеня бакалавра наук у Великій Британії, вважається достатньою для присвоєння випускникові первинного офіцерського звання. Термін навчання, як на курсах і факультетах ВВНЗ, так і у цивільних ВНЗ, становить три роки, паралельно зі здобуттям ступеня бакалавра, для придбання якого з більшості спеціальностей, окрім медичних, потрібно три-чотири роки, наприклад, інженерно-технічного профілю. Студенти зараховуються на навчання тільки після дотримання всіх формальностей і процедур відбору, а під час навчання користуються матеріальними пільгами і всіма належними їм видами забезпечення, зокрема формою під час зборів і навчань у таборах, що їх фінансує Міноборони Великої Британії. Підготовка офіцерів резерву організована таким чином, що заняття тривалістю дві-чотири години проводяться один-два рази на тиждень, а під час дводенних зборів - один-два рази на місяць у вихідні дні (на базі ВНЗ або найближчої військової частини). Навчальний рік закінчується двотижневими зборами у таборах, що проводяться під час літніх канікул. Безпосередньо перед складанням іспиту з військової підготовки організовуються короткотермінові навчальні збори. Викладацький та інструкторський склад підрозділів підготовки офіцерів резерву (курсів, факультетів, військових кафедр) комплектується спеціально відібраними кадровими офіцерами та унтер-офіцерами, а також

офіцерами добровольчого резерву. У ВНЗ часто це викладачі загальновійськових і спеціальних дисциплін одночасно, які закінчили даний інститут [162:214; 279:11-12; 288:69-70].

Підготовка офіцерів резерву у Франції також організована у відповідних навчальних підрозділах ВВНЗ і цивільних ВНЗ, насамперед з військово-технічних спеціальностей (“Політехнічна школа”, “Національна школа адміністрування”, “Національна школа магістрів”), а також з військово-медичних, юридичних та економічних спеціальностей. Загалом у країні функціонують понад 80 військових і 50 цивільних ВНЗ. За повідомленнями французької преси, існуюча у країні мережа військових і цивільних навчальних закладів, в яких навчаються офіцери, забезпечує потреби ЗС Франції в офіцерських кадрах у мирний час і має розвинуту матеріально-технічну базу для суттєвого розширення можливостей таких закладів у воєнний час. Кількість офіцерів резерву становить приблизно 30% від загального кількісного складу офіцерського корпусу СВ ЗС Франції. Близько 50% офіцерів резерву є випускниками цивільних ВНЗ технічного профілю, решта - юридичних та економічних факультетів інститутів, а також торговельних і управлінських училищ. Дослідники зазначають, що з середини 90-х рр. окреслилася тенденція зростання кількості офіцерів, які вступають на службу по закінченні цивільних інститутів, порівняно з випускниками ВВНЗ [40:90; 162:215; 249:13-15].

Перепідготовка і підвищення кваліфікації офіцерів резерву військово-технічних спеціальностей здійснюється під час зборів переважно на базі ВВНЗ у Монпелье. Щодо військово-медичних спеціальностей, то з 1986 року у ЗС Франції запроваджено обов’язковий курс підготовки, проходження якого організовано в навчальному центрі підготовки офіцерів запасу медслужби в Лі бурні. Викладацький склад становлять кадрові офіцери і військові медики. Випускників медичних інститутів в обов’язковому порядку призивають на збори для навчання за програмою офіцерів запасу, як курсантів. Програма розрахована на шість тижнів, навчається близько 800 осіб. Час проходження зборів установлюється за бажанням випускників (з відстрочкою чи без неї) у будь-який із шеститижневих періодів навчання в центрі підготовки офіцерів запасу. В основному ЗС Франції

комплектуються кадровим офіцерами за рахунок випускників ВВНЗ, а також офіцерів резерву, яких переводять у кадровий склад [40:90; 162:214; 279:14-15].

На відміну, для Німеччини традиційним є такий підхід до комплектування командних кадрів офіцерами резерву, при якому їх позавійськова підготовка взагалі відсутня. Для поповнювання контингенту офіцерів запасу в бундесвері існують три основні напрями: зарахування до резерву офіцерів, які працювали за контрактом на дійсній службі й не досягли відставного віку; підготовка офіцерів резерву із числа військовослужбовців не в офіцерському званні; і підготовка офіцерів резерву із числа цивільних спеціалістів, які закінчили ВНЗ і мають загальну професійну підготовку, що відповідає певній військовій спеціальності [1:131; 162:211-212; 279:11-13]. Саме цей третій напрям є найближчим, у певній мірі, до теми нашого дослідження, оскільки, через відсутність позавійськової підготовки офіцерів резерву у ЗС ФРН, підготовка цивільних спеціалістів, що закінчили ВНЗ, як офіцерів запасу, здійснюється переважно у ВВНЗ і у військах з використанням наявної навчально-матеріальної бази. Поза військами та військовими ВНЗ проводяться лише так звані громадські заходи і самостійна (індивідуальна) робота військовослужбовців резерву з підвищення своєї кваліфікації, включно з навчанням у цивільних ВНЗ. А різноманітні воєнізовані організації при навчальних закладах формуються виключно за приватною ініціативою на добровільній основі [162:212].

Програми підготовки у ВВНЗ ФРН офіцерів резерву із числа фахівців, які закінчили цивільні ВНЗ, і кадрових офіцерів відрізняються, за висновком дослідників, переважно тим, що у другому випадку пріоритет надано таким військовим дисциплінам, як тактика, озброєння і бойова техніка, що пов’язано з вимогами офіційних настанов, за якими кадрові офіцери та офіцери за контрактом мають ширший діапазон використання, аніж офіцери запасу, які зазвичай опановують одну спеціальність. Кадрових лейтенантів готують у ВВНЗ ФРН як командирів, вихователів, наставників, а кандидатів в офіцери запасу - тільки як командирів, офіцерські звання яким присвоюються після проходженні зборів у військових навчальних закладах бундесверу. Наприклад, у 2-й школі бойових військ, в якій весь процес навчання здійснюється на 4-х факультетах, офіцерів

запасу на командні посади в ланці “взвод-батальон” готують на факультеті “А”, а на факультеті “Б” проводиться перепідготовка і підвищення кваліфікації командного складу з військової спеціальності. При підготовці офіцерів резерву враховується загальна потреба бундесверу в таких спеціалістах, а також до уваги приймається те, що можливу (на випадок війни) нестачу кількості кадрових офіцерів та офіцерів резерву можна поповнити за рахунок військовозобов’язаних цивільних спеціалістів [67:83-85; 70:24-27; 162:212; 279:11-12; 290:17-19].

Перепідготовка і підвищення рівня кваліфікації офіцерів резерву здійснюється не тільки у ВВНЗ ФРН, а й в університетах Гамбурга і Мюнхена. Введення курсів навчання офіцерів бундесверу в університетах з метою підвищення їхньої професійної підготовки є, на думку дослідників, відображенням нових тенденцій у розвитку вищої військової школи ФРН. Студенти університетів бундесверу користуються всіма пільгами військовослужбовців, проживають у гуртожитку, але під час навчання носити військову форму не зобов’язані. Кожний студент несе персональну відповідальність за зміст, рівень і якість своєї підготовки, самостійно вибирає головні предмети навчання і відповідні навчальні засоби, має можливість відвідувати заняття і заходи інших ВНЗ як вільний слухач. Кожний студент до сьомого триместру зобов’язаний володіти необхідним рівнем знань англійської мови, який вимагається бундесвером. Один раз на місяць кожний студент повинен другу половину навчального дня присвятити суто військовій підготовці [40:89; 290:17-19].

Командування бундесверу також практикує заочну форму підвищення кваліфікації офіцерів на базі ВВНЗ США. Так, окремі резервісти ЗС ФРН закінчили заочні курси при командно-штабному коледжі СВ США (Форт-Лівенворт), що функціонують з 1922 р. і призначені для офіцерів національної гвардії та резерву, термін навчання на яких становить три роки зі щорічними двотижневими зборами для підготовки і складання іспитів [40:86-90; 162:214; 279:12-13; 290:17-19].

Підготовка студентів цивільних ВНЗ Туреччини, як офіцерів запасу, організується поетапно за змішаною системою, яка включає й навчання у ВВНЗ. При цьому, починаючи з 1982 року, фахівців, які закінчили різні факультети

цивільних ВНЗ Туреччини, незалежно від їхнього бажання та віку, можуть призивати офіцерами на дійсну військову службу, якщо ЗС потрібні спеціальності, якими ці особи володіють. Програма підготовки офіцерів резерву ЗС Туреччини із числа студентів ВНЗ передбачає їх військову підготовку, що триває дві години на тиждень у цивільних ВНЗ, і табірні збори в навчальних центрах ВВНЗ видів ЗС. Збори проходять двічі за період навчання по два місяці. Після закінчення ВНЗ слухачі проходять двомісячну підготовку у військовому (піхотному) навчальному закладі в Тузлі, потім складають іспит на офіцерське звання. Для подальшого вдосконалення командних навичок і спеціальних військових знань випускників цивільних ВНЗ направляють у відповідні ВВНЗ родів військ і служб [162:215, 277:9-15].

Загалом, як відзначають вітчизняні дослідники, навколо проблеми сприйняття західного досвіду тривають (особливо в останні роки) запеклі суперечки з досить широким діапазоном думок (від ствердження необхідності якомога більшого перейняття західних моделей до категоричного заперечення будь-яких запозичень) [40:77]. Ми погоджуємось із тими вченими, які вважають за потрібне розумне використання світових досягнень з урахуванням специфіки конкретних умов, з таким підходом, при якому поверхневе наслідування, механічне перенесення чужого досвіду на вітчизняні терени так само недоречні, як й ігнорування тих цінностей, що однаково добре служать скрізь. Головна мета реалізації світового досвіду організації військово-професійної підготовки студентів цивільних ВНЗ у системі військової освіти України полягає в удосконаленні організаційної структури та якості цієї підготовки при врахуванні державних та відомчих вимог, військово-технічної політики та сучасних потреб. Тому, на думку дослідників, найбільший інтерес повинні викликати такі тенденції розвитку закордонних систем організації підготовки офіцерів резерву ЗС, які формуються через найважливіші військовоосвітні концептуальні погляди, принципи і закономірності [40:89].

Вивчення закордонного досвіду організації військово-професійної підготовки офіцерів резерву свідчить про наявність спільних тенденцій, принципів і близьких один до одного підходів, основою яких виступають загальні закономірності

розвитку військової освіти, насамперед спрямованість її на захист національних інтересів і забезпечення національної безпеки держави. Зауважимо, що більшість дослідників закордонних військових шкіл з підготовки офіцерських кадрів, зокрема офіцерів резерву, і ми поділяємо цю думку, сприймає принципи військової освіти як "тенденції розвитку своєрідного зведення правил, виконання яких гарантує ефективне функціонування системи військової освіти" [40:94]. В цьому контексті поняття "тенденція" тлумачиться як спрямованість у поглядах чи діях.

Загальними принципами і тенденціями розвитку військово-професійної підготовки офіцерів резерву в зарубіжних країнах дослідники зазначають такі: пріоритет національних інтересів і національної безпеки; єдність державної політики в галузі підготовки офіцерських кадрів цивільною і військовою школою; демократизація і фундаменталізація професійної підготовки офіцерів; безперервність і послідовність військово-професійної освіти, що передбачає цілеспрямоване навчання офіцерів при їх призначенні на кожну посаду в тому чи іншому ВНП і забезпечується послідовним визначенням конкретних цільових завдань на кожному етапі підготовки офіцерів запасу за такою схемою організації навчання: початкова військова підготовка, військово-професійна підготовка за фахом, підвищення кваліфікації і перепідготовка; мотивація навчання; значущість підготовки офіцерів запасу, тобто єдність їх навчання і виховання; практичність і реалізм, що обумовлює навчання офіцерів запасу в умовах, максимально наближених до бойових; випередження практики застосування військ; опертя на досвід тих, хто навчається, тобто повторення у процесі підготовки основних положень раніш пройденого; розвиток лідерських якостей. Більшість цих принципів і тенденцій загалом вимагає забезпечення відповідності науково-педагогічного потенціалу і навчально-матеріальної бази організації підготовки офіцерів запасу встановленим державою вимогам до офіцерських кадрів, тобто обумовлює обов'язкову наявність висококваліфікованого складу військових викладачів, наукової і навчальної бази на рівні кращих світових зразків [40:94-96; 69:32-35; 162:223-228; 233:25-27; 317:1-1÷1-5].

Зауважимо, що порівняно нові принципи військового і професійного

лідерства та їх розвиток під час навчання у ВНП стали в останні роки одними із головних у підготовці офіцерів зарубіжних армій. Так, викладачі Королівській військовій академії Великобританії вважають, що майбутній офіцер, “який поступає на підготовчий курс, повинен через рік стати лідером” [228:75]. А, на думку керівника відділу Міжнародного військового штабу НАТО Манфреда Дейла, “принципи військового лідерства в підготовці та освіті Німеччини забезпечують високий рівень військового професіоналізму” [67:84].

За аналізом низки літературних джерел [1;7;10;52;62;69;70;76;80;141;162;179; 189;218;233;277;278;279;288;290;295;309;313;317;320;321 та ін.], і виходячи з означених принципів і тенденцій розвитку системи військово-професійної підготовки студентів цивільних ВНЗ, як офіцерів резерву , у військових навчальних структурах зарубіжних країн, загальними особливостями організації їх навчання є такі:

а) орієнтування системи професійної підготовки офіцерів резерву на реалізацію тих цілей і завдань видів ЗС, що викладені у воєнній доктрині держави;

б) послідовність і багатоступеневість системи професійної підготовки офіцерських кадрів, неодноразова їхня перепідготовка на різних курсах при військових закладах освіти; що надає можливість офіцерам резерву систематично поновлювати та поглиблювати професійні знання, вміння і навички;

в) орієнтування змісту військово-професійної підготовки офіцерів резерву на оптимальне співвідношення гуманітарної, природничо-наукової, професійно орієнтованої і військово-спеціальної складових підготовки;

г) спрямованість системи підготовки на практичну діяльність, тобто спрямованість навчання на польову виучку і бойове узгодження частин і підрозділів, на відпрацювання практичної частини підготовки офіцерів резерву (водіння, бойові стрільби, тактичні учіння) в навчальних центрах ВВНЗ або у військових частинах;

д) здійснення процесу навчання за суворими, визначеними програмами, принципами і формами при одночасному самостійному виборі військово-навчальним підрозділом найбільш ефективних інформаційних технологій і методик

навчання, зокрема комп'ютерне орієнтованих технологій;

е) індивідуалізація і диференціація навчання, забезпечення індивідуального підходу до кожного студента щодо виявлення талановитих та відданих своїй справі майбутніх офіцерів, розвитку прихованих можливостей, удосконалення професійних і особистісних якостей;

є) розподіл студентів в основному на малі (номінальні) групи (із 8–12 осіб), що сприяє індивідуалізації навчання, більш мобільній організації процесу військово-професійної підготовки, рішенню проблем співвідношення особистості і групи;

ж) неодноразове застосування на всіх етапах навчання спеціальних тестувань: психологічних – перед початком підготовки (наприклад, у США перед розподіленням на підготовку за відповідними військово-обліковими спеціальностями проводиться спеціальне тестування рівня розумового розвитку та здібностей [69:62], у ФРН в Академії "психологічної оборони" проводяться тестові випробуваннями для виявлення військово-професійної придатності [162:171]) і педагогічних, так званих тестів досягнень, у процесі навчання;

з) технологія організації підготовки офіцерів резерву ЗС зарубіжжя передбачає різні методики, методи, види і форми навчальних занять, які застосовуються у процесі навчання в суворо визначеній методичній послідовності: спочатку проводяться аудиторні лекційні заняття (ілюстративні, інформативні, дискусійні), застосовуються інноваційні методи (проектування, кооперації, індивідуальних завдань, тьюторський) і методики навчання (модульного, програмованого, ситуативного), на заняттях організовуються панель-дискусії, малі сесії, ігри; потім практичні заняття на макеті місцевості або мініатюр-полігоні із застосуванням навчально-тренувальних засобів і комп'ютерної техніки; а під час військових зборів - тактико–стройові заняття: самостійні і сумісні, одно - і двобічні (на зразок спортивних ігор); тактичні заняття на місцевості: комплексні, спеціальні та перевірні; стрільби: самостійні, сумісні, комплексні, діагностувальні та показові;

і) основними формами організації навчального процесу щодо бойової підготовки офіцерів СВ, зокрема офіцерів резерву, є такі: польові виходи – спільне

практичне навчання підрозділів і частин різних родів військ; цикли навчання для підготовки офіцерів до дій в реальних умовах бойової обстановки (наприклад, у СВ США такий цикл тривалістю 3-5 діб поділяється на 3 етапи: I – підготовка спорядження, навчання прийомам маскування, вивчення умов бойових дій, рух у повільному темпі зі стрільбою холостими набоями, II – тренування за елементами руху з бойовою стрільбою під вогнем "противника", III – відпрацювання дій відділення в наступі з бойовою стрільбою в тактичній обстановці); заняття зі зворотним циклом, який полягає в перенесенні частини занять на ніч; і спеціалізоване навчання, при якому кожному із взводів надається власне навчальне завдання (наприклад, I взводу – ведення бойових дій ніччю, II – ведення бою в місті тощо), до якого взвод повинен готуватися самостійно, а потім за допомогою інструкторів навчити особистий склад інших взводів [69:35-40].

Отже, за аналізом літературних джерел і за власним досвідом ми охарактеризували сучасні тенденції і концептуальні погляди, встановили особливості й виокремили загальні принципи організації підготовки офіцерів резерву у ВНП вітчизняної і зарубіжних армій та підходи до її якісного розвитку; відтак, намітили підстави для визначення чинників, що впливають на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ у сучасних умовах реформування ЗСУ, отже, й на організаційно-педагогічні умови означеної підготовки.

1.3. Визначення організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Вивчення літературних джерел засвідчило, що поняття "педагогічні умови" достатньо докладно розглядалося багатьма авторами (Ю.К.Бабанський, К.Л.Биктагіров, Т.Д.Іщенко, Н.І.Конюхов, З.Н.Курлянд, А.В.Семенова, В.Д.Стасюк, А.І.Уваров, Н.А.Шевченко та ін.), які вживали тлумачення цього поняття, як необхідних обставин, обстановки, явищ, факторів (чинників), шляхів, уявних результатів, напрямів, спонук тощо, окремо або в різних сполученнях [90:39; 305:225]. Найчастіше педагогічні умови розглядалися, як "зовнішня передумова для існування і розвитку явищ" [192:23], тобто обстановка або обставини, за яких

“залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередкується активністю особистості, групою людей” [258:5]. Таке означення засвідчує, що педагогічні умови “впливають (прискорюють або гальмують) на розвиток педагогічних явищ, систем, якостей особистості і т.ін., і забезпечуються відповідними факторами” [90:39-40], тобто умови і фактори (чинники) “тісно пов’язані один з одним”, і “коли вони збігаються за змістом і формою, починається процес розвитку явищ” [192:23-24].

Інші автори визначали педагогічні умови більш специфічно, тобто наближено до безпосередньо навчального-виховного процесу або до завдань їхніх досліджень. За К.Л.Биктагіровим, педагогічні умови - це такі обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв’язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатись [25:108]. А в дослідженні М.Г.Горліченко педагогічні умови розглядалися як феномен, що скорочує період адаптації курсантів ВВНЗ до навчання, знімає гостроту кризових явищ, які можуть виникати в життєдіяльності курсантів, створює більш комфортну обстановку для органічного входження останніх до нового оточення – вищого військового навчального закладу [58:59-60].

Проте термін “організація” у визначенні педагогічних умов зустрічається не дуже часто, і поняття “організаційно-педагогічні умови” також не є остаточно визначеним. Однак, науковці все частіше вводять організаційний аспект у педагогічні умови і пов’язують його з ефективністю досліджуваних процесів. Так, Т.Д.Іщенко, аналізуючи фактори вдосконалення фахового навчання в системі безперервної освіти АПК, зазначив, що завдяки реалізації педагогічних умов “ефективність організації фахового навчання переходить із можливості в дійсність” [90:40]. А.М.Зубко, досліджуючи навчальний процес у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, не надав визначення організаційно-педагогічних умов, як поняття, але класифікував їх за двома групами. „Перша (вужча) група – це умови, що забезпечують процес навчання… Друга група – це умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі” [81:14-

15]. За В.М.Ясененком, реалізація педагогічних умов, якими цей автор вважає такі обставини, обстановку або/та способи організації, що підкоряють розвиток професійних і особистісних якостей курсантів поставленій меті, забезпечує підвищення ефективності організації навчання майбутніх офіцерів, як ступеня досягнення ними цілей підготовки порівняно з вимогами освітніх стандартів [305:225].

За словниками [57;72;178;199;219;252;255;257], синонімами терміна "організація" є такі поняття: облаштування, об'єднання, угрупування, приведення в систему, формування якоїсь структури та її адміністрування; а дієслово "організовувати" розуміється як: приступати або підступати до здійснення чогось, розпочинати щось, братися за щось, заходжуватися, уживати якихось заходів, щось упорядковувати. Організація передбачає наявність певного порядку низки частин цілого, а також визначену послідовність дій щодо оперування частинами цього цілого.

На нашу думку, поєднання в чомусь одному цілому певної кількості різних складових, які взаємно підтримують одна одну та деякий час зберігають певні взаємовідносини і співвідношення, можна назвати організацією або організованою структурою чи системою. Протилежністю їм є неорганізовані структури, окремі складові яких знаходяться тільки в зовнішньому зв'язку одна з одною, а, будучи відірвані від цілого, нічого від цього не втрачають.

Щодо співвідношення понять "організація" і "система", то деякі автори вважають, що система (від грецьк. – ціле, складене з частин; поєднання), як філософська категорія, вбирає в себе сутність таких понять, як "порядок", "організація", "цілісність" і водночас не зводиться повністю за своїм об'єктивним змістом до жодного з них [41:4-5]. А за О.П.Огурцовим, який досліджував етапи інтерпретації системності наукового знання від античності до нового часу і окреслив коло значень поняття "система" у грецькій мові, це поняття є вельми широким і містить у собі такі поняття, як сполучення, організація, устрій, союз, стрій, керівний орган тощо [176:155].

Проте, головним, що, на нашу думку, поєднує ці поняття, є те, що Е.Г.Юдин

вважав найважливішими ознаками будь-якої системи – “наявність зв’язків між елементами і поява в цілісній системі нових якостей, що не притаманні окремим елементам” [298:180]. За Е.Г.Юдиним, саме зв’язки і цілісність зумовлюють усталеність організованої структури. Це підтверджується й визначеннями, поданими у словниках з професійної освіти, за якими поняття “система” визначається як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв’язком частин чого-небудь; сукупність принципів, засадових для певного вчення; сукупність частин, пов’язаних спільною функцією; форма устрою, організації; спосіб побудови; будова чого-небудь [219:295]; як сукупність кінцевої кількості елементів, що знаходяться у визначених відношеннях і зв’язках один з одним, утворюють визначену цілісність і єдність [252:212].

За І.П.Підласим, організація, як педагогічна категорія, це “впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети” [200:295], причому форма (від лат. forma – зовнішній вигляд, оболонка) в цьому контексті розглядається означеним автором як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішній сутності, логіки і змісту, пов’язана з порядком його здійснення. Організація, за І.П.Підласим, є одним із чотирьох головних компонентів динамічної системи - педагогічного процесу. Цей компонент називають також організаційно-управлінським або діяльнісним компонентом, і він разом з цільовим, змістовим і результативним компонентами утворює означену систему [200:162-164].

За українським педагогічним словником С.У.Гончаренка [57:305], системний підхід - це напрям у спеціальній методології науки, одним із завдань якого є конструювання складних за організацією об’єктів (до яких, безумовно, можна віднести військову підготовку студентів ВНЗ) як систем. У свою чергу, складові системи – підсистеми – також розглядаються як самостійні системи.

Отже, базуючись на поданому вище, ми вважаємо, що організована структура повинна бути системою. А це нам дає такі витоки: по-перше, організовувати підготовку майбутніх офіцерів резерву, особливо в нових централізованих структурах при ВВНЗ, треба за системним підходом; по-друге, організаційно-

педагогічні умови, що сприяють підвищенню результативності означеної підготовки, повинні бути обов'язково взаємопов'язаними і взаємо впливовими, утворювати систему й бути джерелами живлення і підтримки один одному, що досягається зокрема спільними шляхами і засобами їх реалізації. Отже, й апробувати організаційно-педагогічні умови слід як цілісну систему. Тільки в окремих випадках, при високому ступені складності цих умов, можливо їхнє запровадження в педагогічний процес у різних сполученнях, залежно від складності й тривалості підготовчого етапу їх реалізації.

Оскільки, за С.У.Гончаренком, системний підхід у педагогіці спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину, і, як підкреслює І.П.Підласий, "розуміння зв'язків є важливішим над усе, адже, тільки знаючи, що з чим і як пов'язано в педагогічному процесі, можна вирішувати проблему поліпшення організації, управління й якості даного процесу" [200:163], то й організаційна структура професійної підготовки у вищій школі, зокрема військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, повинна мати таку саму спрямованість.

Усе подане вище дало нам змогу охарактеризувати **організаційно-педагогічні умови**, як *взаємопов'язані обставини і/або способи упорядкування і тривалої підтримки педагогічного процесу, що утворюють певну систему, а зв'язки між ними проявляються у взаємозумовленості та взаємній впливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і детермінують підвищення результативності процесу.*

Аналіз літератури дозволив дійти висновку, що ступінь складності організаційно-педагогічних умов розкривається в їх змісті та у зв'язках, за рахунок яких утворюється їх системокомплекс: зв'язках взаємодії, ієрархії, управління, функціонування, розвитку, інших причинно-наслідкових зв'язках. Існування таких зв'язків обумовлює наявність спільних шляхів і засобів реалізації організаційно-педагогічних умов. Виходячи з цього, зрозуміло, що визначення організаційно-педагогічних умов результативності будь-якого процесу потребує, насамперед, встановлення чинників, що впливають на цей процес і зв'язки його елементів.

Підґрунтям визначення чинників, що впливають на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, як указано вище, був проведений нами аналіз літературних джерел і встановлення, за його результатами і за власним досвідом, сучасних тенденцій, концептуальних поглядів, особливостей і загальних принципів організації підготовки офіцерів резерву у військових навчальних структурах вітчизняної і зарубіжних армій та підходів до її якісного розвитку. Їх систематизація дала змогу визначити подану далі низку чинників і з'ясувати особливості впливу кожного з них на систему організації ВП або на її окремі структурні елементи.

1.3.1. Чинники, що впливають на організацію військової підготовки студентів ВНЗ. Проведений за матеріалами вітчизняної і зарубіжної літератури аналіз стану проблеми організації підготовки студентів ВНЗ, як офіцерів резерву ЗС у сучасних умовах їх реформування, вивчення нормативних та інструктивних документів і власний досвід дозволили визначити сутність означеної підготовки, встановити об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на її організацію, окреслити напрями оптимізації і визначити організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Щодо сутності означеної підготовки, то аналіз літератури засвідчив, що в педагогічних дослідженнях зустрічаються дещо різні трактування поняття „підготовка". За Н.І.Костіною [112], поняття „підготовка" ототожнюється з готовністю до професійної діяльності. Проте Л.В.Григоренко [61] і Г.В.Троцко [274] вважають, що підготовка включає формування готовності до професійної діяльності.

За психологічним словником М.І.Дьяченка та Л.А.Кандибовича [72], готовність до діяльності, є складною психолого-педагогічною категорією, яка містить такі компоненти: мотиваційний (позитивне відношення, інтерес до діяльності), вольовий (уміння управляти собою під час виконання обов'язків), орієнтовний (уява про особливості і умови діяльності), операційний (володіння знанням, умінням, навичками щодо діяльності), оцінювальний (самооцінка здатності до діяльності), що загалом, на нашу думку, означає поглинання таким трактуванням категорії готовності в себе сутності власне підготовки.

В дослідженні О.Б.Павлик щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх перекладачів, після прискіпливого аналізу різних підходів до визначення цих категорій, професійна підготовка розглядається як систематичний та цілеспрямований процес формування знань, навичок і умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності [186:18]. Таке бачення, на нашу думку, достатньо повно узгоджується і з цілями нашого дослідження.

За І.П.Підласим, педагогічний процес – це головна педагогічна система, яка поєднує всі процеси формування, розвитку, виховання і навчання з усіма умовами, формами і методами їх протікання [200:162]. Базуючись на цьому і враховуючи подане визначення професійної підготовки й наше власне бачення, ми визначили військову підготовку студентів цивільних ВНЗ наступним чином.

Військова підготовка студентів цивільних ВНЗ – це специфічно організований, систематичний і цілеспрямований навчально-виховний процес формування необхідних для майбутньої служби у військах професійних знань, умінь і військово важливих якостей, який є цілісною складною педагогічною системою зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів (підсистем) і формами зв’язків та відношень, котрі певною мірою залежать від особливостей військово-навчального підрозділу та ступеня його централізації. В означеній системі всі підсистеми та їх структурно-змістові компоненти (види підготовки) мають специфічну для роду військ і певного фаху (військово-облікової спеціальності) та незалежну від типу ВНП військово-прикладну спрямованість.

До підсистем найвищого рівня належить підсистема гуманітарної підготовки, що містить такі компоненти: власне гуманітарну, правову і психолого-педагогічну підготовку щодо організації офіцером виховної роботи з підлеглими, і складна підсистема військово-спеціальної підготовки, яка в Сухопутних військах ЗСУ поділяється на загальновійськову, військово-технічну, тактичну і тактико-спеціальну підсистеми підготовки, кожна з яких містить власні компоненти – види підготовки, зміст і/або навчальний обсяг яких залежить від певного фаху.

До компонентів підсистеми загальновійськової підготовки належать такі види підготовки: організаційна загальновійськова підготовка щодо знання

військових статутів ЗСУ, стройова підготовка до швидких одиночних дій та дій у складі підрозділу, початкова тактична підготовка до ведення загальновійськового бою, початкова вогнева підготовка щодо основ та правил стрільби. В цій підсистемі залежно від фаху, тобто від військово-облікової спеціальності, змінюється тільки обсяг зазначених видів підготовки в навчальних годинах.

Підсистему військово-технічної підготовки складають такі компоненти: автомобільна підготовка щодо водіння бойових машин, технічна підготовка за фахом, інженерна підготовка щодо фортифікаційного обладнання опорних пунктів, позицій і районів розташування, підготовка до підривних робіт, вогнева підготовка щодо побудови озброєння. В цій підсистемі залежно від військово-облікової спеціальності (ВОС), змінюється не тільки навчальний обсяг видів підготовки, але і зміст такої її компоненти, як технічна підготовка.

Наприклад, для найбільш поширеної і найбільш запитаної у Сухопутних військах (СВ) ЗСУ військово-облікової спеціальності “Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів” (ВОС 021000) технічна підготовка студентів здебільшого стосується будови та експлуатації бронетанкового озброєння; для ВОС 430600 “Експлуатація та ремонт артилерійського озброєння” - будови та експлуатації сучасних артилерійських приладів та сучасного ракетно-артилерійського озброєння. А для військово-облікових спеціальностей системи тилового забезпечення ЗСУ: “Організація продовольчого забезпечення” (ВОС 250300), “Організація речового забезпечення” (ВОС 250300) або “Організація забезпечення ракетним паливом, пальним і мастильними матеріалами” (ВОС 240100) зміст фахової технічної підготовки студентів стосується насамперед будови та експлуатації технічних засобів зазначених служб тилу і значно змінюється залежно від ВОС. Так, майбутні командири речової служби здебільшого вивчають технічні засоби миття особового складу та хімічного очищення обмундирування; продовольчої служби – польові технічні засоби щодо харчування військовослужбовців, холодильне обладнання; служби пального - технічні засоби транспортування ракетного палива і пального, їх зберігання на складах, базах пального, ділянках польового магістрального трубопроводу.

Компонентами підсистеми тактичної підготовки є: командирська, загальнотактична і методична підготовка до дій в основних видах бою, топографічна, фортифікаційна і фахова тактико-інженерна підготовка для забезпечення бою, бойова підготовка та підготовка до роботи з бойовими графічними документами, управлінська підготовка щодо повсякденної діяльності підрозділів (за фахом: механізованих, аеромобільних, розвідувальних підрозділів або служб тилового забезпечення військових частин) у мирний час і командування зазначеними підрозділами в бою, вогнева підготовка зазначених підрозділів щодо методики її організації.

Підсистема тактико-спеціальної підготовки містить такі компоненти: підготовку до організації зв'язку, підготовку до організації служби військ за фахом і військового господарства, вогневу підготовку щодо правил стрільби і управління вогнем, підготовку до забезпечення всебічного захисту підрозділу (радіаційного, хімічного, біологічного) і медичну підготовку. Залежно від військово-облікової спеціальності в цій підсистемі змінюється, насамперед, зміст підготовки до організації служби військ, а також обсяг у навчальних годинах видів підготовки.

При визначенні суб'єктивних і об'єктивних чинників, що впливають на організацію військової підготовки студентів, ми базувалися на дослідженні З.Н.Курлянд, за яким "об'єктивний фактор включає в себе не всі об'єктивні умови, а ті, що існують зараз, обмежені дією та діяльністю даної групи людей, а не минулих чи майбутніх поколінь. Об'єктивний фактор обов'язково зв'язаний з діяльністю людей, він характеризує певний стан об'єктивних умов, при якому вони стали об'єктом цілеспрямованого впливу суб'єкту" [60:138; 115:32]. Щодо суб'єктивних чинників, то, за З.Н.Курлянд, "суб'єктивним є все те, що перш ніж скластися проходить через свідомість людей" [115:32].

У попередньому підрозділі було доведено, що системи організації військово-професійної підготовки офіцерів резерву ЗС зарубіжних країнах формуються за визначеними принципами і закономірностями, при цьому, поруч із загальними, мають місце й власні особливості та відмінні риси щодо її організаційної побудови, основні з яких подані у пп. 1.2. Їх аналіз і узагальнення закордонного досвіду, а

також результати аналізу стану організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в сучасних умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти, дозволили встановити тенденції розвитку військової освіти, виділити загальні принципи і особливості організації підготовки офіцерів резерву та концептуальні погляди і підходи до її ефективного розвитку, як у нашій країні, так і в країнах зарубіжжя. На нашу думку, встановлені загальні тенденції розвитку освіти, основні принципи підготовки військових фахівців ЗСУ та ЗС зарубіжжя є об'єктивними чинниками (суспільно-політичними, освітянськими, військовими), що впливають на організацію означеної підготовки у військових навчальних підрозділах, насамперед, у нових централізованих ВНП (навчальних центрах, факультетах підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ).

Суб'єктивними чинниками, на нашу думку, виступають встановлені за аналізом першоджерел недоліки наявної організації ВП студентів цивільних ВНЗ, безпосередньо пов'язані з діями суб'єктів навчання. Зазначені недоліки стосуються низької мотивації навчання, репродуктивного характеру викладання і учіння, відсутності практичного досвіду і недостатнього рівня сформованості у студентів професійних й особистісних військово-важливих якостей, насамперед командирських, лідерських. Усунення причин цих недоліків, як нам убачається, потребує відповідних організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення висококваліфікованого складу військових викладачів шляхом організації системного підвищення їх кваліфікації, реалізації у процесі навчання педагогічного принципу опертя на досвід тих, хто навчається, тобто самих студентів, а також моніторингу якості їхньої підготовки тощо. З іншого боку, врахування впливу об'єктивних чинників, виходячи із положень діалектики щодо зв'язку суб'єктивного і об'єктивного, здійснюється також через функції суб'єктів управління на всіх рівнях організації військової підготовки студентів ВНЗ.

Чинник пріоритету національних інтересів і національної безпеки є визначальним на всіх організаційно-управлінських і структурних рівнях системи організації ВП студентів ВНЗ та етапах означеної підготовки в будь-яких військових навчальних підрозділах. Відтак, він ураховується як при визначенні змісту

військово-професійної підготовки, тобто при формуванні кваліфікаційних характеристик і професійних програм підготовки офіцерів запасу за різними військово-обліковими спеціальностями, так і при визначенні навчально-виховних впливових дій усіма суб'єктами військової підготовки, зокрема під час виховання, розвитку і саморозвитку у студентів - майбутніх офіцерів резерву ЗСУ почуття патріотизму і національної самосвідомості, становлення їх громадянськості.

Чинник єдності державної політики в галузі підготовки офіцерських кадрів цивільною і військовою школою обумовлює єдність їх законодавчої і нормативно-правової бази та їх органічний зв'язок зі змінами, що відбуваються в економіці, політиці, соціальних відносинах і суспільній свідомості. Базуючись на цьому, фахівці доводять, що освітня система повинна організовуватися і управлятися таким чином, щоб бути здатною не тільки озброювати студентів знаннями і вміннями, але й внаслідок постійного та швидкого оновлення знань, формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними, вміння та навички самоосвіти [99:10; 215:121]. Отже, забезпечувати пізнавальну вмотивованість студентів щодо самостійного і творчого здобуття військово-професійних знань упродовж усього активного життя. А це потребує нових сучасних підходів до вдосконалення системи управління і організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, впровадження у процес навчання сучасних технологій і методик, проведення його моніторингу.

Чинник демократизації також потребує нових підходів до управління і організації системи ВП студентів ВНЗ і обумовлює пріоритет у змісті кваліфікаційних характеристик і професійних програм підготовки офіцерів запасу тих функцій військово-професійної діяльності та відповідних їм умінь, які добре узгоджуються із загальнолюдськими демократичними цінностями, будуються на повазі прав і свобод особистості в умовах дотримання законів, які регламентують діяльність Збройних Сил. Без цього, як зазначають дослідники [40:94], не мисляться довірливі відносини між військовою і цивільною частинами суспільства.

Чинник цілеспрямованості навчально-виховного процесу впливає на організаційну послідовність етапів досить тривалої військово-професійної

підготовки офіцерів резерву ЗСУ, передбачає їхню неодноразову перепідготовку в тому чи іншому військово-навчальному закладі або на курсах удосконалення і підвищення кваліфікації під час військових зборів. Відтак, забезпечується визначенням конкретних цільових завдань на кожному етапі військово-професійної підготовки офіцерів запасу за такою схемою організації навчання: початкова допризовна військова підготовка (у школі, ліцею тощо), військово-професійна підготовка за фахом (у ВВНЗ або інших ВНП), підвищення кваліфікації і перепідготовка.

Конкретизація цільових завдань на етапі військово-професійної підготовки студентів у ВНП за фахом віддзеркалюється у змісті службово-бойових функцій і типових завдань майбутньої діяльності та потрібних для їх виконання вмінь і знань, визначених у кваліфікаційних характеристиках і професійних програмах підготовки офіцерів запасу за різними військово-обліковими спеціальностями.

Чинник єдності військового навчання і виховання теж потребує таких змін в управлінні й організації системи військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, які забезпечать розвиток їхніх професійних й особистісних військово важливих якостей, підкріплення мотивації щодо підвищення рівня військової підготовки під час навчання у ВНП, пізнавальної активності студентів ВНЗ та інтересу до навчання. Однак, це забезпечується не тільки сучасною системою управління, організації і моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ, але й професійною майстерністю викладачів, їх здатністю до формування у студентів ВНЗ відповідної пізнавально-мотиваційної сфери. Отже, такі організаційно-управлінські структури повинні містити й відповідну систему підготовки військових викладачів до забезпечення військового професіоналізму майбутніх офіцерів запасу.

Чинник фундаменталізації військово-професійної підготовки студентів ВНЗ передбачає її зв’язок з новітніми досягнення науки, техніки, технології і культури, зокрема з новими освітніми технологіями, що має підвищити їхню вмотивованість стосовно військової підготовки і забезпечити широкий науковий кругозір майбутніх офіцерів. Однак, вимагає і додатково обґрунтовує необхідність організації при

факультетах підготовки офіцерів запасу у ВВНЗ або при інших ВНП системи підвищення професійної кваліфікації військових викладачів у даному напрямі.

Чинник практичної спрямованості та реалістичності військової підготовки студентів цивільних ВНЗ передбачає їх навчання в умовах, максимально наближених до бойових, формування і закріплення сформованих умінь та доведення їх до автоматизму навичок, особливо стосовно практичної частини підготовки офіцерів запасу: водіння бойових машин, бойових стрільб, тактичних навчань тощо.

Означений чинник нерозривно пов'язаний з необхідністю забезпечення при підготовці майбутніх офіцерів принципу випередження теоретичною частиною змісту військово-професійної підготовки практики застосування військових підрозділів. Саме це уявляться нам найбільш складним, оскільки обумовлюється рівнем спроможності організаторів підготовки офіцерів резерву у ВНП та військових викладачів передбачати майбутнє, постійно випереджати в навчанні реальну практику застосування військ. А, в сукупності з відзначеною вище вимогою щодо забезпечення відповідності науково-педагогічного потенціалу і навчально-матеріального забезпечення організації ВП студентів ВНЗ встановленим державою вимогам до офіцерських кадрів, цей чинник додатково обумовлює спрямованість організаційно-управлінських дій на забезпечення наявності висококваліфікованого складу військових викладачів, що вимагає їх системної підготовки, а також наявності відповідної управлінської, наукової і навчальної бази.

Мотиваційне спрямовані чинники, що впливають на систему організації ВП студентів ВНЗ, обумовлюють також і реалізацію принципів військово-професійного лідерства, які повинна забезпечити означена система, що проектується, і принципу опертя на досвід тих, хто навчається, тобто самих студентів. Останній принцип, як і зазначене раніш поєднання загальних методологічних принципів синхронізації і конструктивності військово-професійної підготовки (див. С.24), обумовлює використання таких технологій навчання, які передбачають актуалізацію професійно важливих для певної військово-облікової спеціальності знань і вмінь студентів ВНЗ на підставі встановлення зовнішніх міжпредметних зв'язків (між

навчальними дисциплінами, що вивчаються у цивільному ВНЗ, і військовими дисциплінами, що вивчаються у ВНП), викладачами ВНП, які готують студентів цивільних ВНЗ як офіцерів резерву ЗСУ.

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо впливу суб'єктивних мотиваційних чинників на підготовку офіцерів резерву переконливо довело, що незабезпеченість, як в організаційному, так і в навчально-пізнавальному плані, цих найвпливовіших мотиваційних аспектів ВП виступає однією з головних причин недостатньої підготовленості студентів до військової служби [17:1; 95:69; 282:7,16].

Отже, врахування впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників дозволило встановити, що в системі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ є так звані "ступені свободи", що потребують свого якісного наповнення з метою отримання повноцінного результату – підвищення результативності ВП.

Такими "ступенями свободи", що визначають шляхи підвищення ефективності ВП і напрями її оптимізації, є управлінські, мотиваційні та аспекти технологізації ВП і моніторингу її якості, а також організації підвищення кваліфікації викладачів у даних напрямах. При цьому, на нашу думку, головним "ступенем свободи", як видно із аналізу чинників, є управлінський аспект військової підготовки студентів; відтак, його вдосконалення на основі сучасних підходів до організації систем управління процесами, у нашому випадку – навчально-виховним процесом військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. Це підтверджується й висновком М.І.Нещадима, що "найдоцільніший шлях поліпшення якості та підвищення ефективності будь-яких процесів – науково обґрунтоване управління ними" [162:567].

Загалом встановлені на підставі врахування впливу чинників шляхи і напрями оптимізації військової підготовки студентів, виступили теоретичною базою, яку було покладено в основу розробки експериментальної моделі організації ВП студентів ВНЗ і виокремлення організаційно-педагогічних умов її ефективності.

Виходячи із поданого, і базуючись на нашому визначенні організаційно-педагогічних умов, ми встановили, що **організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ** - *це такі взаємопов'язані*

обставини тривалої підтримки навчально-виховного процесу у військових навчальних підрозділах, які визначаються врахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, а їх реалізація детермінує вдосконалення системи управління і результативність військової підготовки. Остання визначається ступенем досягнення студентами поставлених у кваліфікаційній характеристиці цілей військової підготовки і відображених у професійній програмі вимог до її змісту, обсягу та рівня якості

Узагальнення поглядів науковців і педагогів (Г.М.Артюшина, О.Аршинова, О.В.Барабанщикова, О.О.Безносюка, В.Є.Воловник, С.У.Гончаренка, В.П.Давидова, Г.А.Кабаковича, В.А.Кортенка, С.О.Кубіцького, А.О.Лігоцького, Е.Я.Лусса, М.І.Науменка, М.І.Нещадима, І.П.Підласого, О.І.Пометуна, Ю.І.Приходька, І.Г.Радванського, В.О.Ройляна, І.С.Руснака, О.О.Сегеди, Ю.І.Сердюка, С.Сисоєвої, А.С.Сіцінського, С.Фількова, І.О.Хорєва, В.П.Чабаненка, В.В.Ягупова та ін.), урахування впливу визначених вище чинників на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і власного досвіду дозволило виокремити, відповідно поданому визначенню, такі організаційно-педагогічні умови, реалізація яких у військових навчальних підрозділах, зокрема в централізованих структурах при ВВНЗ, за нашим баченням, сприятиме підвищенню результативності означеної підготовки:

- реалізація принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ;

- використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ;

- забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки;

- підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу;

- моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ.

1.3.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов військової

підготовки студентів цивільних ВНЗ та шляхів їх реалізації. Підґрунтям виокремлених організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ є результати аналізу об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на організацію означеної підготовки у ВНП, зокрема у нових централізованих структурах при ВВНЗ, відтак, визначають напрями і шляхи її вдосконалення й оптимізації; і подані далі міркування і умовиводи стосовно кожної визначеної організаційно-педагогічної умови.

Організаційно-педагогічна умова щодо ***реалізації принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ*** обґрунтовується, насамперед, необхідністю вдосконалення означеної системи, встановленою за аналізом чинників.

Питанням удосконалення системи управління навчально-виховним процесом у вищій школі, зокрема військовій, в останні роки приділяється багато уваги. Адже, в державних постановах і документах неодноразово була обґрунтована необхідність зміни парадигми управління в Україні, підвищення раціональності управлінських рішень, у зв'язку з переходом до ринкової економіки. При цьому в новій парадигмі управління одним з найбільш важливих положень є "гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів", а також самоврядування на всіх рівнях [193:277-278].

Упровадження нової парадигми управління в освіту призвело до появи нової педагогічної категорії – "педагогічного менеджменту", що розглядається багатьма науковцями як сучасна теорія управління педагогічними системами, адекватна закономірностям розвитку ринкової економіки (В.Д.Беліловський, В.І.Бондар, К.Я.Вазіна, Г.М.Закорченна, В.А.Козаков, Н.Л.Коломинський, В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков, В.І.Маслов, Ю.Н.Петров, В.П.Симонов, О.С.Цокур, Т.І.Шамова, В.В.Шаркунова та ін.). Вивчення досліджень і публікацій означених авторів стосовно управління освітою [31;36;107;108;139;142;244;285] засвідчує єдність вітчизняних учених у тому, що педагогічний менеджмент, як нова парадигма управління в освіті, в основу якої покладені принципи і механізми, що панують у менеджменті розвинутих країн світу, забезпечить ефективність навчально-

виховного процесу за умов одночасного врахування передового досвіду сучасного міжнародного менеджменту і особливостей попереднього розвитку та сучасного стану національної освіти, менталітету і поведінкової характеристики тих, хто навчається, а також тривалості процесу перетворень в освіті.

Загалом педагогічний менеджмент має полісемічний характер, його розуміють і як науку про управління педагогічними системами, і як організацію діяльності освітнього закладу. Найчастіше педагогічний менеджмент визначається як комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування [193:286-287; 244:28; 285:241,267]. А серед основних принципів педагогічного менеджменту дослідники виділяють такі: соціальної детермінації, гуманізації і психологізації, науковості і компетентності, інформаційної достатності, аналітичного прогнозування, оперативного регулювання, зворотного зв'язку, послідовності і перспективності, єдності централізму і демократії, стимулювання й уваги до кадрів, правової пріоритетності і законності, фінансово-економічної раціональності і ділової ініціативи [139:48, 285:248-256].

Однак, унаслідок принципової новизни, інноваційності цієї педагогічної категорії, серед поглядів науковців існують розбіжності щодо її визначення, співвідношення з такими термінами, як “управління”, “керівництво”, “адміністрування” тощо. Докладний аналіз поглядів на розуміння терміну “педагогічний менеджмент” проведено у працях О.С.Цокур [193:260-318; 285:222-272].

За словником, управління (лат. – regere, англ. – management, фр. – administration) – це елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності [252:243].

Для цілей нашого дослідження ми приймаємо (за В.С.Лазаревим, М.М.Поташником, В.П.Симоновим) тотожність понять “педагогічне управління” і “педагогічний менеджмент”; проте вважаємо, що поняття “управління” дещо ширше, аніж “керівництво”; адже, (за В.І.Бондаром, Є.І.Машбицем,

М.І.Приходьком, В.П.Симоновим, В.Я.Якуніним) управляти можна і людьми, і технікою, і педагогічними (або якимось іншими) процесами, а керувати тільки людьми. Окрім того, ми враховуємо й думку А.В.Ньомової і Т.І.Шамової щодо доцільності "вкраплювання" засобів менеджменту в теорію і практику управління педагогічними системами для їх збагачення [142:56; 193:284], тобто для їх удосконалення. Саме на цьому й базуються дослідження В.Є.Воловник щодо використання принципів та концептуальних положень нового наукового напряму - логістики для вдосконалення управління військовою освітою, а також для запровадження системи моніторингу її якості [47:203–211; 49:25-30; 50:141-145].

Висновки дослідження В.Є.Воловник стосовно доцільності використання у військовій педагогіці принципів логістики саме в сучасних умовах модернізації вищої освіти покладені в основу і виступають додатковим обґрунтуванням висунутої нами організаційно-педагогічної умови щодо вдосконалення на основі цих принципів системи управління процесом військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. Адже, в науковій сфері менеджменту загальновідомо, що ефективність сучасного менеджменту в розвинутих країнах світу ґрунтується на нових концептуальних підходах і новому методі мислення, які поєднуються загальним поняттям "логістика" [128:5,7]. А педагогіка, за Б.Т.Лихачовим, завжди прагнула відповідати вимогам прогресивного розвитку людини і суспільства [127:22].

Найбільш стисло логістика на сучасному етапі її розвитку визначається як наука про управління потоковими процесами в системах (за Б.К.Плоткіним [96:7]). Хоча логістика історично розвивалася як наука про матеріально-технічне забезпечення військ, потім (з 50-тих років XX століття) її принципи були використані в економіці, тобто з військової виокремилася економічна логістика, але, внаслідок постійного еволюціонування її концепції, до сьогодення немає остаточного її визначення. Однак, більшість дослідників у цій галузі, визнаючи тісний зв'язок логістики з кадровим менеджментом, стверджують, що "логістика досить тісно пов'язана саме з системою управління людськими ресурсами" [113:32; 212:7]. Саме логістичний підхід репрезентує світовий досвід в якості стратегічної

зброї в організаційно-управлінських перетвореннях і наголошує, що стратегічне значення логістики, логістичного менеджменту в останні роки суттєво зросло і продовжує прогресувати, і логістика, як теоретична концепція і як практичний керівний інструмент удосконалення організаційно-управлінських систем, дуже активно й швидко розповсюджується [113:5; 212:9; 308:12].

Отже, на цьому підході повинна ґрунтуватися й ефективність педагогічного менеджменту, зокрема управління військовою підготовкою студентів ВНЗ та її організації у військових навчальних підрозділах, насамперед, у нових централізованих структурних формах ВНП – факультетах підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ, на яких одночасно навчаються студенти багатьох цивільних ВНЗ. Адже, централізація є одним із засобів реалізації основних принципів логістики: інтеграції та інтегрального цілепокладання, системності, творчого підходу, компромісів і гармонізації інтересів учасників інформаційних процесів.

За В.Є.Воловник, упровадження принципів і концептуальних положень логістики в управління військовими педагогічними системами ні в якій мірі не змінює ні зазначених раніш принципів педагогічного менеджменту, ні методології логістики, а тільки спрямовує управління на інтеграцію процесів (інформаційних, матеріальних) і відповідне їх перетворення та коригування. Означеним автором було визначено сутність і обґрунтовано актуальність логістичного підходу до організації управління і контролю якості навчання саме в сучасних умовах поступової інтеграції та адаптації до Європейського простору вищої освіти, проведено порівняльний аналіз традиційної та логістичної концепції організації і управління процесом навчання у вищих навчальних закладах [47:203–211; 49:26-28; 50:141-145]. Автор обґрунтував, що використання принципів логістики в педагогічному управлінні сприяє його оптимізації, а також удосконаленню моніторингу якості навчання, зокрема тестового [47:205]. Однак, практичною реалізацією принципів логістики в системі підготовки майбутніх офіцерів запасу означений автор не займався.

До основних принципів логістики, окрім зазначених вище принципів інтеграції та інтегрального цілепокладання, системності, творчого підходу,

компромісів і гармонізації інтересів учасників інформаційних потокових процесів, дослідники відносять принципи рівневого розподілу для формалізації наукових розробок, ієрархії в системах, переходу від часткових завдань до загальної оптимізації, необхідності аналізування логістичного ланцюга з кінця процесу, обумовленості результатів діяльності раціональністю організації руху потоків інформації тощо [13:68; 212:12-13,17]. При цьому під логістичним ланцюгом розуміється лінійно впорядкована сукупність взаємопов'язаних функцій і операцій, які послідовно виконують учасники процесу, об'єднані спільною метою. Прикладом логістичних ланцюгів у педагогіці є дидактичні ланцюжки процесів навчання, зокрема послідовність поетапного контролю навчальної діяльності студентів, що зустрічаються у працях Ю.К.Бабанського [11], І.Я.Лернера [123], Е.В.Лузік [133], Н.Мойсеюк [150], І.П.Підласого [200], Л.М.Романишиної [235] та ін.

Підсумовуючи подане, ми дійшли висновку, що реалізація в системі управління процесом військової підготовки принципів педагогічного менеджменту, *як сучасної теорії управління педагогічними системами, адекватної закономірностям розвитку ринкової економіки*, і логістики, *як міждисциплінарної науки про управління потоковими процесами в системах, що визнається новим науково-практичним напрямом пошуку організаційно-управлінських резервів підвищення ефективності менеджменту*, є базою для вдосконалення системи управління ВП.

Виходячи з цього, сукупне використання принципів логістики і педагогічного менеджменту дозволило вдосконалити систему управління і організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, побудувати організаційно-управлінську інфраструктуру системи означеної підготовки за чотирма рівнями: I - *глобально стратегічним*, II - *локально стратегічним або оперативно-стратегічним*, III – *загально тактичним або оперативно-тактичним*, IV - *локально тактичним.* При її побудові ми спиралися, насамперед, на такі принципи логістики, як принципи системності, творчого підходу, інтеграції та інтегрального цілепокладання, ієрархії і рівневого розподілу, стандартизації і нормування, переходу від часткових завдань

до загальної оптимізації, аналізу дидактичного ланцюжка з кінця процесу, координації і гармонізації інтересів суб'єктів навчального процесу. А із-поміж принципів педагогічного менеджменту було використано такі: соціальної детермінації, єдності централізму і демократії, правової пріоритетності, послідовності і перспективності.

Означена організаційно-управлінська інфраструктура докладно подана в наступному розділі і наочно представлена в розробленій нами структурно-функціональній моделі організації ВП студентів цивільних ВНЗ.

Реалізація зазначених вище принципів логістики, поряд з принципами педагогічного менеджменту щодо інформаційної достатності, аналітичного прогнозування, оперативного регулювання, зворотного зв'язку, стимулювання й уваги до кадрів, дозволила також визначити зміст і взаємозв'язок основних організаційно-управлінських функцій виконавчих структур і виконавців: *планування, керівництва, контролю, коригування* на різних рівнях інфраструктури (див. додаток А).

Слід також відзначити, що принципи педагогічного менеджменту щодо фінансово-економічної раціональності та ділової ініціативи реалізовувалися при організації набору студентів на факультет підготовки офіцерів запасу за контрактом.

Принципи гуманізації і психологізації ми визнали провідними при визначенні змісту гуманітарної підготовки, а науковості й компетентності – військово-спеціальної підготовки студентів.

Що стосується змісту основних функцій виконавчих структур та виконавців (*планування, керівництва, контролю, коригування)*, то, за логістичного підходу, кожну функцію в загальному вигляді, тобто незалежно від організаційно-управлінського рівня, можна охарактеризувати (за В.Є.Воловник) таким чином.

Функція "планування" на кожному організаційно-управлінському рівні передбачає вирішення завдань, пов'язаних з установленням оптимальних параметрів здійснення і напрямів руху інформаційних та пов'язаних з ними матеріальних потокових процесів, тобто норм, стандартів, нормативів або границь вимог, як професійних, так і особистісних. У сферу цієї функції входить

формування означених процесів як сукупностей дій конкретних суб'єктів, суб'єкт-суб'єктних стосунків та суб'єкт-об'єктних відносин, встановлення інтенсивності цих процесів, розробка розкладів (графіків) їх проходження, розрахунок потреби в ресурсах для їх здійснення, мінімізація часу їх проходження.

При цьому слід мати на увазі, що саме в аспекті педагогічного процесу "доцільна діяльність викладача виступає в органічному поєднанні зі значною частиною засобів праці (а іноді з усіма ними). Об'єкт – він же суб'єкт" [200:163].

Функція "керівництво" на кожному організаційно-управлінському рівні пов'язана з реалізацією на практиці запланованого режиму здійснення і руху інформаційних та пов'язаних з ними матеріальних потокових процесів. У межах цієї функції передбачається оперативне регулювання означеними процесами, проводяться дослідження об'єктів і суб'єктів цих процесів згідно з графіком (розкладом) їх дій та їх диспетчеризація, виробляються та вводяться в дію керуючі впливи.

Функція "контроль" на кожному організаційно-управлінському рівні встановлює відповідність фактичних параметрів процесів та їх руху запланованим, що передбачає вирішення завдань збирання, статистичної обробки, оперативного обліку і збереження відомостей щодо цих процесів, а також складання необхідних звітів. Для контролю використовують еталонні значення елементів процесів у вигляді норм, стандартів, нормативів або меж особистісних чи професійних вимог, наприклад, еталонні відповіді закритих педагогічних тестів, границі значень рівнів сформованості певних особистісних якостей, зокрема військово важливих, за психодіагностичними тестами і тестовими методиками.

Функція "коригування" на кожному організаційно-управлінському рівні включає комплекс завдань, які передбачають аналіз, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між досягнутими результатами, витраченими засобами та поставленими цілями, виявлення впливу різних чинників на фактичні значення параметрів процесів, розрахунки ефективності функціонування даної системи управління. Узагальнені результати розв'язання цього комплексу завдань використовуються для нового циклу управління, нових планових розрахунків.

Зауважимо, що подана характеристика функції “коригування”, в сукупності з принципом логістики щодо аналізування логістичного ланцюга з кінця процесу, є додатковим обґрунтуванням доцільності виконаного нами випереджального визначення чинників впливу для забезпечення ефективності процесу військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Слід також відзначити, що основні принципи і концептуальні положення логістики впливають не тільки на систему управління і організації військової підготовки студентів ВНЗ, але й на визначення інших організаційно-педагогічних умов її ефективності, шляхів і засобів їх реалізації у процесі навчання.

Зауважимо також, що світова спільнота використовує принципи логістики не тільки в економіці, а й у політиці та геополітичних процесах, уже досить давно. Адже, з позицій макрологістики, глобальна логістична стратегія, що проводиться не однією, а групою країн, може оформлюватися як найважливіші політичні рішення, яскравим прикладом яких є створення Європейського Союзу з єдиним внутрішнім ринком і впровадження в його рамках загальноєвропейських стандартів [212:18]. Це в нашій країні логістика тільки почала розвиватися, а в розвинутих країнах світу логістичний підхід ще з початку 80-х років, для яких характерний значний зріст конкуренції, став стратегічним засобом в організаційних перетвореннях. Цей висновок стосується й освіти, адже Болонський процес, суть якого полягає у формуванні загальноєвропейської системи вищої освіти, також є яскравим прикладом дії логістичного підходу, практичної реалізації ключових принципів логістики, зокрема в шести основних цілях і завданнях Болонського процесу [49:26-27].

Логістичний принцип рішення інформаційних проблем через стандартизацію даних і нормування, аналогом використання якого у світовій педагогіці є міжнародна та європейська система стандартів та сертифікації (зокрема Міжнародна стандартна класифікація занять - ISCO-88, Міжнародна стандартна класифікація освіти - ISCED-97, Міжнародний стандарт якості серії ISO 9000), в педагогіці нашої країни відбивається в нормативному впровадженні системи стандартів вищої освіти, яка відповідає “Комплексу нормативних документів”

[109]. Останній, як додаток до наказу Міносвіти № 285 [151], вступив у дію у 2001 році [149:5]. Окрім того, реформування вищої освіти нашої країни проводиться з урахуванням вимог перелічених вище міжнародних документів та вимог, критеріїв і стандартів, які узгодили країни-учасниці Болонського процесу [49].

Стосовно військової підготовки студентів цивільних ВНЗ складовими системи стандартів є кваліфікаційна характеристика і професійна програма підготовки офіцерів запасу, а також засоби діагностики рівня якості їх підготовки. Розроблені за матеріалами нашого дослідження, згідно з нормативними вимогами, складові системи стандартів підготовки офіцерів запасу, за військово-обліковою спеціальністю 021000 “Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів” і кваліфікаційного рівня “командир механізованого взводу”, подані в додатку Б, а також у праці автора [208].

Взаємозв’язок наступної організаційно-педагогічної умови щодо ***використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв’язків і наявності сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ*** з попередньої організаційно-педагогічною умовою підкреслюється тим, що, за системним підходом і логістичними принципами інтеграції та інтегрального цілепокладання, всі процеси, що проходять у різних, але взаємопов’язаних областях, розглядаються як єдине ціле [128:8; 212:12]. А реалізація зазначених принципів інтеграції й інтегрального цілепокладання у процесі навчання студентів, на нашу думку, найбільш повно віддзеркалюється в інтегрованих курсах навчальних дисциплін.

Як відомо, найбільш сприяє інтеграції навчальних дисциплін їх модульна організація, обґрунтована у працях А.М.Алексюка [5], І.І.Бабіна [12], І.М.Богданової [27], П.Я.Юцявічене [299] та ін., яка стала складовою практично всіх сучасних педагогічних технологій.

Відтак, наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ обумовлює, насамперед, модульну побудову навчальних дисциплін, спрямовану на індивідуалізацію навчання. Означена модульна побудова курсів навчальних дисциплін була використана нами при розробці проекту системи

стандартів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ як офіцерів запасу.

Окрім того, реалізація зазначених принципів у процесі ВП студентів цивільних ВНЗ, особливо, якщо ця підготовка здійснюється в централізованих ВНП (організація яких також є проявом дії логістичних принципів системності, інтеграції й інтегрального цілепокладання тощо), передбачає, на нашу думку, обов'язкове використання в навчально-виховному процесі й таких засобів інтегрування навчальних дисциплін, що запроваджуються через міжпредметні зв'язки, як внутрішні (між дисциплінами, що викладаються в централізованому ВНП), так і зовнішні (між дисциплінами, що викладаються у ВНП і цивільному ВНЗ), оскільки цивільна професійна і військово-професійна підготовка студентів здійснюються в різних навчальних закладах.

Встановлення військовими викладачами зовнішніх і внутрішніх зв'язків модулів й окремих тем навчальних дисциплін та інтегрованих курсів, актуалізація цих зв'язків під час проведення занять, на нашу думку, сприяє оптимізації процесу навчання і обумовлює зміни в його організації. Це відбивається в нових удосконалених логічно-структурних схемах процесу ВП, які розробляються за семестрами навчання і наочно демонструють розгалуженість зазначених внутрішніх і зовнішніх міжпредметних зв'язків. Приклад такої схеми подано в додатку Д.2.

На важливість використання у процесі навчання таких технологій і методів, які б забезпечили вимоги часу, вказує й проголошений стратегічним документом – Національною доктриною розвитку освіти, як одна із найважливіших для української вищої школи проблем, компетентісний підхід до трансформації змісту професійної підготовки, зокрема військової. У Програмі реформування та розвитку Збройних Сил України також відзначено, що на сучасному етапі безумовно зростає роль професійної компетентності офіцерських кадрів, зокрема офіцерів запасу, їхнього вміння діяти, знаходити нестандартні тактичні рішення в нових умовах, пов'язаних з ускладненням характеру сучасного бою і операцій, участю в них різноманітних сил і засобів збройної боротьби, з міжнародним тероризмом.

За останні роки, як засвідчує аналіз наукових праць, напрацьовано багато

ідей, концептуальних положень, нових підходів до вирішення дидактичних проблем вищої школи (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, І.М.Богданова, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, В.І.Лозова, Н.Г.Ничкало, О.С.Падалка, Л.М.Романишина, В.В.Серіков, С.О.Сисоєва, Н.Ф.Тализіна, В.А.Якунін та ін.), зокрема у військовій дидактиці (А.О.Лігоцький, Э.Я.Лусс, М.І.Нещадим, Ю.І.Приходько, В.А.Талалаєв, В.В.Ягупов та ін.), творче використання яких дозволяє підвищити ефективність навчальної підготовки майбутніх офіцерів. Разом із тим, проблема пристосування провідних дидактичних концепцій, нових педагогічних технологій і методик, форм і методів навчання до сучасних вимог військової підготовки студентів ВНЗ, особливо в централізованих ВНП, не дістала достатнього відображення у військово-педагогічній літературі.

Проте, організація військово-професійного навчання студентів цивільних ВНЗ на підставі використання нових педагогічних технологій, більшість яких є особистісно орієнтованими, на нашу думку, не є повністю доцільною, оскільки, по-перше, сама специфіка військової професії вимагає, насамперед, колективних дій, і, по-друге, як уже було зазначено, ВП студентів ВНЗ, за виключенням військових зборів, здійснюється методом “військового дня”, тобто один день на тиждень.

Однак, з іншого боку, численні дослідження останніх років довели ефективність саме особистісної орієнтованості, індивідуалізації навчання і виховання (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, І.А.Зязюн, В.В.Серіков, В.О.Сластьонін, І.О.Смолюк, І.А.Якіманська та ін.), зокрема військового (О.О.Безносюк, В.Ф.Калошин, Э.Я.Лусс, М.І.Науменко, Ю.І.Приходько, І.М.Шалімова та ін.) з метою його гуманізації. Відтак, на нашу думку, зазначені особливості військової підготовки студентів для підвищення її результативності потребують органічного поєднання сучасних колективних та індивідуальних особистісно орієнтованих методів і форм навчання.

За дослідженнями В.П.Беспалька, І.М.Богданової, М.І.Жалдака, А.М.Нісімчук, О.С.Падалки, І.О.Смолюка, О.Т. Шпака, В.Ф.Шолоховича та ін., сучасний стан розвитку суспільства характеризується переходом від традиційних масових засобів інформації до засобів сучасних інформаційних технологій,

широкого використання комп'ютерів, комп'ютерного моделювання, впровадження яких у процес навчання поглиблює теоретичну, методичну і практичну значущість професійної підготовки [18,19,27,76,195–197,217,230,247,253,266,296].

На здійснення процесу ВП за суворо визначеними принципами, програмами і формами при одночасному самостійному виборі військово-навчальним підрозділом найбільш ефективних технологій і методик навчання, зокрема особистісно орієнтованих, які забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента щодо виявлення талановитих та відданих своїй справі майбутніх офіцерів, розвиток прихованих можливостей, удосконалення військово важливих професійних та особистісних якостей, а також комп'ютерне орієнтованих технологій, вказують й визначені нами особливості підготовки офіцерів резерву ЗС зарубіжжя.

Все це, у свою чергу, потребує організації при факультетах підготовки офіцерів запасу (або навчальних центрах) системної підготовки викладачів до діяльності із забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу засобами сучасних педагогічних технологій. Результати аналізу визначених вище чинників, зі свого боку, також засвідчили необхідність функціонування системи підвищення професійної кваліфікації військових викладачів у напряму запровадження у ВП методів і засобів сучасних педагогічних технологій (комп'ютерних, інформаційних тощо). Причому основою забезпечення високого рівня підготовки, як викладачів, так і студентів, за означеними технологіями, повинно бути їхнє професійне й особистісне самовдосконалення.

Загалом аналіз літератури з позицій використання сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ, з урахуванням зазначених його особливостей, засвідчив доцільність упровадження інноваційних комбінованих технологій. Такими комбінованими технологіями, найбільш доцільними, на нашу думку, для впровадження у навчально-виховний процес військової підготовки студентів ВНЗ, є, насамперед, модульно-розвивальна або технологія проблемного навчання, обґрунтована у працях В.В.Давидова, М.М.Левіної, А.М.Фурман, М.А.Чошанова та ін., що дозволяє використовувати різні методи організації колективних проблемних дискусій, а також інформаційно-

модульна технологія, що забезпечує комп'ютерну підтримку навчання, дозволяє використовувати методи імітаційного моделювання. Особливості запровадження означеної інформаційно-модульної технології розглядалися в дослідженнях С.К.Августинського, В.П.Беспалька, І.М.Богданової, М.І.Жалдака, А.М.Нісімчук, О.С.Падалки, С.О.Сисоєвої, І.О.Смолюка, О.Т.Шпака, В.Ф.Шолоховича та ін.

Окрім того, аналіз літератури щодо військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів зарубіжних армій засвідчив доцільність організації її практичної частини за циклами навчання (див. С.44). З іншого боку, вітчизняні військові дослідники одними із головних причин недостатньої підготовленості офіцерів резерву, окрім дуже низької мотивації військово-професійного навчання, вважають майже повну відсутність досвіду практичної роботи випускників ВНЗ на офіцерських посадах [6:78-80; 95:69; 162:303-305].

У цьому контексті, нам уявляється доцільною організація практичної частини військової підготовки студентів цивільних ВНЗ не за традиційною послідовною схемою навчання, за якою організується її теоретична частина, або за дещо вдосконаленою паралельно-послідовною схемою навчання, докладно поданою у праці В.О.Ройляна [232], а за циклічною схемою навчання. За такою схемою організації відпрацювання військово-професійних умінь, цикл практичного навчання майбутніх офіцерів резерву поділяється на чотири види практичної роботи студентів на посадах молодших офіцерів-командирів: I - вогнева підготовка, II – виконання підривних робіт, III - виконання тактичних завдань, IV - водіння бойових машин. Усі ці види практичних робіт студенти ВНЗ, в якості командирів, здійснюють на військовому полігоні ВВНЗ під час проведення військових зборів. При цьому, одночасне навчання студентів одного взводу за таким циклом передбачає їх розподіл на малі групи, що дозволяє підвищити ступінь індивідуалізації навчання і, таким чином, забезпечити його особистісну орієнтованість. Зрозуміло, що циклічні схеми організації практичної частини військової підготовки студентів ВНЗ в інших ВНП можуть мати власні особливості та відмінності, обумовлені можливостями цих ВНП і ВВНЗ, їх матеріально-технічною базою.

Таким чином, при організації ВП студентів цивільних ВНЗ у військовому ВНЗ за циклічною схемою навчання на факультеті підготовки офіцерів запасу, що є централізованою військово-навчальною структурою, міжвузівським навчальним центром, в якому працюють досвідчені військові викладачі та є полігон для проведення військових зборів і відпрацювання практичних навичок, у достатній мірі усувається один із головних недоліків військової підготовки студентів щодо відсутності практики роботи на офіцерських посадах. Однак, мотиваційні чинники недостатньої підготовки офіцерів запасу продовжує вимагати постійної уваги викладачів і організаторів військової підготовки студентів ВНЗ.

Підсумовуючи все подане вище, ми дійшли висновку, що шляхами і засобами реалізації організаційно-педагогічної умови щодо використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявності сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ є, насамперед, оптимізація навчального процесу, що віддзеркалюється в логічно-структурних схемах (розгалужених, циклічних або паралельно-послідовних), які розробляються за курсами і семестрами навчання; інтеграція навчальних дисциплін; урахування модульного принципу при побудові навчальних курсів; використання таких інноваційних комбінованих педагогічних технологій, в яких органічно поєднуються колективні та індивідуальні особистісно орієнтовані методи і форми навчання, як-от: модульно-розвивальна технологія проблемного навчання та інформаційно-модульна технологія, що забезпечує комп'ютерну підтримку навчання.

Слід також зауважити, що ефективна реалізація такої складової цієї педагогічної умови, як використання зовнішніх міжпредметних зв'язків, особливо у процесі військової підготовки студентів у централізованих навчальних структурах, де здійснюється підготовка за багатьма військово-обліковими спеціальностями, вимагає, на нашу думку, врахування специфіки цивільного ВНЗ, в якому навчається окремий студент, при виборі останнім військово-облікової спеціальності (ВОС), за якою він має бажання навчатися. Адже, за М.П.Бондаренком, який досліджував проблему організації і виховання студентського колективу, останній повинен формуватися "на засадах добровільного, як правило, свідомого вибору студентами

спеціальності” [31:26].

Це потребує організації попереднього консультативного орієнтування студентів ВНЗ, які мають намір навчатися у централізованих ВНП, зокрема на ФПОЗ при ВВНЗ. Наприклад, студентам фінансово-економічних ВНЗ доцільніше запропонувати отримати одну з військово-облікових спеціальностей, що стосуються системи тилового забезпечення підрозділів ЗСУ: “Організація продовольчого забезпечення” (ВОС 250300), “Організація речового забезпечення” (ВОС 250300) або “Організація забезпечення ракетним паливом, пальним і мастильними матеріалами” (ВОС 240100), і одержати кваліфікацію начальника відповідної служби (продовольчої, речової, служби пального) військової частини. Студентам технічних ВНЗ – ВОС, що стосуються експлуатації та ремонту озброєння: “Експлуатація та ремонт артилерійського озброєння” (ВОС 430600) або “Експлуатація та ремонт стрілецького озброєння та засобів ближнього бою” (ВОС 430800), і одержати кваліфікацію командира ремонтного взводу. Студентам університетів та інших ВНЗ – ВОС 021000 “Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів”, що є найбільш поширеною і найбільш запитаною спеціальністю у ЗСУ, або, за їхнім власним бажанням, ВОС 094000 “Бойове застосування підрозділів і частин військової розвідки” чи ВОС 021200 "Бойове застосування аеромобільних (повітряно-десантних), штурмових, гірських і морської піхоти з’єднань, військових частин, підрозділів”, і одержати кваліфікацію командира відповідного взводу (механізованого, розвідувального або аеромобільного). Додатковою метою організації таких консультацій є підкріплення мотивації студентів ВНЗ щодо військово-професійної підготовки. А це, з іншого боку, свідчить про системний взаємозв’язок і взаємну впливовість визначених організаційно-педагогічних умов.

Організаційно-педагогічна умова стосовно ***забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки*** обґрунтовується, насамперед, змістом мотиваційне спрямованих чинників, що впливають на успішність ВП студентів цивільних ВНЗ, зазначених нами в попередніх підрозділах.

Такими мотиваційними чинниками виступають також сучасні загально цивілізаційні тенденції розвитку, вимоги євроінтеграції України, реформування системи вищої освіти України. Вони передбачають серед іншого підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя [29:11; 149:4]. Це наголошує на забезпеченні отримання студентами такої системи знань і вмінь та формування в них такої системи професійних і особистісних якостей, які нададуть їм змогу визначати свої освітні та професійні потреби і можливості стосовно подальшої підготовки, продовжувати навчання і самонавчання. А це, у свою чергу, обумовлює педагогічні пошуки джерел активності особистості у набутті нових знань, умінь та якостей, зокрема у процесі військової підготовки студентів ВНЗ. Такими джерелами передусім виступають мотиви студентів, котрі, як відомо, обумовлюються їхніми базовими потребами, соціальними, професійними й особистісними інтересами, та, з іншого боку, обумовлюють їхнє ставлення до навчально-пізнавального процесу.

Отже, розвиток пізнавальної мотивації майбутніх офіцерів, як джерела їх навчальної активності та одного із стратегічних завдань реформування вищої освіти України щодо виховання гармонійно розвинутої особистості, для якої “потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави” [149:5], уявляється безумовно актуальною педагогічною умовою ефективності будь-якого виду підготовки.

Вивчення праць науковців (К.О.Абульханової-Славської [2], І.Д.Беха [21], О.М.Леонтьєва [122], А.К.Маркової [137], І.П.Підласого [200], А.О.Реана [227], С.Л.Рубінштейна [236], О.В.Сухомлинської [264], Н.Ф.Тализіної [266], І.Ф.Харламова [280], В.В.Ягупова [301] та ін.) свідчить, що дослідження різних аспектів мотиваційної сфери особистості є однією із центральних проблем педагогіки і виступає цілестворюючим фактором ефективності навчальної діяльності тих, хто навчається, однак, ними, в основному, виступають суб’єкти учіння шкільного віку.

Аналіз останніх військових досліджень і публікацій з означеної проблеми (І.О.Грязнова [63], В.М.Клачка [100], М.Науменка [155], М.І.Нещадима [164],

Т.І.Олійник [181], Ю.І.Приходька [215], В.О.Ройляна [234], Л.А.Снігур [254], А.С.Троца [272], І.О.Хорєва [282] та ін.) показав, що, по-перше, ці дослідження стосуються, в основному (за виключенням дослідження І.О.Хорєва), формування мотивації навчальної діяльності курсантів, які вчаться і живуть у казармі ВВНЗ кожний день протягом 4-5 навчальних років, на відміну від студентів цивільних ВНЗ, термін та умови навчання яких у ВНП, особливо в нових централізованих структурах при ВВНЗ, повністю інші; і, по-друге, ці дослідження ще не враховують сучасні вимоги, пов'язані з інтеграцією України в європейський освітній простір. Отже, результати цих досліджень не можна повністю екстраполювати на пізнавально-мотиваційні засади успішності військової підготовки студентів цивільних ВНЗ у сучасних умовах військової реформи.

Щодо самого терміну "мотивація", то він, як відомо, походить від лат. *moveo – рухати* (як синоніми можна застосувати: *двигати*, *посувати*, *спонукати)* [200:360]. Відтак, виходячи із доведених вище взаємозв'язків між визначеними організаційно-педагогічними умовами, як частинами єдиної системи, і ураховуючи спрямованість функцій логістичного управління саме на рух інформаційних та матеріальних потокових процесів, можна дійти висновку, що використання принципів логістики для вдосконалення системи управління військовою підготовкою студентів, зі свого боку, також акцентує зосередження педагогічних зусиль на мотиваційній сфері забезпечення успішності означеної підготовки.

На нашу думку, реалізація у процесі військової підготовки цієї умови щодо організації систематичного підкріплення мотивації студентів ВНЗ стосовно підвищення рівня ВП обумовлює формування відповідних пізнавально-мотиваційних засад забезпечення її успішності.

За І.П.Підласим, поняття "мотивація" застосовується як загальна назва процесів, методів, засобів спонукання тих, хто навчається, до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти. Мотиви в системі навчання, за означеним автором, поділяють на зовнішні (від педагогів, групи, суспільства) і внутрішні (від самої людини), на усвідомлені і неусвідомлені, реальні та ілюзорні, а також класифікують за різними критеріями: за видами (соціальні і

пізнавальні), за рівнями (широкі, вузькі), за спрямованістю і за змістом (соціально-ціннісні, пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, традиційно-історичні, меркантильні) [200:360]. Найбільш дієвими вважаються внутрішні мотиви. За А.К.Марковою, мотив є внутрішнім, "якщо людина одержує задоволення безпосередньо від самої поведінки, від самої діяльності" [137:166].

Одним із міцно діючих усталених мотивів людської діяльності є інтерес. Пізнавальний інтерес проявляється в емоційному ставленні того, хто навчається, до об'єкту пізнання [200:367]. Причому, як визначає І.Д.Бех [21], важливими є як позитивні, так і негативні, мотиви та емоційні прояви, які допомагають як самопізнанню, так і формуванню вольових якостей студентів.

Педагогічний досвід стверджує, що рушійною силою навчання, навчально-пізнавальної активності студентів, як суб'єктів навчання, є переживання ними внутрішніх суперечностей між пізнавальними задачами і недостатнім рівнем знань для їх вирішення, між знанням і незнанням. А головним дійовим фактором, який приводить у дію цю рушійну силу, є особистість викладача, його ерудиція, досвід, майстерність викладання. Щоб зацікавити студентів військовою дисципліною, викликати їх подив, навчити їх думати, потрібна висока педагогічна майстерність, яка включає в себе застосування методичних прийомів навчання: демонстрування наочних посібників, технічних засобів навчання, наведення яскравих прикладів і фактів, створювання проблемних ситуацій, уміння викладача викликати подив винахідливістю і могутністю людського розуму в пізнанні глибинних явищ природи [32;52;87;98;100;105;132;137;182;194;198;200;220;239;280;282].

Сукупний аналіз психолого-педагогічного і військового досвіду щодо формування пізнавально-мотиваційної сфери тих, хто навчається, врахування особливостей військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, сучасних вимог і цілей Болонського процесу щодо узгодження систем вищої освіти європейських країн та гарантії її якості, а також принципів нового логістичного підходу до організаційно-управлінських систем, дозволили виокремити такі пізнавально-мотиваційні засади успішності військово-професійної підготовки студентів:

а) прищеплення студентам прагнення до зміцнення Батьківщини, любові до

професії захисника Вітчизни; формування позитивного ставлення до військово-спеціальних і тактичних дисциплін на підставі врахування принципу логістики щодо гармонізації інтересів учасників процесів (у нашому випадку - навчально-виховного процесу в системі управління ВП студентів ВНЗ), а також розвитку пізнавального інтересу до вивчення означених дисциплін, шляхом цілеспрямованого вибору їх змісту та оптимізації логічно-структурної схеми навчання;

б) введення у зміст професійної програми підготовки студентів ВНЗ, як офіцерів запасу, вибіркових військово-спеціальних дисциплін, на підставі забезпечення методологічного принципу логістики щодо багатоваріантності планування і прогнозування; наступне підвищення кількості цих дисциплін для розвитку пізнавального інтересу студентів на підставі принципу логістики щодо пріоритетного врахування потреб споживачів, тобто тих, хто навчається;

в) стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру, як ефективного засобу управління їхньою навчально–пізнавальною діяльністю; адже, як відомо із психолого-педагогічних досліджень, навчальна інформація після разового подання закладається в довготривалу пам’ять у таких співвідношеннях: 20% від прослуханого, 30% від прочитаного, 50% від прослуханого, прочитаного і побаченого, 90% від засвоєного самостійно;

г) індивідуалізація процесу навчання, забезпечення навчання за індивідуальними планами; формування у студентів навичок самоменеджменту, як менеджменту самонавчання і самовиховання, вмінь і прийомів самостійного навчання, самоорганізації, самоконтролю і самооцінки навчально–пізнавальної діяльності;

д) запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, аналогічної Європейській системі перезарахування кредитів – ECTS (European Credit Transfer System), як фактора стимулювання до ефективної роботи викладачів і студентів; організація рейтингового контролю якості знань і вмінь та сформованості військово важливих якостей майбутніх офіцерів запасу із застосуванням шкали оцінювання ECTS;

е) проектування викладачами навчального процесу із залученням сучасних педагогічних технологій (інформаційних, комп'ютерних), поруч з використанням традиційних методів і форм навчання, на підставі підвищення якості підготовки викладачів у даному напрямі; введення елементів змагання у процес навчання на основі його проблемно-дискусійної спрямованості;

є) застосування методів, засобів і форм навчання, які характерні для європейської зони освіти, зокрема активного та інтерактивного навчання, методу імітаційного моделювання, методу випереджальних завдань, ситуативних та ігрових методів тощо; широке використання індивідуальних і творчих завдань, залучення студентів до воєнно-наукової та науково-дослідницької роботи;

ж) підвищення об'єктивності оцінювання рівня військової підготовки студентів шляхом використання системи моніторингу її якості із залученням процедур об'єктивного контролю: комплексних контрольних іспитів, критеріально-орієнтованого тестування, усереднення винесених групою експертів оцінних суджень під час безпосереднього спостереження за військово-професійною діяльністю студента, перевірки отриманих навичок на тренажерах та іншому обладнанні або на реальному об'єкті діяльності;

з) забезпечення прозорості системи моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ на підставі їх максимальної інформованості щодо компонентів цілісної системи моніторингу: термінів і видів контрольних заходів, засобів діагностики і критеріїв оцінювання.

Створення у процесі військової підготовки студентів ВНЗ зазначених пізнавально-мотиваційних засад її успішності (у повному комплексі, будь-яких співвідношення або окремо), як шляхів реалізації визначених організаційно-педагогічних умов, повинно, на нашу думку, покращити формування у студентів стійкої мотивації до військово-професійного самовдосконалення і підвищити якість їхньої підготовки до майбутньої військової діяльності.

Організаційно-педагогічна умова щодо ***моніторингу якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ,*** як видно із доведеного вище та із аналізу чинників, є й одним із шляхів підвищення якості військової підготовки студентів

ВНЗ, засобом підкріплення їхньої пізнавальної мотивації, напрямом оптимізації військової підготовки.

На особливу важливість для забезпечення ефективності організації професійної підготовки будь-яких фахівців такої педагогічної умови, як моніторинг якості підготовки, особливо при систематичному застосуванні тестових засобів діагностики, вказують багато дослідників.

Моніторинг якості навчання і діагностування рівня підготовки засобами педагогічної тестології розглядались у працях вітчизняних і російських (А.М.Алексюк [5], Ю.К.Бабанський [11], В.П.Беспалько [19;20], К.В.Корсак [111], Г.Ю.Ксензова [114], В.І.Лозова [130], Н.Мойсеюк [155], Л.П.Одерій [177], І.П.Підласий [200], Л.М.Романишина [235], В.О.Сластьонін [251], А.В.Хутірський [284] та ін.), зокрема військових (О.В.Барабанщиков [14;183], В.Є.Воловник [48;51], А.О.Лігоцький [125], Е.Я.Лусс [135], В.М.Лужбін і О.І.Манько [131], М.І.Нещадим [162], В.А.Талалаєв [266], В.В.Ягупов [301] та ін.), і зарубіжних (Б.Блум [310], Р.Готтсданкер [59], Н.Е.Гронланд [312], К.Інгенкамп [93], Г.Лиман [315], Дж.Орі [316], Дж.Равен [224], Ф.Смиз [319], Е.Стоунс [260] та ін.) педагогів-дослідників.

Проблеми застосування тестів для контролю рівня підготовки досліджувалися в дисертаційних роботах співвітчизників, як у цивільній сфері (В.М.Бочарнікова [34], Е.В.Лузік [133], Н.І.Шиян [295] та ін.), так і у військовій (О.О.Безносюк [17], В.Є.Воловник [52], С.О.Кубіцький [115], І.Г.Радванський [225], В.О.Ройлян [233], Ю.І.Сердюк [241], І.О.Хорєв [282], В.А.Чернявський [292]). На застосуванні тестових засобів діагностики наголошують і вітчизняні нормативи з розробки стандартів вищої освіти, й вимоги Болонського процесу щодо контролю якості освіти, й аналіз організації військово-професійної підготовки в зарубіжних країнах щодо неодноразового застосування на всіх етапах військового навчання спеціальних тестувань: психологічних – перед початком підготовки і педагогічних, так званих тестів досягнень, у процесі навчання (див.С.43). З іншого боку, за логістичним підходом, моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ займає особливе місце серед інших інформаційних та відповідних їм матеріальних потокових процесів ВНП, оскільки саме цей процес повинен супроводжувати всі

інші процеси військової підготовки: навчально–виховний, навчально–пізнавальний, навчально–тренувальний, командирської підготовки, гуманітарної підготовки, тактичної підготовки, військових зборів або стажування у військах.

Для конструювання тестових засобів діагностики, за нормативами, доцільно розподілити змістові модулі інтегрованих навчальних дисциплін на дидактичні одиниці або навчальні елементи, котрі є мінімальними дозами навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта - певного обсягу навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру та зміст і дає змогу оперувати цією інформацією у процесі діяльності мислення [109:117-118]. На нашу думку, таке стандартизоване виділення в інформаційному потоці елементарної частинки – навчального елементу дозволяє отримати одиницю виміру для використання при оцінюванні результатів тестувань, як кількісних критеріїв, так і якісних, що, за логістичним підходом, сприяє оптимізації інформаційних процесів [49:28]. До кожного навчального елементу розробляється декілька тестових завдань різних форм відкритого і закритого типів, відповідних потрібному рівню сформованості знань щодо нього, з яких, після психометричного аналізу, впорядковуються педагогічні (навчальні) тести різної довжини залежно від виду і тривалості контролю. Зрозуміло, що викладачі-розробники тестів повинні пройти відповідну підготовку щодо підвищення їх майстерності в напряму конструювання тестових завдань і тестів та їх психометричного аналізу.

Однак, моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ, що полягає в безперервному відстеженні її стану та його прогнозуванні на підставі систематичних процедур діагностики, окрім діагностування рівня навчальної підготовки, повинен містити й діагностику ступеня розвитку у студентів військово важливих якостей. Про це наголошують й результати аналізу стану військово-професійної підготовки студентів в Україні та за кордоном.

Одними із найважливіших у сучасних умовах якостей, на виховання, розвиток і саморозвиток яких повинна бути спрямованою військова підготовка студентів цивільних ВНЗ, ми вважаємо почуття патріотизму, національної самосвідомості, громадянськості майбутніх офіцерів, адже "військові – це патріоти за професією, бо

призначення збройних сил – захищати Вітчизну від зовнішніх ворогів" [191:67]. І тільки на цій підставі ми вважаємо можливим досягнення такої важливої в сучасних умовах ринкової економіки і переходу до професійної армії якості майбутніх офіцерів резерву - військово-професійної мобільності.

У широкому розумінні мобільність – це якість особистості, яка "полягає в умінні швидко перебудовуватися, адаптуватися в умовах діяльності, які швидко змінюються, знаходити оптимальні рішення в екстремальних умовах, швидко реагувати на зміну характеру своєї діяльності" [23:18].

На сучасному етапі реформування вищої освіти досягнення професійної мобільності визнано одним із пріоритетних напрямів її розвитку, адже розширення мобільності студентів є однією із шести ключових позицій Болонського процесу [Бол:4-5]. Формуванню професійної мобільності фахівців різного профілю, визначенню педагогічних умов його ефективності присвячено багато ґрунтовних праць і досліджень останніх років (О.М.Бірюкова [23], Є.А.Іванченко [84;85], Н.В.Коваліско [102], С.А.Кугель [116], З.Н.Курлянд [118], О.М.Новиков [174], А.В.Семенова [239], О.В.Симончук [245] та ін.). І, якщо в цих дослідженнях професійна мобільність була їх предметом, то, підкоряючись логіці науки, в нашому дослідженні вона стає одним із засобів розв'язання нових завдань – завдань визначення умов і шляхів ефективної організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. А досягнуті зазначеними авторами результати і зроблені виводи стають підґрунтям нашого вибору саме такого засобу, як одного із шляхів реалізації організаційно-педагогічних умов означеної підготовки.

На особливу важливість саме для офіцерів резерву наявності сформованої військово-професійної мобільності вказують, окрім зазначеного, ще досить багато факторів. По-перше, після закінчення студентами ВНЗ факультету підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ або інших ВНП і отримання первинного звання "лейтенант запасу" до їх можливої служби у ЗСУ або в інших силових структурах проходить певний час, іноді досить довгий. А знання мають тенденцію швидко старіти і потребують їх оновлення, адже загальновідомо, що науково-технічна інформація поновлюється кожні 5-8 років. Отже, призов на військову службу або на

збори офіцерів запасу, або вступ на військову службу за контрактом, завжди потребують актуалізації цієї якості - військово-професійної мобільності. По-друге, сама військово-професійна діяльність часто проходить в екстремальних умовах, що вимагає від офіцерів уміння швидко реагувати на ускладнення ситуації, тобто бути достатньо професійно мобільним і при цьому відповідати не тільки за власні рішення і дії, але й за підлеглих. По-третє, як було зазначено при визначенні чинників, що впливають на організацію ВП студентів, безперервно поширюються і загострюються діалектичні суперечності НВП підготовки офіцерів запасу між зростаючим обсягом знань і практичних навичок, якими необхідно володіти сучасним офіцерам та можливостями їх засвоєння студентами у встановлені строки навчання. А усунення цих суперечностей тільки шляхом загальної інтенсифікації навчального процесу дасть, на нашу думку, менший ефект, аніж розвиток у майбутніх офіцерів уміння самостійно вчитися, як однієї з головних складових професійної мобільності. І по-четверте, спостереження багатьох дослідників свідчать, що розвиток ринкової економіки призводить до зникнення потреби в однопрофільних фахівцях і створення нових, інтегрованих професій, а підготовлений, як офіцер запасу, студент ВНЗ, особливо, якщо військово-професійну підготовку він проходив у навчальному центрі при ВВНЗ, після одержання цивільної спеціальності, тобто з самого початку трудової діяльності, і є таким, не менш, аніж подвійно профільним, фахівцем.

Щодо структури військово-професійної мобільності, то, окрім соціологічного, власне професійного і психологічного компонентів професійної мобільності та відповідних їм якостей, визначених Є.А.Іванченко [85:6], вона містить військовий компонент і відповідні, необхідні професійно мобільному офіцеру резерву - фахівцю з вищою освітою – військо важливі якості (морально-етичні, військово-професійні та ділові, а також відповідальність та виконавську дисципліну), які визначаються за новою атестаційною характеристикою офіцерів, уведеною за умов військового реформування, поданою в додатку В.1.

Відтак, військово-професійна мобільність офіцера резерву – це його інтегрована якість, що дає йому змогу успішно переключатися з цивільної на

військову діяльність або суміжні види діяльності і передбачає наступну систему вмінь: уміння самостійно вчитися; вміння аналізувати і узагальнювати військово-професійні знання і навички; вміння застосовувати узагальнені прийоми професійної діяльності до виконання службово-бойових функцій і військово-професійних завдань та відповідати за досягнуті результати; уміння визначати і використовувати спільне в суміжних професіях; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі і в кон'юнктурі сучасного ринку праці; вміння відстоювати патріотичну громадянську позицію; вміння позитивно спілкуватися; вміння організовувати роботу колективу, зокрема військового; вміння практично використовувати у військовій справі власні знання і навички загальнокультурного рівня, зокрема знання іноземних мов, психологічні знання і навички щодо виходу із стану втомленості засобами психологічної релаксації тощо; а також уміння застосовувати означену систему вмінь упродовж усього періоду військово-професійної діяльності.

Для визначення цих умінь, а також їхньої першооснови щодо розвитку патріотизму, національної самосвідомості, громадянськості майбутніх офіцерів запасу, інших їхніх військово важливих якостей, зазначених в атестаційній картці військовослужбовців, слід використовувати комплексні батареї тестових методик, що поєднують і педагогічні тести (тести навчальних досягнень), і психодіагностичні тести та тестові методики, як то підтверджують результати досліджень психологів і педагогів (В.Є.Воловник [52:28], З.Н.Курлянд [118:54], М.І.Нещадима [163:8], А.О.Реана [227:8], В.О.Ройляна [233:87], Л.М.Романишиної [235:8], Л.А.Снігур [254:256], Л.Д.Столяренка [259:5] та ін.). Дійсно, як відомо, засобом підвищення вірогідності і точності результатів вимірювання є застосування взаємодоповнювавльних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження. Однак, психолого-педагогічну діагностику повинні проводити тільки добре підготовлені для цього групи фахівців, у складі яких повинні бути досвідчені педагоги і психологи, представники керівництва ВВНЗ і навіть фахівці з базовою психофізіологічною освітою, а також математик-програміст, оскільки основою для проведення широкомасштабної психолого-

педагогічної діагностики є використання засобів обчислювальної техніки [163:11; 233:88].

Отже, сукупний аналіз першоджерел дозволив нам з'ясувати, що моніторинг якості військової підготовки студентів полягає в безперервному відстеженні її стану та його прогнозуванні на підставі систематичних процедур діагностики рівня навчальної підготовки студентів і розвитку в них професійних й особистісних військово важливих якостей, відповідно до атестаційних критеріїв діяльності військовослужбовців, а також їхньої військово-професійної мобільності, що є особливо важливою для офіцера запасу інтегрованою якістю, яка дає йому змогу успішно переключатися з цивільної на військову діяльність або суміжні види діяльності і передбачає комплекс умінь, першоосновою яких є почуття патріотизму, національної свідомості, громадянськості майбутніх офіцерів резерву ЗС України.

Шляхами реалізації обґрунтованої нами організаційно-педагогічної умови військової підготовки студентів ВНЗ щодо моніторингу її якості є систематичне застосування тестових засобів діагностики, складання комплексних батарей тестових методик, як педагогічних, навчальних, використання яких містить й етап їх конструювання та перевірки, так і психодіагностичних, що передбачає залучення до їх проведення відповідних фахівців.

Подане обґрунтування організаційно-педагогічних умов, взаємозв'язків між ними та шляхів їх реалізації підтвердило неодноразово зазначену при аналізуванні чинників, що впливають на ВП, потребу в організації при навчальних центрах військової підготовки студентів цивільних ВНЗ системи підвищення професійної кваліфікації військових викладачів (див. С. 25-26, 53-56, 69, 75-76).

Отже, на нашу думку, визначені організаційно-педагогічні умови слід доповнити такою умовою, яка є підґрунтям інших і нерозривно з ними пов'язана, а саме: ***підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу.***

Реалізація цієї умови потребує розробки методики підготовки військових викладачів до означеної діяльності і відповідних навчально-методичних матеріалів для її організаційного забезпечення. Такими матеріалами, насамперед, є програма

спецкурсу “Педагогічні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ” для викладачів ВНП різних ступенів централізації, зокрема факультету підготовки офіцерів запасу (ФПОЗ), яка враховує потреби викладачів щодо реалізації визначених організаційно-педагогічних умов у процесі ВП студентів ВНЗ, а також сучасні вимоги реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти.

Головним завданням навчання за цією програмою є, на нашу думку, психолого-педагогічна підготовка викладачів ВНП до реалізації зазначених організаційно-педагогічних умов, забезпечення необхідної теоретичної бази щодо запровадження моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ; підвищення кваліфікації викладачів у напряму впровадження у процес навчання сучасних педагогічних технологій, переходу від модульно-рейтингової до модульно-кредитної системи організації навчального процесу, а також у розробці та застосуванні тестових засобів моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ.

Розроблений нами спецкурс та інші навчально-методичні матеріали для забезпечення організації підготовки викладацького корпусу за нашою методикою розглядаються в наступному розділі і наочно подані в додатку Д.

Реалізація обґрунтованих організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів ВНЗ, як уже зазначалось, передбачає розробку відповідної моделі.

Модель (з лат. – *зображення)* означає схему будь-якого об’єкта або процесу, що використовується як його спрощена заміна [255:817], допоміжний об’єкт, обраний чи перетворений людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об’єкт [192:55], мисленнєво уявлювану або матеріально реалізовану систему, що адекватно відбиває предмет дослідження і здатна заміщати його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про цей об’єкт [200:66].

Однак, модель реалізації визначених організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, унаслідок багаторівневості та ієрархічності організаційно-управлінської інфраструктури системи військової

підготовки, уявлялася досить складною. А це, на нашу думку, могло завадити її впровадженню в навчально-виховний процес факультету підготовки офіцерів запасу. Тому ми вирішили здійснити моделювання поступово, за так званим методом послідовних наближень, і ознайомити з ним викладачів ФПОЗ.

Спочатку ми змоделювали сам процес визначення і реалізації організаційно-педагогічних умов через функції виконавців і виконавчих структур означеної інфраструктури ВП. Зміст цих функцій було визначено в загальному вигляді, завдяки використанню принципів логістики і педагогічного менеджменту, незалежно від організаційно-управлінського рівня інфраструктури, що наочно демонструє схема, подана на рис. 1.1.

Подана на рис.1.1 схема була покладена в основу розробки експериментальної структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, яка передбачала реалізацію визначених організаційно-педагогічних умов результативності ВП. Докладна характеристика структурного і змістового аспектів цієї експериментальної моделі подана в наступному розділі.

Висновки з першого розділу

Концептуальні положення Стратегічного оборонного бюлетеня на період до 2015 року, інших державних документів щодо мобілізаційної готовності України і структури військового резерву поставили важливі завдання щодо створення ефективної, необтяжливої для держави системи військової підготовки та накопичення мобілізаційних ресурсів, розробки механізму підготовки і накопичення резервістів.

Аналіз світового досвіду кадрової політики засвідчив соціально-економічну доцільність залучення у збройні сили цивільних фахівців – професіоналів з вищою освітою; відтак, актуальність вирішення кола проблем, пов’язаних з удосконаленням процесу військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних першоджерел щодо організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ дозволив встановити загальні

особливості та принципи підготовки і визначити низку об’єктивних і суб’єктивних чинників, що впливають на її організацію в сучасний період євроінтеграції України і реформування ЗСУ.

Аналіз педагогічної, філософської і довідкової літератури щодо дефініцій “організація”, “система”, “педагогічні умови”, “чинники” у професійній педагогіці дозволив конкретизувати сутність поняття “організаційно-педагогічні умови” як взаємопов’язані обставини і/або способи упорядкування і тривалої підтримки педагогічного процесу, що утворюють певну систему, а зв’язки між ними проявляються у взаємозумовленості та взаємній впливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і детермінують підвищення результативності процесу. Визначення організаційно-педагогічних умов дозволило виокремити чинники, що впливають на цей процес і зв’язки його елементів, за якими утворюється система: зв’язки взаємодії, ієрархії, управління, функціонування, розвитку, інші причинно-наслідкові зв’язки. Існування таких зв’язків обумовлює наявність спільних шляхів і засобів реалізації організаційно-педагогічних умов.

Основними об’єктивними чинниками (суспільно-політичні, освітянські, військові), що впливають на організацію військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, виступили загальні тенденції, концептуальні погляди і підходи до ефективного розвитку військової освіти, принципи й особливості організації підготовки офіцерів резерву, як у нашій країні, так і у країнах зарубіжжя, насамперед: пріоритет національних інтересів і національної безпеки, єдність державної політики в галузі підготовки офіцерських кадрів цивільною і військовою школою, демократизація, гуманітаризація, фундаменталізація, цілеспрямованість, синхронізація і конструктивність військово-професійної підготовки, єдність військового навчання і виховання, їх практична спрямованість та реалістичність. Урахування впливу об’єктивних чинників здійснювалося через функції суб’єктів управління й організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Суб’єктивними чинниками виступили встановлені недоліки наявної організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, безпосередньо пов’язані

з діями суб'єктів навчання, а саме: низька пізнавальна мотивації, репродуктивний характер викладання й учіння, відсутність практичного досвіду і недостатній рівень сформованості у студентів професійних й особистісних військово-важливих якостей, насамперед командирських, лідерських. Усунення причин цих недоліків, як нам убачається, потребує відповідних організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення висококваліфікованого складу військових викладачів, реалізації принципу опертя на досвід студентів, моніторингу якості їхньої підготовки тощо.

Визначено зміст військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, що є специфічно організованим, систематичним і цілеспрямованим навчально-виховним процесом формування необхідних для майбутньої служби у військах професійних знань, умінь і військово важливих якостей; цілісною складною педагогічною системою зі структурними елементами – підсистемами: гуманітарної підготовки, що містить такі компоненти: власне гуманітарну, правову і психолого-педагогічну підготовку щодо організації офіцером виховної роботи з підлеглими, і військово-спеціальної підготовки, яка в Сухопутних військах ЗСУ поділяється на загальновійськову, військово-технічну, тактичну і тактико-спеціальну підсистеми підготовки, кожна з яких містить власні компоненти – види підготовки, зміст і/або навчальний обсяг яких залежить від певного фаху (військово-облікової спеціальності).

Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ - це такі взаємопов'язані обставини тривалої підтримки навчально-виховного процесу у військових навчальних підрозділах, які визначаються врахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, а їх реалізація детермінує вдосконалення системи управління і результативність військової підготовки. Остання визначається ступенем досягнення студентами поставлених у кваліфікаційній характеристиці цілей військової підготовки і відображених у професійній програмі вимог до її змісту, обсягу та рівня якості.

Було припущено, що навчально-виховний процес військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів буде ефективним за таких

організаційно-педагогічних умов: реалізація принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ; використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ; забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки; підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу; моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ.

Сукупне використання принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління і організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ сприяло побудові її організаційно-управлінської інфраструктури за чотирма рівнями: глобально стратегічним, локально стратегічним (оперативно-стратегічним), загально тактичним (оперативно-тактичним) та локально тактичним; визначенню змісту основних функцій виконавчих структур та виконавців: планування, керівництва, контролю, коригування; розробці схеми процесу реалізації організаційно-педагогічних умов через означені функції.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЦИВІЛЬНИХ ВНЗ

2.1. Загальна характеристика структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

2.1.1. Побудова організаційно-управлінської інфраструктури системи військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. Визначення й обґрунтування організаційно-педагогічної умови щодо реалізації принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки (ВП) студентів цивільних ВНЗ дозволило побудувати організаційно-управлінську інфраструктуру системи означеної підготовки за чотирма рівнями: І - глобально

стратегічним, II - локально стратегічним або оперативно-стратегічним, III – загально тактичним або оперативно-тактичним і IV - локально тактичним. Провідними принципами, покладеними в основу побудови означеної інфраструктури, були принципи педагогічного менеджменту: соціальної детермінації, єдності централізму і демократії, правової пріоритетності, послідовності та перспективності, і логістики: інтеграції та інтегрального цілепокладання, ієрархії і рівневого розподілу, системності, творчого підходу, зв'язку часткових завдань і загальної оптимізації, аналізу дидактичного ланцюжка з кінця процесу, обумовленості результатів діяльності раціональністю організації руху інформаційних і відповідних матеріальних потокових процесів.

Також було визначено загальний, тобто незалежний від конкретного рівня, зміст основних організаційно-управлінських функцій виконавчих структур та виконавців: планування, керівництва, контролю, коригування Зрозуміло, що на кожному визначеному організаційно-управлінському рівні ці функції мають специфічний характер, оскільки на кожному рівні вирішуються власні завдання щодо організації ВП студентів ВНЗ.

При розробці експериментальної методики військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і відповідної структурно-функціональної моделі ми спиралися на властиву, як логістиці, так і педагогічним дослідженням, методологію аналізу і синтезу щодо оптимізації процесів, найважливішою умовою якої є дотримання організаційної і змістової (технологічної, інформаційної тощо) єдності цих процесів, і на подані вище принципи педагогічного менеджменту і логістики, насамперед щодо інтегрального цілепокладання і системності, координації і гармонізації інтересів усіх учасників потокових процесів.

Виходячи із зазначеного, ми розглянули два пов'язані між собою аспекти інфраструктури системи управління і організації військової підготовки студентів – організаційно-структурний і змістовий. При цьому ми мали на увазі, що, за концептуальними положеннями логістики, підсумок оптимізації не є сумою ефектів, які досягаються завдяки вдосконаленню окремих ланок, а є результатом оптимізації всієї організаційно-управлінської системи як єдиного цілого.

Для забезпечення наочності організаційно-структурного аспекту військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та його взаємозв'язку зі змістовим аспектом цієї підготовки ми, базуючись на розробленій нами і поданій у першому розділі схемі процесу визначення і реалізації організаційно-педагогічних умов через функції виконавців і виконавчих структур на всіх організаційно-управлінських рівнях інфраструктури ВП (див. рис.1.1), розробили структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, подану на рис.2.1.

Отже, при розробці експериментальної методики військової підготовки студентів цивільних ВНЗ ми використовували й метод наукового моделювання, який спирається на специфічний вид порівняння – аналогію, що є підставою для встановлення ступеня подібності явищ, еквівалентності у визначених відносинах двох об'єктів: більш структурно спрощеного і доступного для вивчення – моделі та більш складного – оригіналу, прототипу; і відкриває "можливість переносу інформації за аналогією від моделі до прототипу" [193:65-66].

Метою даної моделі є забезпечення результативності організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ як майбутніх офіцерів запасу.

Розроблена нами модель складається із наступних блоків: структурного, функціонального, критеріально-діагностувального і блоку організаційно-педагогічних умов ВП, що були визначені й обґрунтовані в попередньому розділі; і наочно демонструє взаємозв'язки цих блоків та їх взаємну впливовість. В основу даної моделі покладено визначення й урахування чинників, що впливають на систему організації означеної підготовки в сучасних умовах військового реформування і модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів в Україні.

Структурний блок моделі містить визначені нами організаційно-управлінські рівні: глобально стратегічний (найвищий), локально стратегічний (оперативно-стратегічний), загально тактичний (оперативно-тактичний) і локально тактичний, які в часовому вимірі виступають етапами організації ВП. Окрім того, цей блок встановлює відповідність означених рівнів та виконавчих структур, які на кожному етапі (рівні) здійснюють організаційно-управлінські функції, котрі відбиваються у функціональному блоці моделі; і наочно демонструє (через функціональний блок) взаємозв'язки та взаємну впливовість цих виконавчих структур та виконавців, як вертикальну управлінську гілку. Горизонтальні управлінські гілки наочно продемонстровано як взаємозв'язки між структурним і функціональним блоками моделі на кожному визначеному рівні організації ВП.

У функціональному блоці моделі подаються основні організаційно-управлінські функції виконавчих структур і виконавців (планування, керівництво, контроль, коригування) в усіх горизонтальних гілках управління, виявляються прямі та зворотні взаємозв'язки, взаємозалежність і взаємна впливовість означених функцій. У цьому блоці наочно демонструється яким саме чином ці зв'язки трансформуються у вертикальну управлінську гілку – через функції керівництва і

контролю на вищому рівні до функції планування на більш низькому; підкреслюється принципова однаковість структури організаційно-управлінських функцій виконавчих структур і виконавців на всіх рівнях, за виключенням локально тактичного, проте залишається поза увагою їх змістовий аспект.

Зворотний зв'язок у горизонтальних управлінських гілках здійснюється через їхні функції таким чином: коригування ⇒ наступне планування ⇒ керівництво наступним циклом ВП ⇒ контроль результатів наступного циклу ВП ⇒ нове коригування. Зауважимо, що на локально тактичному рівні, де виконавцями виступають, насамперед, самі студенти, перевага надається функціям самопланування, самокерування і самоконтролю. Тільки функція коригування передбачає обов'язкові консультації з викладачем з урахуванням результатів контролю, який здійснює викладач. Відтак, на локально тактичному рівні функція коригування трансформується у функцію взаємокоригування, оскільки за її результатами коригується діяльність не тільки студента, але й викладача.

Зворотний зв'язок у вертикальній гілці управління здійснюється через оцінку загального результату організації ВП – рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, тобто через критеріально-діагностувальний блок моделі. Означені результати враховуються у функціях коригування на кожному організаційно-управлінському рівні, і таким чином включаються у прямі та зворотні функціональні зв'язки кожної горизонтальної гілки управління.

Критеріально-діагностувальний блок структурно-функціональної моделі організації ВП, поданої на рис.2.1, містить критерії і показники якості військової підготовки студентів ВНЗ та засоби їх діагностики. Визначення критеріїв якості ВП у сучасних умовах реформування ЗСУ та модернізації вищої освіти в контексті Болонського процесу і євроінтеграції України, а також власне професійні й особистісні показники цих критеріїв, подано далі в підрозділі 2.2.

Щодо блоку організаційно-педагогічних умов ВП та їх взаємозв'язків з іншими блоками, то, як видно із поданої моделі, реалізація визначених організаційно-педагогічних умов здійснюється, в основному, на локально стратегічному, загально тактичному і локально тактичному рівнях, а глобально

стратегічного рівня стосується тільки опосередковано - через вплив результатів військової підготовки на функції виконавчих структур цього рівня за каналом зворотного зв’язку.

Отже, ми встановили організаційно-управлінську інфраструктуру військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, розробили багаторівневу ієрархічну структурно-функціональну модель організації цієї підготовки і коротко охарактеризували її організаційно-структурний аспект; однак, змістовий аспект організаційно-управлінської інфраструктури системи цієї підготовки потребує окремого визначення.

2.1.2. Змістовий аспект організаційно-управлінської інфраструктури системи військової підготовки студентів ВНЗ. Як було зазначено вище, на кожному визначеному організаційно-управлінському рівні інфраструктури системи військової підготовки студентів цивільних ВНЗ основні функції виконавчих структур та виконавців (планування, керівництво, контроль, коригування) мають специфічний характер, оскільки на кожному рівні вирішуються власні завдання щодо організації ВП студентів ВНЗ.

Аналіз літератури, керівних та інструктивних документів, а також власного досвіду щодо військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, і урахування зазначених вище методологічних принципів логістики і педагогічного менеджменту дозволили визначити структуру і зміст цих функцій і завдань на кожному організаційно-управлінському рівні (етапі) організації ВП.

На вищому глобально стратегічному рівні організації ВП Департаментом вищої освіти МОНУ і Департаментом військової освіти і науки МОУ здійснюється довгострокове (на 10-15 років) планування організації військової підготовки студентів ВНЗ згідно стратегії розвитку військової та цивільної освіти і стратегії реформування ЗСУ. Визначаються потреби держави в мобілізаційних ресурсах, встановлюється відповідний перелік необхідних військово-облікових спеціальностей. Отже, визначається стратегія ВП на глобальному рівні. Зауважимо, що цього рівня реалізація визначених нами організаційно-педагогічних умов

стосується тільки опосередковано - як загальна результативність військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. У межах функції “планування” на цьому рівні визначаються джерела і обсяг фінансування, відповідно яким встановлюється чисельність студентів ВНЗ, котрі будуть проходити означену підготовку у військових навчальних підрозділах. Виходячи з цього, формуються замовлення на підготовку офіцерів запасу.

Функція “керівництво” на глобально стратегічному рівні організації ВП, окрім загальних завдань керування процесом реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти в контексті інтеграції в ЄС у тій частині цих завдань, що стосуються військової підготовки студентів ВНЗ, передбачає визначення ВВНЗ та інших ВНП, в яких здійснюється ВП, і створення умов для цивільного контролю за проходженням ВП; розробку й організацію процедури впровадження стандартів ВП, нормативних та інструктивних документів, інформаційно-методичних матеріалів; розробку і доведення завдань ВНЗ, ВВНЗ та іншим ВНП, регламентування їх роботи.

Функція “контроль” на глобально стратегічному рівні організації ВП передбачає, насамперед, виконання загальних завдань контролю за дотриманням законодавства і цивільного контролю над проходженням військової підготовки, а також контролю виконання стандартів ВП і доведених завдань ВНЗ, ВВНЗ та іншими ВНП. У межах цієї функції здійснюється й контроль стану бойової та мобілізаційної готовності, боєздатності сил підтримки - стратегічних резервів ЗСУ, оскільки офіцери запасу – випускники ВНЗ є мобілізаційним резервом саме цих сил підтримки, хоча за контрактом вони мають можливість і проходити службу в основних силах оборони та навіть у силах швидкого реагування.

Функція “коригування” на глобально стратегічному рівні передбачає аналіз результатів виконання завдань контролю щодо організації військової підготовки студентів ВНЗ і стратегічну координацію планів ВП, корекцію стандартів ВП, нормативних та інструктивних документів за результатами контролю.

На наступному за вищим у напрямі сходу вертикальної гілки управління локально стратегічному (оперативно-стратегічному) рівні організації ВП ректорат

ВНЗ, командування ВВНЗ або інших ВНП, навчальні відділи, факультети підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ, військові факультети ВНЗ здійснюють середньострокове планування (на 2-5 років) організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ згідно доведених завдань стратегії розвитку військової та цивільної освіти; вивчають нормативні та інструктивні документи, інформаційно-методичні матеріали, визначають стратегію організації ВП на оперативному рівні. В межах функції "планування" на цьому рівні здійснюється укладання договорів між МОУ та ректором ВНЗ про військову підготовку студентів у ВВНЗ або інших ВНП; розробляються і подаються на розгляд у МОУ проекти стандартів ВП: кваліфікаційні характеристики і професійні програми підготовки офіцерів запасу за доведеними військово-обліковими спеціальностями (ВОС); розробляються і затверджуються навчальні плани, робочі навчальні програми, структурно-логічна схема військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Функція "керівництво" на локально стратегічному рівні організації ВП передбачає виконання завдань щодо забезпечення впровадження стандартів ВП у навчально-виховний процес і вимог нормативних та інструктивних документів; регламентування роботи підрозділів ВНЗ і ВВНЗ, зокрема терміну приймання та розгляду у ВВНЗ документів студентів ВНЗ; керування проведенням конкурсного і професійного психологічного відбору студентів відбірковою комісією та спеціалістами - психологами ВВНЗ, організацією додаткового медичного обстеження студентів – майбутніх офіцерів запасу. У межах цієї функції організується розробка інструктивно - методичних документів для виконавчих структур і виконавців більш низьких рівнів (за вертикальною гілкою управління) та їх координація, підтримка впровадження нових педагогічних технологій.

Функція "контроль" на локально стратегічному рівні організації ВП передбачає виконання заходів щодо об'єктивного оцінювання рівня успішності навчання студентів, їх фізичної підготовки, засвоєння програми допризовної підготовки і професійної програми підготовки офіцера запасу (окремо за кожною ВОС); визначення рейтингу (конкурсного і навчального) студентів.

Функція "коригування" на локально стратегічному рівні, окрім обліку та

аналізу результатів виконання завдань контролю щодо організації ВП студентів цивільних ВНЗ, передбачає координацію планів ВП, корекцію за результатами контролю розроблених на цьому рівні інструктивно-методичних документів і матеріалів, навчальних планів, робочих навчальних програм, структурно-логічної схеми ВП студентів ВНЗ, а також корекцію організації діяльності виконавців на більш низьких рівнях вертикальної гілки управління.

На наступному після локально стратегічного рівня, за сходом вертикальної гілки управління, загально тактичному (оперативно-тактичному) рівні організації ВП викладачі військових кафедр ВНЗ, кафедр факультетів підготовки офіцерів запасу ВВНЗ, факультетів інших військово-навчальних підрозділів і навчальних центрів здійснюють середньо - і короткострокове (до 2-5 років) планування організації ВП студентів ВНЗ згідно доведених завдань стратегії розвитку військової та цивільної освіти та організації ВП на глобальному та оперативному рівнях; вивчають нормативні та інструктивні документи, інформаційно-методичні матеріали, визначають загальну тактику ВП студентів ВНЗ. У межах функції "планування" на цьому рівні означені виконавці визначають систему знань і вмінь, якими повинен володіти офіцер запасу ЗСУ для виконання стандартизованих службово-бойових функцій і типових задач діяльності; вивчають особовий склад взводів студентів; складають індивідуальні плани, обирають тактичні заходи організації ВП - методи і форми проведення навчальних занять.

Функція "керівництво" на загально тактичному рівні організації ВП передбачає виконання завдань керування навчально-виховним процесом на теоретичних (лекційних, групових) і практичних заняттях, і насамперед, щодо забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів, підкріплення всіх видів їхньої мотивації військової підготовки; керування й організації циклів практичного навчання на військовому полігоні за схемою: водіння бойових машин ⇔ вогнева підготовка (стрільби) ⇔ виконання тактичних завдань ⇔ підривні роботи. В межах цієї функції організується розробка навчально–методичних матеріалів для забезпечення занять, зокрема тестів об'єктивного контролю рівня ВП студентів, та їх упровадження у процес навчання; реалізуються заплановані організаційно - управлінські заходи, форми і методи проведення та контролю занять; організується і проводиться консультативне керування самопідготовкою студентів. Отже, здійснюється оптимізація ВП шляхом відбору оптимальних для даного взводу студентів заходів, методів і форм навчання, способів підтримки їхньої вмотивованості щодо ВП.

Функція “контроль” на загально тактичному рівні організації ВП передбачає виконання тактичних заходів щодо об’єктивного оцінювання рівня успішності навчання, зокрема проведення тестувань студентів: відбіркових у ВНП, ФПОЗ - для визначення рівня знань з допризовної підготовки; навчальних - для визначення рівня знань і вмінь, які забезпечують виконання стандартизованих службово-бойових функцій; залікових - для визначення рівня якості ВП; а також заходів контролю практичного виконання фізичних вправ (за одну спробу) відповідно до вимог Настанови з фізичної підготовки у ЗСУ.

Функція “коригування” на загально тактичному рівні організації ВП студентів цивільних ВНЗ, окрім обліку та аналізу результатів виконання завдань контролю навчальної діяльності студентів, передбачає координацію планів ВП та індивідуальних планів викладачів; корекцію за результатами контролю розробленого на цьому рівні навчально-методичного забезпечення теоретичних і практичних занять. Окрім того, в межах цієї функції передбачається корекція організації діяльності викладачів і студентів та сформованих у студентів знань і вмінь відповідно висновкам з проведених консультацій, тобто за результатами взаємокоригування.

За нашою методикою виконавцями організаційно-управлінських дій на локально тактичному рівні організації військової підготовки є самі студенти. Відтак, визначенні функції набувають статусу функцій самовиконання. Функція “самопланування” передбачає середньо (до 2,5 років, що є загальною тривалістю ВП) – і більш короткострокове (на певний етап ВП: навчальний рік, семестр, місяць, тиждень, навіть на одне заняття) самопланування кожним студентом його військово-професійної підготовки. Незалежно від терміну, самопланування передбачає, насамперед, постановку студентом власних цілей ВП, зокрема набуття військово-професійної мобільності; розробку власної програми самопідготовки, вибір методів досягнення поставлених цілей.

Функція “самокерування” передбачає виділення студентом часу на самопідготовку, організацію процесу самонавчання, вибір військово-професійних тем для самостійного вивчення або навчальних модулів професійної програми підготовки офіцерів запасу для більш глибокого вивчення, виконання поставлених перед собою завдань за етапами реалізації розробленої власної програми самопідготовки. У межах цієї функції, як її підґрунтя, здійснюється підтримка самомотивації військової підготовки.

Функція “самоконтроль” передбачає, насамперед, самоаналіз результатів контролю на заняттях, а також самоаналіз досягнутих результатів щодо якості ВП за етапами власної, розробленої студентом, програми самопідготовки і самоконтроль процесу виконання цих етапів.

На відміну від зазначених функцій локально тактичного рівня організації ВП, які передбачають їх виконання студентами, тобто самовиконання, функція “коригування” набуває статусу “взаємокоригування”, оскільки передбачає, як це вже було відзначено вище, корекцію програми самопідготовки за результатами самоаналізу і консультацій з викладачами.

Для наочності структуру і зміст основних функцій і завдань на кожному визначеному управлінському рівні (організаційному етапі) системи організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ подано в розробленій нами порівняльній таблиці (див. додаток А, табл. А.1), яка окреслює охарактеризований нами змістовий аспект організаційно-управлінської інфраструктури системи ВП загалом. Нагадаємо, що організаційно-структурний аспект цієї підготовки наочно відображений у структурно-функціональній моделі організації ВП студентів ВНЗ.

Щодо змістового аспекту безпосередньо військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, то він відбивається, насамперед, у змісті службово-бойових функцій і відповідних їм типових завдань військової підготовки студентів ВНЗ через конкретизацію змісту відповідних умінь, необхідних для виконання цих функцій і завдань. Найбільш повно змістовий аспект ВП студентів цивільних ВНЗ відображений у кваліфікаційній характеристиці і професійній програмі підготовки офіцерів запасу, проекти яких розробляються і здійснюються на тактичних рівнях організаційно-управлінської інфраструктури ВП, а розглядаються і затверджуються за певними військово-обліковими спеціальностями на стратегічних рівнях означеної інфраструктури.

Зазначимо, що затверджена на глобально-стратегічному рівні кваліфікаційна характеристика є нормативним документом, в якому відображаються цілі військової підготовки студента цивільного ВНЗ – випускника факультету підготовки офіцерів запасу, визначається його місце, як фахівця, в соціальній структурі суспільства і Збройних Сил України та професійне призначення, кваліфікація і умови використання. Професійна програма підготовки студентів ВНЗ розробляється на основі означеної кваліфікаційної характеристики і є нормативним документом, в якому відображаються вимоги до змісту, обсягу і рівня якості професійної підготовки студента з даної військово-облікової спеціальності даного

кваліфікаційного рівня. У свою чергу професійна програма є підставою для розробки на ФПОЗ ВВНЗ або в іншому ВНП навчального плану і навчальних програм дисциплін.

У відповідності до військової посади, яку може займати в майбутньому випускник ВНЗ - офіцер резерву ЗСУ, він повинен уміти виконувати службові функції та розв'язувати типові завдання військово-професійної діяльності за фахом.

Типові завдання військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і відповідні вміння майбутніх офіцерів резерву ми визначали за наступними конкретизованими службово-бойовими функціями: а) підтримання бойової готовності взводу; б) керівництво взводом під час виконання завдань з бойової та гуманітарної підготовки; в) здійснення заходів щодо експлуатації, обслуговування і збереження озброєння, техніки взводу; г) організація виховної роботи в підрозділі; д) керівництво службою військ і зміцнення військової дисципліни; е) підтримання внутрішнього (статутного) порядку в підрозділі; є) зразкове виконання обов'язків у повсякденній діяльності офіцера.

Загальна структура і зміст відповідних службово-бойовим функціям типових завдань військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і необхідна для виконання цих функцій і завдань система вмінь, що є кінцевим результатом ВП, подаються у кваліфікаційних характеристиках офіцерів запасу за певними військово-обліковими спеціальностями. Проекти системи службово-бойових функцій і типових завдань військово-професійного навчання студентів ВНЗ та відповідних умінь, які потрібні для їх виконання, і знань у вигляді системи змістових модулів, на основі яких формуються потрібні вміння, розроблялися комплексними робочими групами провідних фахівців ВВНЗ і ВНЗ при безпосередній участі автора і наведені у праці автора [208].

При розробці зазначених систем ми спиралися на принципи педагогічного менеджменту і логістики щодо інтеграції та інтегрального цілепокладання, насамперед, стосовно інтеграції навчальних дисциплін для досягнення потрібного кінцевого результату. Було використано також принципи зв'язку часткових завдань і загальної оптимізації, необхідності проведення аналізу з кінця процесу, тобто саме

аналіз потрібного кінцевого результату ВП – системи вмінь студентів ВНЗ, необхідних для виконання службово-бойових функцій і завдань, обумовлював визначення потрібної системи знань – змістового аспекту військової підготовки.

Приклад частини системи службово-бойових функцій і типових завдань військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, як майбутніх офіцерів запасу, за найбільш поширеною військово-обліковою спеціальністю "Бойове застосування механізованих з'єднань, військових частин та підрозділів" і кваліфікацією "командир механізованого взводу", подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Приклад визначення службово-бойових функцій, типових завдань ВП та відповідних їм умінь офіцерів запасу ЗСУ

Зміст службово-бойових функцій	Назва типової задачі діяльності	Шифр типової задачі діяльності	Зміст уміння (залежно від військово-облікової спеціальності)	Шифр уміння
Підтримання бойової готовності взводу	Організація підтримування особового складу взводу, озброєння і техніки в постійній готовності до бойового	ВП. **Д.01**	Виконувати службові обов'язки за військово-обліковою спеціальністю при переведенні підрозділу в різні ступені бойової готовності	ВП. Д.01. **У2.01**
			Готувати озброєння механізованого взводу до бойового застосування (стрільби), організовувати його експлуатацію в мирний час та в бойовій обстановці	ВП. Д.01. У2.02
			Підтримувати техніку в	ВП

			постійній	.

Продовження табл.2.1

	застосування		готовності до бойового використання, технічно грамотно експлуатувати вузли, прилади, агрегати, виконувати роботи з їх обслуговування та усунення несправностей, що виникають у процесі експлуатації	ВП. Д.01. У2.03
	Морально-психологічна підготовка особового складу взводу в мирний і воєнний час	СП. Д.02	Реалізовувати у практичній діяльності вимоги керівних документів з питань морально-психологічного забезпечення бойової підготовки та виховної роботи, зміцнення військової дисципліни, рішення задач внутрішньої та вартової служби	СП. Д.02. У2.04
Керівництво взводом під час виконання завдань з бойової та гуманітарної підготовки	Організація і проведення навчальних занять, контроль та облік бойової та гуманітарної підготовки	ВП. Д.ОЗ	Організовувати і проводити гуманітарну підготовку в підрозділі	ВП. Д.ОЗ. У2.05
			Розробляти план (план-конспект, конспект) проведення занять з бойової підготовки	ВП. Д.ОЗ. У1.06
			Організовувати і проводити заняття з особовим складом, використовувати навчально-	ВП. Д.

			тренувальні засоби та об’єкти навчально-матеріальної бази у процесі навчання	ОЗ. У1 .07
			Вести облік бойової та гуманітар- ної підготовки в роті, взводі	ВП . Д. ОЗ. У1 .08
...	...	...	...	...

У таблиці 2.1 наведено приклад формування системи службово-бойових функцій (здійснення відповідних видів діяльності) та типових для даної функції завдань майбутньої військово-професійної діяльності, до виконання яких повинен бути придатним студент цивільного ВНЗ - випускник ФПОЗ, відповідно офіцерським посадам, які він може обіймати після закінчення навчання. Кожному завданню відповідають визначені нами вміння, якими повинен опанувати студент ВНЗ - майбутній офіцер резерву для вирішення цього типового завдання ВП за його військово-обліковою спеціальністю під час здійснення конкретних службово-бойових функцій. Повну систему службових функцій і завдань та відповідну систему вмінь подано в додатку Б.1 у табл. Б.1.1 та Б.1.2 і у праці автора [208].

Зауважимо, що означені функції і завдання подаються в табл. 2.1 з нормативним встановленням їх виду і класу, а визначення сутності та виду вмінь, необхідних офіцеру для вирішування цих типових завдань, передбачало й установлення необхідного рівня їх сформованості.

За нормативами, шифр типового завдання ВП у таблиці 2.1 було сформовано в такий спосіб: двома літерами визначався вид завдання: СП - соціально-професійне, ПР - професійне, ВП - військово-професійне; далі через крапку вказувався клас завдання: С - стереотипне, Д - діагностичне, Е – евристичне; наприкінці через крапку зазначався наскрізний порядковий номер завдання. При визначенні класу типового завдання ВП ми враховували вимоги нормативних та інструктивних документів, за якими завданням діяльності, що відносяться до класу

стереотипних, притаманні “жорсткі” структури праці фахівця; діагностичні завдання діяльності припускають вільний вибір фахівцем типових складових структури праці, котрі повинні відповідати визначеним фахівцем особливостям виробничої, в нашому випадку військової, або соціальної ситуації; а завданням, що відносяться до класу евристичних, а також деяким діагностичним завданням, частково притаманні ознаки завдань, пов’язаних з науковою творчістю [109:31-32].

Шифри вмінь у таблиці 2.1 було сформовано таким чином: спочатку вказувався шифр типового завдання, для розв’язання якого й було потрібне це вміння, потім через крапку вказувався рівень сформованості цього вміння: У1, У2, УЗ і далі через крапку зазначався наскрізний порядковий номер уміння.

Рівень сформованості вміння визначався за такими критеріями:

1-й рівень (шифр У1) - репродуктивний - студент має уміння відтворити досвід практичної діяльності шляхом самостійного вибору та застосування типових методів (алгоритмів) діяльності у стандартних умовах;

2-й рівень (шифр У2) - алгоритмічний (евристичний) - студент має уміння вирішувати типові фахові завдання шляхом самостійного вибору та застосування типових методів (алгоритмів) у нових умовах;

3-й рівень (шифр УЗ) - творчий - студент має уміння вирішувати типові фахові завдання шляхом застосування нових методів (алгоритмів) у нових умовах.

Визначена система вмінь, необхідних майбутньому офіцеру резерву ЗСУ для виконання функцій і розв’язання типових завдань службово-бойової діяльності, у відповідності з концептуальними положеннями дидактики щодо взаємозв’язку знань і вмінь, повинна базуватися на певній системі знань.

Відповідну визначеним умінням систему військово-професійних знань студентів цивільних ВНЗ, згідно з вимогами вітчизняних нормативних документів [109], а також з вимогами Болонського процесу щодо модульної побудови курсів навчання, доцільно було встановити й подати у вигляді системи змістових модулів. Відтак, за результатами аналізу розробленої системи вмінь, було встановлено потрібну для їх формування систему знань у вигляді частково впорядкованого переліку змістових модулів, тобто сукупності блоків навчальної інформації, на

підставі засвоєння яких формувалися визначені вміння. Систему взаємозв'язку змістових модулів і військово-професійних умінь, формування яких вони забезпечують подано у праці автора [208].

Приклад такої системи знань, структурованої за визначеними нами складовими (підсистемами) військової підготовки студентів, зі встановленням потрібного рівня сформованості знань за найбільш поширеною військово-обліковою спеціальністю "Бойове застосування механізованих з'єднань, військових частин та підрозділів" і кваліфікацією "командир механізованого взводу" подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Приклад встановлення взаємозв'язку знань і вмінь у системі військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Шифр уміння	Назва змістового модуля	Шифр модуля
Підсистема гуманітарної підготовки		
СП.Д.02.У2.04 ВП.Д.ОЗ.У2.05	Методичні основи організації та проведення занять з гуманітарної підготовки	ГД.01.З2.01
СП.Д.17.У2.54 СП.Д.17.У2.55 СП.Д.18.У2.56	Організаційно-виховна робота офіцера в різних видах службової діяльності	ГД.01.З2.02
СП.Д.20.У2.61 СП.Д.20.У2.63	Основи воєнного права	ГД.01.З2.03
Підсистема загальновійськової підготовки		
ВП.Д.04.У2.09	Загальновійськова підготовка	СД.01.З2.04
ВП.Д.04.У2.10 ВП.Д.04.У2.11	Підготовка до дій в якості командира механізованого відділення	СД.01.З2.05
ВП.Д.04.У2.12 ВП.Д.04.У2.16 ВП.Д.04.У1.17	Підготовка до дій в якості командира механізованого взводу	ГД.01.З2.06
ВП.Д.ОЗ.У1.07	Основи методичної підготовки	СД.06.З1.29
ВП.Д.12.У2.39	Основи та правила стрільби	СД.07.З2.31

ВП.Д.04.У2.14	Вогневі тренування та стрільби	СД.07.З2.32
ВП.Д.01.У2.01 ВП.С.19.У1.59 СП.Д.20.У2.60 СП.Д.20.У1.62 ВП.С.21.У1.64 ВП.Д.22.У2.66	Військові статути Збройних Сил України	СД.10.З1.38
ВП.Д.22.У1.67	Стройова підготовка	СД.10.З1.39

Продовження табл.2.2

ВП.Д.22.У2.68	Стройова підготовка	
Підсистема військово-технічної підготовки		
ВП.Д.06.У2.20	Інженерне забезпечення бою підрозділів	СД.02.З2.08
ВП.Д.06.У2.21	Фортифікаційне обладнання опорних пунктів, позицій і районів розташування підрозділів	СД.02.З2.09
ВП.Д.06.У2.22	Інженерні заходи щодо маскування та захисту від високоточної зброї	СД.02.З2.10
ВП.Д.06.У2.23	Інженерне загородження, їх обладнання	СД.02.З2.11
ВП.Д.06.У2.21	Інженерні загородження іноземних армій	СД.02.З2.12
ВП.Д.06.У2.24	Засоби подолання інженерних загороджень	СД.02.З2.13
ВП.Д.06.У2.25	Підривні роботи	СД.02.З2.14
ВП.С.10.У2.35	Командирські і командно-штабні машини	СД.04.З2.22
ВП.Д.01.У2.02 ВП.Д.12.У1.40 ВП.Д.12.У1.42	Будова озброєння	СД.07.З2.30
ВП.Д.01.У2.03 ПР.Д.14.У1.50	Загальна будова бойових машин піхоти (БМП – 2)	СД.08.З2.34

ПР.Д.14.У1.47 ПР.Д.14.У2.48 ВП.Д.13.У2.43 ПР.Д.14.У1.49 ВП.С.16.У1.53	Основи експлуатації бронетанкового озброєння і техніки	СД.08.З2.35
ВП.Д.04.У1.15 ВП.Д.13.У1.44 ВП.Д.13.У1.45	Основи водіння бойових машин	СД.09.З1.36
Підсистема тактичної підготовки		
ВП.Д.04.У2.12 ВП.Д.04.У2.16	Підготовка до дій в якості командира механізованого взводу. Практика в командуванні	ГД.01.З2.06

Продовження табл.2.2

ВП.Д.04.У1.17	підрозділами в бою	ГД.01.З2.06
ВП.С.05.У1.18 ВП.С.05.У2.19	Ознайомлення з тактикою дій механізованої роти в основних видах бою.	СД.01.З2.07
ВП.Д.ОЗ.У1.07	Методична підготовка	СД.02.З1.15
ВП.Д.11.У2.37	Орієнтування на місцевості	СД.05.З2.23
ВП.Д.11.У1.36	Топографічні карти і спеціальні карти та вимірювання з них	СД.05.З1.24
ВП.Д.11.У1.38	Бойові графічні документи	СД.05.З1.25
ВП.Д.ОЗ.У1.06 ВП.Д.ОЗ.У1.08 ПР.Д.14.У1.51	Організація та планування бойової підготовки	СД.Об.З1.26

ВП.С.15.У2.52	Організація служби військ	СД.06.З1.28
ВП.Д.12.У2.39	Правила стрільби	СД.07.З2.31
ВП.Д.04.У2.14 ВП.Д.12.У2.41	Вогневі тренування та стрільби	СД.07.З2.32
ВП.Д.04.У2.13	Управління вогнем	СД.07.З2.33
Підсистема тактико-спеціальної підготовки		
ВП.Д.07.У2.26	Захист підрозділів від зброї масового ураження	СД.03.З2.16
ВП.Д.08.У2.27 ВП.Д.08.У2.28 ВП.Д.08.У2.29	Забезпечення радіаційного, хімічного і біологічного захисту	СД.03.З2.17
ВП.Д.09.У1.30	Медичне забезпечення підрозділів	СД.03.З1.18
ВП.С.10.У1.31 ВП.С.10.У1.32	Радіостанції ультракороткохвильового діапазону	СД.04.З1.19
ВП.С.10.У1.33	Засоби дротяного зв'язку	СД.04.З1.20
ВП.С.10.У1.34	Організація зв'язку в механізованих підрозділах	СД.04.З1.21
ВП.С.21.У1.65	Основи військового господарства	СД.06.З1.27
ВП.С.19.У1.57	Організація служби військ	СД.06.З1.28

Продовження табл.2.2

ВП.С.19.У1.58	Організація служби військ	СД.06.З1.28
ВП.Д.04.У2.	Вогневі тренування та стрільби	СД.07.З2.32

14 ВП.Д.12.У2.41		
ВП.Д.04.У2.13	Управління вогнем	СД.07.З2.33

У таблиці 2.2 подається приклад системи взаємозв’язку між знаннями з необхідним рівнем їх сформованості та вміннями, формування яких ці знання повинні забезпечити, з потрібним для виконання службово-бойових функцій і завдань рівнем сформованості вмінь, за означеною спеціальністю.

Подану в таблиці 2.2 систему змістових модулів, з яких у подальшому було утворено інтегровані навчальні дисципліни, ми структурували за визначеними в першому розділі видами ВП - її підсистемами: гуманітарної і військово-спеціальної, яка поділялася на загальновійськову, військово-технічну, тактичну і тактико-спеціальну підсистеми підготовки.

Шифри змістових модулів у таблиці 2.2 було сформовано таким чином: двома літерами визначалася назва групи навчальних дисциплін, до якої даний змістовий модуль було віднесено: ГД - гуманітарні дисципліни, СД - спеціальні дисципліни; далі через крапку вказувався рівень сформованості знань: З1,З2,З3 і через крапку наскрізний порядковий номер цього модуля.

Потрібний рівень сформованості знань щодо змісту навчального модуля вказувався у шифрі модуля і визначався за такими критеріями:

1-й рівень (шифр З1) - понятійний або ознайомлювально-орієнтовний - студент має орієнтовне уявлення щодо понять, які вивчаються, здатний відтворювати формулювання визначень, законів, вміє вирішувати типові завдання шляхом підставлення чисельних даних;

2-й рівень (шифр З2) - аналітичний або фундаментальний - студент має чітке уявлення та поняття щодо навчального об'єкту, здатний здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, перенесення раніш засвоєних знань на типові ситуації;

3-й рівень (шифр З3) - продуктивно-синтетичний або прикладний творчий - студент має глибоке розуміння щодо навчального об'єкту, здатний здійснювати

синтез, генерувати нові уявлення, переносити раніш засвоєні знання на нетипові, нестандартні ситуації.

Зауважимо, що назви змістових модулів формулювалися аналогічно назвам тем, розділів навчальних дисциплін або їх сукупностей, до яких ці модулі належали. У подальшому, за відповідними ознаками спільності, вони об'єднувалися в навчальні програми інтегрованих дисциплін.

Так, змістові модулі з шифрами ГД.01.З2.01, ГД.01.З2.02 і ГД.01.З2.03, які забезпечували формування і розвиток умінь з шифрами ВП.Д.03.У2.05, СП.Д.02.У2.04, СП.Д.17.У2.54, СП.Д.17.У2.55, СП.Д.18.У2.56, СП.Д.20.У2.61 і СП.Д.20.У2.63, було об'єднано в інтегровану навчальну дисципліну „Актуальні проблеми гуманітарної підготовки та виховної роботи у Збройних силах України".

Змістові модулі СД.01.З2.04, СД.01.З2.05, СД.01.З2.06 і СД.01.З2.07, що були основою формування умінь ВП.Д.04.У2.09, ВП.Д.04.У2.10, ВП.Д.04.У2.11, ВП.Д.04.У2.12, ВП.Д.04.У2.16, ВП.Д.04.У1.17, ВП.С.05.У1.18 і ВП.С.05.У2.19, було об'єднано в інтегрований курс тактики, який вивчався впродовж усього періоду ВП студентів ВНЗ, так само, як й інтегрований курс вогневої підготовки, що поєднував змістові модулі СД.07.З2.30, СД.07.З2.31, СД.07.З2.32 і СД.07.З2.33, на підставі яких формувалися і розвивалися вміння ВП.Д.01.У2.02, ВП.Д.04.У2.13, ВП.Д.04.У2.14, ВП.Д.12.У2.39, ВП.Д.12.У2.40, ВП.Д.12.У2.41 і ВП.Д.12.У2.42.

Нагадаємо, що зміст усіх цих умінь подано в додатку Б.1. Зауважимо також, що деякі найбільш важливі військово-професійні вміння, наприклад, щодо вогневої підготовки або управління повсякденною діяльністю підрозділів, формувалися на основі змісту не одного, а декількох модулів інтегрованих навчальних дисциплін; відтак, останні виступали складовими різних підсистем ВП, що підтверджує їх взаємну впливовість і тісні міждисциплінарні зв'язки.

Повний перелік інтегрованих навчальних дисциплін та відповідних їм змістових модулів і вмінь, формування яких вони забезпечують, за спеціальністю “Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів”, із зазначенням потрібних для моніторингу військової підготовки студентів ВНЗ форм контролю, подано в додатку Б.2 у таблиці Б.2.1 та у праці автора [208].

Отже, впровадження організаційно-педагогічної умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ щодо реалізації принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління ВП, дозволило побудувати організаційно-управлінську інфраструктуру системи означеної підготовки за чотирма рівнями (глобально стратегічним, локально стратегічним або оперативно-стратегічним, загально тактичним або оперативно-тактичним і локально тактичним), розробити відповідну структурно-функціональну модель організації ВП, визначити зміст основних організаційно-управлінських функцій виконавчих структур і виконавців, тобто об’єктів і суб’єктів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, а також розробити систему службово-бойових функцій і завдань та відповідних умінь майбутніх офіцерів резерву і знань, потрібних для формування і розвитку визначених умінь, у вигляді системи змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін. Означені системи знань і вмінь було покладено в основу проекту стандартів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

2.2. Діагностика якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Формування системи показників якості підготовки фахівців розглядалось у працях В.П.Беспалька [19], С.У.Гончаренка [57], К.В.Корсака [111], З.Н.Курлянд [118], А.О.Лігоцького [125], М.І.Нещадима [162], П.П.Одерія [177], П.І.Підкасистого [198], А.І.Субетто [263], Н.Ф.Тализіної [268], В.Т.Циби [284], Г.Х.Яворської [302] та ін. Аналіз зазначених джерел засвідчив, що якість підготовки фахівців є важливою характеристикою управління навчально-виховним процесом, інтегральним показником стану навчання і рівня знань студентів, який “визначається ступенем обґрунтованості трьох основних положень: мети навчання

(для чого навчати), змісту навчання (чого навчати), засобів навчання та принципів організації процесу навчання (як навчати)" [162:568]. При цьому дослідники відзначають, що успіх та ефективність процесу навчання, тобто якість навчального результату, визначається, насамперед, змістом освіти і технологією діяльності як викладацького складу, так і тих, хто навчається.

Існують різні підходи до тлумачення якості підготовки фахівця, які відрізняються один від одного насамперед повнотою врахування окремих властивостей випускника. Відповідно цьому, за оцінку якості підготовки фахівців прийматимуться "одиничний, комплексний або інтегральний показники якості підготовки" [162:569].

За А.І.Субетто, якістю навчального результату є "якості особистості, що фіксуються через категорії культури, громадянської зрілості, рівні знань, умінь, творчих здібностей, мотивування, тобто рівні професіоналізму та рівні універсалізму" [263:27]. На нашу думку, таке бачення відповідає спрямованості нашого дослідження. Відтак, ми дійшли висновку, що оцінювати якість військової підготовки студентів слід комплексно, за інтегральними показниками.

2.2.1. Критерії та показники якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. За інформаційними матеріалами щодо Болонського процесу, критерії оцінки якості повинні бути чітко встановлені і ясно виражені для того, щоб забезпечити надійність і однаковість оцінювання, а також, щоб підвищити об'єктивність оцінки з метою зведення до мінімуму суб'єктивного підходу [149:22].

Критерії, за З.Н.Курлянд, є необхідною й достатньою умовою проявлення або існування якогось явища чи процесу, мірилом його оцінки. Означений автор переконливо довів, що "розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі" [118:9].

Виходячи з поданого вище, ми прийняли за ознаки якості військової підготовки студентів не тільки прояв їх умінь щодо всіх зазначених нами складових (підсистем) ВП, але й прояв особистісних військово важливих якостей студентів.

При визначенні критеріїв і показників якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ ми враховували і виокремленні чинники, що впливають на організацію ВП, і обґрунтування на їх основі організаційно-педагогічних умов ВП, насамперед стосовно подолання основних недоліків цієї підготовки в сучасних умовах євроінтеграції України, реформування ЗСУ та модернізації вищої освіти, зокрема в напряму підвищення професійної мобільності фахівців, і комплексний характер оцінки якості військової підготовки студентів.

Базуючись на цьому, а також на результатах проведеного нами експертного опитування, для моніторингу якості підготовки й оцінювання результативності організаційно-педагогічних умов ми встановили чотири критерії якості військової підготовки студентів, які виступали її інтегральними показниками: військово-професійну усталеність, навчально-пізнавальну вмотивованість, практичну командирську навченість і військово-професійну мобільність, а також визначили власне професійні й особистісні складові цих інтегральних показників.

Навчально-пізнавальною вмотивованістю (**НПВ**) студентів цивільних ВНЗ стосовно військової підготовки ми вважаємо синтезований комплекс їх зовнішніх та внутрішніх мотивів щодо військового навчання за обраним фахом і військово-професійного самовдосконалення, який надасть можливість досягти достатнього для офіцера рівня якості означеної підготовки.

Військово-професійною усталеністю (**ВПУ**) студентів цивільних ВНЗ, як майбутніх офіцерів запасу, ми вважаємо (за З.Н.Курлянд [118:4]) синтезований комплекс засвоєних військово-спеціальних знань і вмінь та сформованих військово важливих якостей, який дасть можливість упевнено, самостійно і з мінімальними помилками виконувати професійні обов’язки офіцерів упродовж служби у військах за контрактом в умовах мирного часу або у воєнний час. Система зазначених знань і вмінь визначається за службово-бойовими функціями майбутніх офіцерів і відбивається у кваліфікаційній характеристиці і професійній програмі підготовки офіцерів запасу за обраною ними військово-обліковою спеціальністю.

Практичною командирською навченістю (**ПКН**) студентів цивільних ВНЗ - майбутніх офіцерів запасу є комплекс їх командирських якостей і практичних

умінь щодо виконання обов'язків командирів військових підрозділів за обраним фахом, рівень яких забезпечує їх швидку актуалізацію у службових умовах.

Основними командирськими якостями, за результатами експертного опитування і вивчення керівних документів, зокрема різних форм службових відгуків про військово-професійну діяльність випускників ВВНЗ на офіцерських посадах і опанування ними відповідних функціональних обов'язків, ми вважаємо такі: старанність, самовладання, вимогливість, чесність, ініціативність, витримку, відповідальність, дисциплінованість, наявність організаторських здібностей, уміння керувати колективом та підтримувати статутний порядок, а також загальний рівень емоційно-вольової і нервово-психічної стійкості.

Зрозуміло, що командирські якості є складовими комплексу військово-важливих, аналогічно і практична командирська навченість є складовою військово-професійної усталеності майбутніх офіцерів резерву. Спочатку ми збиралися обмежитися трьома інтегральними показниками. Виділення практичної командирської навченості в якості окремого показника критерію якості ВП було обумовлено наступними обставинами. По-перше, побажаннями експертів (керівництва, викладачів і командирів факультету підготовки офіцерів запасу), висловленими під час експертного опитування і анкетування, яке передбачало серед іншого й пропонування експертами власних показників критеріїв якості ВП (див. додаток В.2), і підтвердженими під час оцінювання експертами значущості визначених нами критеріїв. По-друге, тим, що саме низький рівень командних навичок офіцерів запасу, відсутність досвіду практичної роботи випускників ВНЗ на офіцерських посадах і слабкий зв'язок навчання з військовою практикою, поруч з низькою мотивацією навчання (див. С.19-20), було виокремлено нами, за аналізом військово-педагогічних джерел, як одні з основних недоліків ВП студентів ВНЗ, відтак, одні з основних суб'єктивних чинників, що впливають на організацію ВП у сучасних умовах військової реформи.

Військово-професійна мобільність (ВМП) офіцера резерву, як його інтегрована якість, що дає йому змогу успішно переключатися з цивільної на військову діяльність або суміжні види діяльності і передбачає певну систему вмінь,

була визначена нами у першому розділі (див. С.80-83). Однак, як інтегральний показник якості ВП студентів ВНЗ, військово-професійна мобільність потребує уточнення і додаткового визначення, яке, не змінюючи її сутності, більш повно відповідає логіці визначення інших показників як синтезованих комплексів знань, умінь та якостей. Окрім того, передбачена раніш система вмінь професійно мобільного офіцера резерву повинна базуватися на певній системі знань (оскільки, як відомо, вміння - це "здатність людини виконувати певні дії при здійсненні тієї чи іншої діяльності на основі відповідних знань" [109:122]), ідентифікувати які можливо тільки тоді, коли вони (знання) проявляються у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії [109:116], що й ураховується в наступному визначенні.

Військово-професійною мобільністю майбутніх офіцерів резерву ЗСУ ми вважаємо синтезований комплекс їхніх узагальнених фахових військово-професійних, міжпрофесійних і надпрофесійних знань і вмінь, а також мобільно важливих якостей і здатностей, який надасть їм можливість успішно переключатися з цивільної на військову діяльність, порівняно легко переходити від одного виду військово-професійної діяльності на інші, а також адаптуватися до різних, часто непередбачуваних, умов служби у військах.

Зауважимо, що одні й ті самі якості, розглядані з різних боків внаслідок їх інтеграційного багатобічного характеру, можуть бути складовими різних показників. Так, **потреба** студента у військово-професійному самовдосконаленні характеризує його вмотивованість щодо військової підготовки, тобто є складовою інтегрального показника "навчально-пізнавальна вмотивованість"; тоді як **здатність** до військово-професійного самовдосконалення, зазначена також серед проявів професійних якостей в атестаційній картці військовослужбовця, є складовою інтегрального показника "військово-професійна усталеність"; а **розуміння** студентом **цінності** самовдосконалення, зокрема військово-професійного (що, як відомо, обумовлює внутрішню гнучкість та різноманітні інтереси фахівця [84:22; 297:15]), відтак, його професійну мобільність, виступає на нашу думку, складовою інтегрального показника "військово-професійна мобільність".

До військових міжпрофесійних знань і вмінь ми відносимо такі, які не залежать від обраного фаху, але присутні в кожній підсистемі ВП (як гуманітарної, так і військово-спеціальної підготовки, особливо загальновійськової і тактичної), і можуть бути використані випускниками ВНЗ при виконанні службових обов'язків офіцерів-командирів за іншими військово-обліковими спеціальностями. Система військових міжпрофесійних знань і вмінь також визначається за службово-бойовими функціями майбутніх офіцерів і відбивається у кваліфікаційній характеристиці і професійній програмі підготовки офіцерів запасу, але в тих їх частинах, які не залежать від ВОС, тобто є спільними для багатьох спеціальностей. Викладачі актуалізують ці знання і вміння при проведенні контрольних заходів і при встановленні внутрішніх міжпредметних зв'язків на заняттях, а оцінюють їх за такими самими способами діагностики, як і фахові військово-професійні знання і вміння.

До військово важливих надпрофесійних знань і вмінь ми відносимо, за Є.А.Іванченко [84:46,50], базисні компетенції, що складаються із ключових кваліфікацій і базових навичок, тобто є, за О.М.Новиковим [174], "наскрізними" знаннями і вміннями, необхідними для роботи повсюдно. За нашою методикою, означені знання і вміння актуалізуються на початку кожного теоретичного і практичного заняття у ВНП безпосередньо викладачами, зокрема при встановленні зовнішніх міжпредметних зв'язків, отже, й оцінюються викладачами за результатами їх спостережень і вносяться у запропонований нами аркуш експертних оцінок (див. додаток В.3).

Виходячи із класифікації ключових кваліфікацій А.Шелтона та групування цих кваліфікацій, модифікованого Є.А.Іванченко [84:47-48], і відповідно модифікуючи їх згідно завданням нашого дослідження, а також ураховуючи визначену в першому розділі систему вмінь професійно мобільного офіцера резерву (див. С.81-82), до військово важливих надпрофесійних знань і вмінь ми відносимо: а) психомоторні вміння, зокрема координаційні, швидкість реакцій, здатність до концентрації уваги тощо; б) знання і практичні вміння в найбільш запитаних на сучасному етапі та широко розповсюджених сферах: у галузі інформаційних

технологій, у володінні комп'ютером, мережею Інтернет, іноземними мовами, засобами психологічної релаксації, в охороні праці, у валеології (здоровому образі життя) тощо; в) соціальні вміння: комунікативні, організаторські, управлінські, вміння відстоювати патріотичну громадянську позицію, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі і в кон'юнктурі сучасного ринку праці, вміння позитивно спілкуватися і організовувати роботу колективу тощо; г) пізнавальні вміння: системність (вміння аналізувати, узагальнювати) і творчість мислення, вміння визначати і використовувати спільне в суміжних професіях, уміння самостійно вчитися і застосовувати узагальнені прийоми професійної діяльності до виконання службово-бойових функцій і військово-професійних завдань тощо.

Означені надпрофесійні вміння, насамперед, психомоторні, пізнавальні та соціальні, є складовими мобільно важливих якостей і здатностей майбутніх офіцерів запасу. До мобільно важливих якостей, окрім відповідних зазначеним умінням, ми відносимо самостійність мислення студента, усвідомлення ним цінності військово-професійного самовдосконалення, що містить у собі й здатність до самонавчання і самовиховання, як майбутнього офіцера і громадянина, та його загальну військово-професійну надійність, як фахівця, що, за А.Шелтоном, складається із прагнення до якісної роботи, сумлінності, відповідальності, самостійності, критичності, впевненості у собі, оптимізму, спрямованості на конкретні досягнення й успіх у роботі або військовій службі, а також його працездатності.

Аналіз визначених показників критеріїв якості ВП засвідчив, що їх доцільно поділити на групи власне професійних та особистісних показників. Для наочності охарактеризований вище критеріально-діагностувальний блок структурно-функціональної моделі організації ВП студентів ВНЗ подано у вигляді таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Показники якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Інтегральні показники	Складові показників якості військової підготовки студентів	
	Власне професійні	Особистісні

Військово-професійна усталеність	Рівень гуманітарної підготовки Досягнуті рівні (за складовими військово-спеціальної компоненти ВП): загальновійськової, військово-технічної, тактичної і тактико-спеціальної підготовки	Рівні сформованості морально-етичних та індивідуально-психологічних військово важливих якостей. Рівень виконавської дисципліни

Продовження табл.2.3

Практична командирська навченість	Рівні сформованості вмінь (за складовими циклу практичного навчання) щодо: водіння бойових машин, вогневої підготовки (стрільби), виконання підривних робіт, виконання тактичних завдань	Рівні сформованості командирських якостей: самовладання, вимогливості, чесності, ініціативності, витримки, відповідальності та дисциплінованості, організаторських здібностей і вміння підтримувати статутний порядок
Навчально-пізнавальна вмотивованість	Рівень зовнішньої мотивації (позитивної: соціальний престиж, повага з боку інших, службове просування, грошовий заробіток; негативної: прагнення запобігти можливих неприємностей, покарань, критики)	Рівень внутрішньої мотивації (прагнення бути гідним захисником Вітчизни, почуття патріотизму, громадянськість особистості). Потреба у військово-професійному самовдосконаленні
Військово-професійна мобільність	Загальний рівень фахових військово-професійних знань і вмінь Рівень міжпрофесійних знань і вмінь Рівень надпрофесійних	Рівень сформованості мобільно важливих якостей: самостійності і творчості мислення, розуміння цінності військово-професійного самовдосконалення,

	знань і вмінь	загальної надійності фахівця

Як видно із таблиці 2.3, при оцінювання якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ власне професійними складовими її інтегральних показників ми насамперед уважали досягнуті студентами загальні рівні підготовки, сформованості знань і вмінь за видами ВП, а особистісними - рівні сформованості військово важливих якостей, відповідних визначеним інтегральним показникам.

Визначення цих рівнів, характеристика яких подана в наступному підпункті, в сучасних умовах військового реформування і модернізації вищої освіти нашої країни в контексті її євроінтеграції потребувало врахування певних вимог Болонського процесу, насамперед, стосовно використання шкали оцінювання ECTS.

2.2.2. Визначення рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. При визначенні рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ - майбутніх офіцерів резерву та їхньої пізнавальної вмотивованості щодо військово-професійного навчання і самовдосконалення ми враховували останні дослідження військових педагогів і психологів (В.Є.Воловник, В.М.Клачка, М.І.Нещадима, Т.І.Олійник, Ю.І.Приходька, В.О.Ройляна, А.С.Троца, І.О.Хорєва, В.В.Ягупова та ін.), положення теорії потреб Абрахама Маслоу [140], а також вимоги щодо застосування шкали оцінювання ECTS [149:18].

Окрім того, було враховано й методичні рекомендації Головного управління військової освіти Міноборони України щодо визначення при оцінюванні знань і вмінь курсантів військових ВНЗ критичного, тобто мінімально достатнього, балу, який повинен дорівнювати приблизно 60% від максимального балу. Виходячи з цього, ми вважали, що при 12-бальному оцінюванні, більш доцільному, наприклад, при використанні викладачами тестів, мінімально достатніми є 7 балів, на відміну від шкільної 12-бальної системи, при якій оцінка в 4 бали є нижчою оцінкою задовільного рівня. А при модульно-рейтинговому контролі з оцінюванням змістових модулів за кількістю навчальних годин мінімально достатньою є оцінка в

60% від навчального часу цього модуля.

Переважна більшість дослідників в галузі військово-професійної освіти, педагогів і психологів: В.Є.Воловник [52:67-69], М.Г.Горліченко [58:44-47], В.В.Гриньков [61:12], І.С.Колодій [106:8], М.І.Науменко і М.І.Нещадим [167:7], І.А.Новак [173:12], І.Г.Радванський [225:13], О.О.Сегеда [238:7], Ю.І.Сердюк [241:12-14], І.О.Хорєв [282:9] та інші виділяють три рівні якості військово-професійної підготовки: високий, середній, низький. У наукових працях деяких військових дослідників визначаються чотири рівні підготовки, дуже рідко – п’ять рівнів. Наприклад, у дослідженні В.А.Чернявського визначено чотири рівні підготовки офіцерів прикордонних військ: максимальний, достатній, недостатній і мінімальний [292: 11-14]; у В.О.Ройляна – чотири рівні сформованості професійних якостей майбутніх військових фахівців: дуже високий, високий, середній і низький [233:78-79]; а в дослідженні О.В.Винограда - п’ять рівнів сформованості професійних якостей: дуже високий, високий, середній, низький і дуже низький [43:11].

Проте, на нашу думку, якщо рівень військової підготовки студента цивільних ВНЗ після закінчення факультету підготовки офіцерів запасу або іншого військово-навчального підрозділу визначається як низький, або дуже низький, або недостатній, то цей випускник не зможе достатньо швидко відновити й актуалізувати отримані знання і вміння під час служби у військах за контрактом або призову на військову службу в особливий (воєнний) час. Відтак, ми вважаємо, що мінімально достатній рівень підготовки студентів не повинен бути низьким, а повинен бути саме мінімально достатнім, тобто достатньо задовільним для виконання службово-бойових функцій і завдань військово-професійної діяльності.

Урахування вимог Болонського процесу щодо застосування шкали оцінювання ECTS обумовило визначення семи таких рівнів (у нашому дослідженні – підрівнів якості військової підготовки студентів ВНЗ), відповідних семи оцінкам ECTS: A - дуже високий, B - високий, C - середній, D - задовільний, E – мінімально достатній, FX – низький, F - дуже низький.

Для узагальнення результатів дослідження і полегшення їх порівняння, а

також ураховуючи кількість рівнів підготовки, що встановлювались іншими дослідниками, визначені нами за вимогами ECTS підрівні ми звели до чотирьох загальних рівнів військової підготовки студентів ВНЗ: високого, середнього, задовільного і низького. Три з означених рівнів ми вважаємо достатніми для виконання випускниками ВНЗ стандартизованих службово-бойових функцій і завдань: високий (оцінки за ECTS - A і B), середній (оцінка за ECTS - C) і задовільний (оцінки за ECTS – D і E), а один – низький рівень (оцінки за ECTS – FX і F) - ми вважаємо недостатнім для виконання функцій і завдань майбутньої військової діяльності.

Інтегральні показники якості військової підготовки студентів та складові цих показників оцінювалися за визначеними рівнями традиційним чином: високий рівень – 5 балів, середній - 4 бали, задовільний - 3 бали, низький - 2 бали.

Якісна характеристика встановлених підрівнів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та їх відповідність традиційній системі балів, прийнятій для оцінки результатів дослідження, 12-бальній системі оцінювання та оцінкам шкали ECTS, для забезпечення можливості їх перерахування, подані в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Загальна система перерахування балів при оцінюванні підрівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Підрівень	Оцінювання			Якісна характеристика підрівнів підготовки студентів ВНЗ до виконання службово-бойових функцій і завдань майбутньої військово-професійної діяльності офіцерів резерву та їх навчально-пізнавальної вмотивованості щодо військової підготовки (з урахуванням вимог ECTS)
	12-бальне	Традиційне	За ECTS	
Дуже		Відмінно	Відмінно	Відмінне виконання функцій і завдань з незначною кількістю помилок; стійкий інтерес до сутності,
Високий		Відмінно	е	Виконання функцій і завдань вище середнього рівня з кількома помилками; стійкий інтерес до сутності та

Продовження табл.2.4

Середній	100–110	4	Добре	C	Добре	Завдання в цілому виконані правильно, але з помітними помилками; інтерес до накопичення військово-професійної інформації, але навчання періодично потребує спонукання викладачів; досягнення сутності військово-професійних явищ при незначній допомозі викладача; потреба в досягненні успіху; іноді проявляється залежність процесу самостійної діяльності від ситуації, обставин; прагнення до подолання труднощів; середній ступінь кореляції інтересу до військово-професійного навчання, схильностей і військово важливих якостей, які
Сер			Доб		Доб	Виконання функцій і завдань вище задовільного
Зад			Зад		Зад	Завдання і функції виконані непогано, але зі

Продовження табл.2.4

Задовільний	80–90	3	Задовільно	D	Задовільно	самостійної діяльності від ситуації, обставин; подолання труднощів за допомогою інших; задовільний ступінь кореляції інтересу до військового навчання, схильностей і військово важливих якостей та їх проявів.
Мінімально достатній	70–79	3	Задовільно	E	Достатньо	Виконання функцій і завдань задовольняє мінімальні критерії; навчання потребує постійного спонукання викладачів; епізодичний інтерес до накопичення військово-професійної інформації, в основі якої лежать описи, факти, зовнішні ефекти; досягнення сутності військово-професійних явищ тільки при постійній допомозі викла дача; потреба в комунікації; стійка і
Низьк			Незадо		Незадо	Виконання функцій і завдань потребує доопрацювання; пасивність у навчанні; епізодичний
						Необхідна серйозна додаткова підготовка до виконання функцій і повне перероблення виконаних

Продовження табл.2.4

Дуже	нижче б	Незадові	Незадові	до накопичення військово-професійної інформації, навіть до зовнішніх ефектів; уявна самостійність дій, при

У таблиці 2.4 подана якісна характеристика підрівнів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ до виконання службово-бойових функцій і завдань майбутньої військово-професійної діяльності та їх навчально-пізнавальної вмотивованості щодо військової підготовки. Якісна характеристика враховує вимоги „полегшеної шкали" оцінювання ECTS [149:18] і призначена для оцінювання підрівнів військової підготовки студентів ВНЗ. Означену якісну характеристику було покладено в основу діагностування рівня якості ВП студентів ВНЗ - майбутніх офіцерів резерву за визначеними інтегральними показниками.

Як було зазначено вище, для узагальнення і полегшення порівняння й аналізування результатів дослідження, визначені підрівні ми звели до трьох загальних рівнів військової підготовки, досягнення яких студентами цивільних ВНЗ було визнано достатнім для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності: високого, середнього і задовільного. Окрім того, у процесі дослідження в деяких студентів констатувався й недостатній або низький рівень сформованості знань і вмінь за окремими видами підготовки або навчальними дисциплінами.

Загальні рівні якості військової підготовки студентів ВНЗ, що встановлювалися за сформованістю поданих у пп. 2.2.1. інтегральних показників та їх складових, котрі оцінювалися різними методами і засобами діагностики, ми визначали за такими узагальненими характерними ознаками якості і діапазонами балів:

високий рівень – (діапазон балів 5 ÷ 4,4 балів) – функції і завдання виконувалися студентами цілком правильно і самостійно, можливі були декілька незначних помилок, інтерес до ВП та військово важливі якості проявлялися яскраво;

середній рівень – (4,39 ÷ 3,7 балів) – функції і завдання виконувалися в цілому правильно, але з помітними помилками, інтерес до ВП та військово важливі якості проявлялися достатньо повно, але навчання періодично вимагало допомоги

або спонукання викладачів;

задовільний рівень – (3,69 ÷ 3,0 балів) – функції і завдання виконувалися зі значною кількістю недоліків, але мінімальні вимоги задовольнялися, інтерес до ВП та військово важливі якості проявлялися слабко, навчання вимагало спонукання і постійної допомоги викладачів;

низький рівень – (нижче 3 балів) – виконання функцій і завдань не задовольняло мінімальні вимоги, бракувало інтересу до ВП, військово важливі якості проявлялися надзвичайно слабко.

Низький рівень ВП було визнано недостатнім для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності; студенту пропонувалося доопрацювати або повністю переробити виконані завдання, у протилежному випадку студент відраховувався із ВНП. Відтак, в остаточних розрахунках низький рівень не враховувався.

Отже, за розробленою методикою, на підставі поданої узагальненої якісної характеристики, проводилася діагностика рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і здійснювався її моніторинг, формувалися оцінки показників критеріїв якості ВП, що досліджувалися різними методами.

2.2.3. Методи дослідження рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. Як зазначено в інформаційних матеріалах щодо Болонського процесу, організація оцінки результатів навчання повинна брати до уваги різні методи оцінки, що можуть надати різні докази рівня знань студентів та їх здатності виконувати професійну діяльність [149:23].

Рівень якості військової підготовки студентів ВНЗ оцінювався за кожним визначеним інтегральним показником, як середнє арифметичне значень їх складових, котрі ми оцінювали в діапазоні традиційних оцінок від 2 до 5 балів. Дослідження показників здійснювалося комплексним методом, тобто для їх оцінювання використовувалися батареї взаємодоповнюючих методик, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження, що, як відомо, є засобом підвищення вірогідності його результатів, а також сприяє забезпеченню цілісності системи моніторингу якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Такий підхід базується на працях відомих педагогів і психологів. Так, Л.Д.Столяренко, зазначаючи, що всі методики і класифікації типів особистості "з одного боку, занадто широкі, тому що під одну рубрику підпадає велика безліч зовсім різних людей, а з іншого боку, занадто вузькі, тому що ні одна людина ніколи ні в жодну рубрику цілком не вкладається", натомість стверджує, що „без наукових типологізацій не обійтися", тому що вони допомагають якось прогнозувати людину, доки дослідник пам'ятає про їх штучність і умовність [259:5], при цьому зазначає, що „тести повинні бути науково обґрунтовані, надійні, валідні та виявляти усталені психологічні характеристики" [259:23]. А.О.Реан доводить, що принцип випереджального пізнання особистості набуває особливого значення саме у професіях соціономічного типу, до яких відносить, насамперед, педагогічну, оскільки самим результатом діяльності педагога є розвиток особистості того, хто навчається, (зауважимо, що й

результатом здійснення виховних службових функцій і завдань діяльності офіцера є також розвиток особистості підлеглих), однак А.О.Реан застережує, що “які б надійні, перевірені, уточнені й складні психодіагностичні методики ми б не вибирали, слід все ж таки не забувати: кожна методика, кожний тест має право на помилку”, і робить висновок щодо необхідності формування комплексної батареї робочих методик, “щоб одні й ті самі властивості особистості, по можливості, були досліджені за різними методиками” [227:7-8]. М.І.Нещадим також підкреслює, що “з метою підвищення валідності і надійності діагностики у процесі вивчення особистості застосовують комплекси методик” [163:8], але зазначає, що „проводити психологічну діагностику повинні тільки добре підготовлені фахівці з базовою психологічною освітою” [163:11].

Кожний визначений нами інтегральний показник якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, як було зазначено вище (див. табл.2.3), ми оцінювали за сформованістю власне професійних і особистісних його складових.

Оцінювання власне професійних складових інтегрального показника “військово-професійна усталеність”, якими ми вважали досягнуті студентами рівні загальновійськової, військово-технічної, тактичної і тактико-спеціальної підготовки, а також рівень їх гуманітарної підготовки, здійснювалося згідно навчальному рейтингу студента, тобто за оцінкою його успішності щодо відповідних змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін. Так, рівень гуманітарної підготовки визначався відповідно навчальному рейтингу студента за змістові модулі інтегрованого курсу “Актуальні проблеми гуманітарної підготовки та виховної роботи у Збройних силах України”; рівень загальновійськової підготовки - за рейтингом з інтегрованого курсу “Військові статути Збройних Сил України та їх практичне застосування”; рівень військово-технічної підготовки - за рейтингом з інтегрованих курсів “Інженерне забезпечення”, “Будова та експлуатація бронетанкового озброєння”, “Водіння бойових машин”; рівень тактичної підготовки - за рейтингом студента з відповідних змістових модулів інтегрованих курсів: “Тактика”, “Вогнева підготовка”, “Управління повсякденною діяльністю підрозділів” і за повний курс “Військова топографія”; рівень тактико-спеціальної підготовки - за рейтингом з інтегрованих курсів “Захист від зброї масового ураження” і “Організація зв'язку” та з відповідних змістових модулів інтегрованих курсів: “Тактика”, “Вогнева підготовка”, “Управління повсякденною діяльністю підрозділів” і за результати захисту курсової роботи з тактики.

Особистісними складовими всіх інтегральних показників якості ВП, як видно із табл.2.3, були, в основному, рівні сформованості відповідних військово важливих якостей і здатностей студентів цивільних ВНЗ. Основними методами дослідження сформованості означених якостей були, насамперед, оцінні судження викладачів (див. додаток В.4). Окрім того, для забезпечення цілісності системи моніторингу якості ВП, сформованість особистісних військово важливих якостей студентів цивільних ВНЗ досліджувалася за допомогою батареї взаємодоповнюючих психолого-педагогічних тестових методик і за результатами самооцінки студентами означених якостей.

При визначенні сформованості означених якостей ми використовували, насамперед, загальновідомі, тобто перевірені на надійність і валідність, психодіагностичні тестові методи і методики: 16-факторний особистісний питальник (16-ФОП) Р.Б.Кеттелла [136:271-276; 221:244-271; 259:467-474], тест структури інтелекту Р.Амтхауера [79:3-29; 143], методику прогресивних матриць Дж.С.Равена [79:53-114; 144], тест-анкету “Прогноз” [79:48-52,54-58], методику “Характерологічні акцентуації особистості і нервово-психічна нестабільність” (ХАО-НПН) [221:68-78], або їх окремі шкали (наприклад, шкали щирості для оцінювання чесності), а також використовували дані соціометрії у взводах студентів, результати опитування і анкетування. Окрім того, ми додатково застосовували для визначення сформованості окремих груп якостей й менш довгі тести.

Методами дослідження особистісних складових інтегрального показника “військово-професійна усталеність”, якими ми вважали рівні сформованості у студентів індивідуально-психологічних і морально-етичних військово важливих якостей, що визначалися за новою атестаційною характеристикою військовослужбовців, та рівень їх виконавської дисципліни, були, як зазначено вище, узагальнені оцінні судження викладачів, що відбивалися в інтегральних оцінках означених якостей за новою, прийнятою у військах в сучасних умовах військової реформи, системою атестації офіцерів (див. додаток В.1), а також батарея взаємодоповнюючих тестових методик.

Прояви індивідуально-психологічних військово важливих якостей: авторитетності, комунікабельності, наполегливості, активності, стресостійкості та самоконтролю в повсякденній діяльності, а також лідерських якостей і здатності до самооцінки, ми досліджували за тестовими методиками: “Рівень комунікативного контролю у спілкуванні” і “Товариськість”, за Л.Д.Столяренком [259; 643-645, 685-686]; “Оцінка комунікативних умінь”, за А.А.Карелiним [222; 50-53]; “Оцінка рівня комунікабельності”, за В.Ф.Ряховським [222; 42-45]; “Уміння говорити і слухати”, за В.Маклені [223; 171-174]; “Самоконтроль у спілкуванні”, за методикою оцінки комунікативного контролю М.Снайдера [222; 48-49]; за питальником “Психологічна

характеристика темпераменту" [223; 51-56]; за тестом на самооцінку стресостійкості особистості [223; 93-94]; а також за шкалою оцінки комунікативних здібностей методики КОС-1 [84:80-84].

Прояви морально-етичних особистісних військово важливих якостей: гуманності, чесності, принциповості, вольових якостей: цілеспрямованості, впевненості у собі, самовладання, хоробрості, рішучості, впертості тощо ми додатково досліджували за результатами соціометрії, зокрема щодо знання і дотримання етичних норм у взводах студентів, і за тестовими методиками: шкалою агресивності тесту "Самооцінка психічних станів", за Г.Айзенком [259: 490-492], тестами "Рішучість", "Воля і увага" і "Впевненість у собі", за Н.В.Киршевою і Н.В.Рябчиковою [223; 119-128].

Для додаткового оцінювання рівня виконавської дисципліни було використано тест на оцінку рівня конфліктності особистості, за Н.В.Киршевою і Н.В.Рябчиковою [223; 192-195], і тести "Дослідження особливостей реагування в конфліктній ситуації" за методикою К.Томаса [259; 554-557] та "Здатність до самоуправління", за Н.М.Пейсаховим [259; 524-532].

Власне професійні складові інтегрального показника "практична командирська навченість", якими ми вважали рівні сформованості вмінь студентів щодо: водіння бойових машин, вогневої підготовки (стрільби), виконання підривних робіт, виконання тактичних завдань, ми оцінювали за навчальним рейтингом студентів з означених видів практичної підготовки і за загальними результатами практичного навчання на навчальному зборі, що проводився наприкінці ВП студентів ВНЗ, перед комплексним випускним екзаменом і атестацією студентів до присвоєння їм первинного звання офіцера резерву ЗСУ – "лейтенант запасу".

Організація практичної частини військової підготовки студентів ВНЗ у процесі дослідження потребувала конкретизації практичних командирських умінь, рівень сформованості яких перевірявся і оцінювався під час навчальних зборів, та відповідних змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін, які забезпечували формування зазначених практичних умінь. Визначені практичні

командирські вміння, якими повинні володіти студенти цивільних ВНЗ як офіцери резерву ЗСУ, та відповідні навчальні дисципліни подані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Практичні командирські вміння офіцера резерву ЗСУ

Шифр	Зміст практичних командирських умінь студента цивільного ВНЗ – майбутнього офіцера резерву ЗСУ	Інтегрована навчальна дисципліна, що забезпечує вміння
СД .01	Уміння вести бойові документи та управляти механізованими підрозділами	Тактика
СД .02	Вміння орієнтуватися у фортифікаційному обладнанні опорних пунктів, позицій і районів розташування підрозділів, організовувати і проводити підривні роботи	Інженерне забезпечення
СД .ОЗ	Вміння організовувати роботу із забезпечення радіаційного, хімічного і біологічного захисту підрозділів	Захист від зброї масового ураження
СД .04	Вміння готувати радіостанції до роботи і проводити радіообмін	Організація зв’язку
СД .05	Уміння орієнтуватися на місцевості, організовувати рух за азимутами	Військова топографія
СД .07	Вміння виконувати вправи стрільб зі стрілецької зброї та організовувати і проводити її технічне обслуговування	Вогнева підготовка
СД .08	Уміння організовувати евакуацію бронетанкового озброєння і техніки	Будова та експлуатація бронетанкового озброєння
СД .09	Уміння виконувати вправи з водіння бойових машин	Водіння бойових машин
СД .10	Уміння організовувати дії особового складу підрозділів за сигналами бойової готовності	Військові статути ЗСУ та їх практичне застосування

У табл.2.5 подана система практичних командирських умінь, якими повинні оволодіти під час військової підготовки студенти цивільних ВНЗ, що навчаються за військово-обліковою спеціальністю „Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів”. Зауважимо, що визначені практичні командирські вміння студентів було покладено в основу проекту системи стандартів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, як майбутніх офіцерів запасу, за відповідними військово-обліковими спеціальностями.

Основними методами дослідження особистісних складових інтегрального показника “практична командирська навченість”, якими ми вважали рівні сформованості у студентів командирських якостей: самовладання, вимогливості, ініціативності, витримки, відповідальності та дисциплінованості, організаторських здібностей і вміння підтримувати статутний порядок, були узагальнені оцінні судження викладачів, батареї взаємодоповнюючих загальновідомих психолого-педагогічних тестових методик і самооцінка студентами означених якостей.

Окрім зазначених вище довгих тестових методик 16-ФОП Р.Б.Кеттелла, ХАО-НПН, тесту структури інтелекту Р.Амтхауера і анкети “Прогноз”, які дають оцінку багатьма якостям особистості, або їх окремих шкал, ми проводили соціометричні дослідження у взводах студентів щодо їхньої взаємооцінки командирських якостей членів групи, а також враховували узагальнені результати за менш довгими тестами, такими як “Сила волі у професійній діяльності”, за методикою О.Т.Джерелюк [66: 71-73, 84: 95-96]; шкала оцінки організаторських здібностей методики КОС-1 [84: 80-84]; питальник “Психологічна характеристика темпераменту” [223; 51-56]; тестами на визначення організаторських умінь [223; 167-169] та вимірювання імпульсивності [223; 122-125], за Н.В.Киршевою і Н.В.Рябчиковою; методикою визначення стиля управління колективом В.П.Захарова і А.Л.Журавльова [222; 93-99]; тестами “Стиль керівництва” і “Жорсткий чи Ви керівник?” Л.Д.Столяренка [259; 558-561].

Основними складовими показника “навчально-пізнавальна вмотивованість” ми вважали, насамперед, рівні мотивації студентів щодо військово-професійного навчання і самонавчання. Причому, рівень зовнішньої мотивації, як позитивної (щодо соціального престижу, досягнення успіху, поваги з боку інших, службового просування і/або грошового заробітку), так і негативної (щодо побоювання невдачі або/і прагнення запобігти можливих неприємностей, покарань, критики тощо), на нашу думку, здебільшого визначав власне професійну спрямованість цього показника, тоді як рівень внутрішньої мотивації (щодо почуття патріотизму, громадянськості особистості, прагнення бути гідним захисником Вітчизни, почуття задоволення від самого процесу військової підготовки тощо) і відповідна потреба у військово-професійному самовдосконаленні здебільшого визначали особистісну спрямованість цього показника.

Зазначені складові показника “навчально-пізнавальна вмотивованість” досліджувалися й оцінювалися сукупно за результатами їх самооцінки студентами, за узагальненими оцінними судженнями викладачів, за шкалою оцінки потреби в досягненні, за А.А.Карелiним [221: 10-12]; за тестом “Мотивація успіху і страх невдачі”, за А.О.Реаном [227: 12-14]; а також за модифікованим нами для студентів ВНЗ тестом, в основу якого було покладено тест мотивації професійної діяльності К.Замфир в обробці А.О.Реана [227: 87-89]. У питальнику модифікованого тесту були перелічені мотиви успішності майбутньої військово-професійної діяльності, і студентам було запропоновано надати оцінку їх значущості за п’ятибальною шкалою. Було висунуто наступні показники мотивації майбутньої військово-

професійної діяльності.

Показники внутрішньої мотивації: **а -** прагнення бути гідним захисником Вітчизни, почуття патріотизму, любові до Батьківщини і рідного дому; **б -** задоволення від самого процесу військово-професійної діяльності; **в -** можливість найбільш повної самореалізації саме у військово-професійній діяльності.

Показники зовнішньої позитивної мотивації: **г** - прагнення до службового просування; **д** - потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших; **е** - грошовий заробіток;

Показники зовнішньої негативної мотивації: **є** - прагнення запобігти критики з боку керівництва або колег; **ж** - прагнення запобігти можливих покарань або неприємностей.

Чисельними значеннями бального оцінювання були такі: 5 балів – мотив є значущим у дуже великій мірі, 4 бали – мотив є значущим у великій мірі, 3 бали – мотив є значущим не у великій, але й не в малій мірі, 2 бали – мотив є значущим у незначній мірі, 1 бал – мотив є значущим у дуже незначній мірі, 0 балів – мотив зовсім не є значущим.

Після заповнення студентами бланків відповідей (див. додаток В.6) було підраховано показники внутрішньої мотивації ***ВМ = (а+б+в)/3***, зовнішньої позитивної мотивації ***ЗПМ = (г+д+е)/3*** і зовнішньої негативної мотивації ***ЗНМ = (є+ж)/2***.

Загальний рівень мотивації студентів до військово-професійного навчання і самовдосконалення було визначено за співвідношенням між собою трьох видів мотивації, з урахуванням вимог шкали оцінювання ECTS, згідно з ключем: I – дуже високий підрівень (оцінка **A**) – ***ВМ > ЗПМ > ЗНМ*** ; II – високий підрівень (оцінка **B**) – ***ВМ ≅ ЗПМ > ЗНМ***; III – середній підрівень (оцінка **C**) – ***ВМ ≅ ЗПМ ≅ ЗНМ***; IV – задовільний підрівень (оцінка **D**) – ***ВМ < ЗПМ > ЗНМ***; V – мінімально достатній підрівень (оцінка **E**) – ***ВМ < ЗПМ ≅ ЗНМ*** або *інші співвідношення, окрім зазначених;* VI – низький підрівень (оцінка **FX**) – ***ЗНМ > ЗПМ ≅ ВМ*** ; VII – дуже низький підрівень (оцінка **F**) – ***ЗНМ > ЗПМ > ВМ***.

Потім, для узагальнення результатів і спрощення оцінювання рівня якості військово-професійної підготовки студентів ВНЗ, визначені підрівні було приведено до чотирьох встановлених нами рівнів якості ВП за ключем (див. С.264) і їм було присвоєно встановлену нами кількість балів: високому рівню – 5 балів, середньому – 4 бали, задовільному – 3 бали і низькому – 2 бали.

Зауважимо, що всі зазначені вище загальновідомі тестові методики також мали різні системи оцінювання результатів, тобто оцінювалися за власними підходами і різною кількістю балів. При проведенні експерименту ми не змінювали ці бали, однак, при остаточному діагностуванні рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ завжди приводили оцінки, одержані за різними методиками, до чотирьох визначених нами рівнів: високого, середнього, задовільного і низького, таким саме чином, як то було показано вище.

Власне професійними складовими інтегрального показника “військово-професійна мобільність” ми вважали загальний рівень фахових військово-професійних знань і вмінь, що визначався за результатами підсумкового комплексного екзамену, а також рівні міжпрофесійних і надпрофесійних знань студентів.

Рівень військових міжпрофесійних знань, до яких, як було зазначено вище, ми віднесли ті, що не залежали від обраного фаху, але були

присутніми різною мірою в кожній підсистемі ВП і могли бути використані випускниками ВНЗ при виконанні службових обов'язків офіцерів-командирів за іншими військово-обліковими спеціальностями, визначався за оцінкою викладачів при актуалізації означених знань на заняттях, за рівнем загальновійськової підготовки і за навчальним рейтингом студентів з тих змістових модулів інтегрованих курсів, що збігалися в різних військово-облікових спеціальностях.

Рівень військово важливих надпрофесійних знань і вмінь, до яких, як було зазначено, ми віднесли, за Є.А.Іванченко і О.М.Новиковим, базисні компетенції, що складалися із ключових кваліфікацій і базових навичок, необхідних для роботи повсюдно (див. С.116), визначався за оцінкою викладачами означених надпрофесійних знань при їх актуалізації під час встановлення зовнішніх міжпредметних зв'язків на заняттях і результатами їх спостережень та оцінкою зазначених ключових кваліфікацій, які вносилися в запропонований нами аркуш експертних оцінок (див. додаток В.3), за методикою Г.І.Ібрагімова, модифікованою Є.А.Іванченко [84:79-80], а також за самооцінкою студентів.

Основними методами дослідження особистісних складових інтегрального показника "військово-професійна мобільність", якими ми вважали рівні сформованості у студентів мобільно важливих якостей: самостійності і творчості мислення, розуміння цінності військово-професійного самовдосконалення, загальної надійності фахівця, його працездатності тощо, були узагальнені оцінні судження викладачів, батарея взаємодоповнюючих психолого-педагогічних тестових методик і самооцінка студентами означених якостей.

Усвідомлення студентом цінності військово-професійного самовдосконалення, що містило в собі й здатність до самонавчання і самовиховання, як майбутнього офіцера і громадянина, ми досліджували додатково за результатами аналізу змін навчального рейтингу з інтегрованих дисциплін за семестри навчання впродовж двох навчальних років.

Загальна військово-професійна надійність майбутнього офіцера резерву ЗСУ, як фахівця, що, за А.Шелтоном, складалася із прагнення до якісної роботи, сумлінності, відповідальності, самостійності, критичності, впевненості в собі, оптимізму, спрямованості на конкретні досягнення й успіх у роботі і військовій службі, а також його працездатність, досліджувалися додатково за модифікованими для студентів (за Є.А.Іванченко) питальниками для визначенні їх професійної мобільності "Ваш творчий потенціал" і "Наскільки Ви самостійні" [84: 86-89, 90-92]; за тестами "Коректурна проба", за О.Г.Івановим-Смоленським [259: 394-396], і "Упевненість у собі", за Н.В.Киршевою і Н.В.Рябчиковою [223: 119-128].

Прояви самостійності і творчості мислення, окрім зазначених вище довгих тестових методик (див. С. 127) і оцінних суджень викладачів, досліджувалися додатково за тестами інтелекту Г.Айзенка [259: 413-422], "Креативність" Н.Ф.Вишнякової [45: 148-158], "Логічні закономірності" Ліппмана [259: 409], "Інтелектуальна лабільність" і "Виключення понять", за А.А.Кареліним [222: 241-246], при їх сукупному застосуванні, а також за методикою визначення готовності до творчої навчальної діяльності, за А.В.Семеновою [239: 208-211].

Вагомість кожного методу дослідження і оцінювання складових інтегральних

показників якості ВП ми прийняли, з урахуванням думки експертів, однаковою, тобто розраховували оцінку кожного інтегрального показника, як середнє арифметичне оцінок, визначених за всіма встановленими для складових кожного показника методами.

Проте вагомість інтегральних показників якості ВП експерти вважали різною. Отже, оцінювання рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ здійснювалося за формулою:

$$\mathbf{РЯ\ ВП} = \sum_{i=1}^{4} \mathbf{B_i K_i} = \sum_{i=1}^{4} \mathbf{B_i} \left(1/N_i \sum_{j=1}^{N_i} \mathbf{M_{ij}}\right),$$

де **РЯ** – рівень якості, $\mathbf{K_i}$ – оцінка кожного із чотирьох інтегральних показників, $\mathbf{B_i}$ – коефіцієнт вагомості і-того показника, N_i – кількість методів і способів діагностики, що застосовувалися для оцінювання складових і-того показника, $\mathbf{M_{ij}}$ – оцінка складових і-того показника за кожним окремим j-тим методом діагностики.

Для визначення коефіцієнтів вагомості інтегральних показників було застосовано методику їх експертного оцінювання за рангами. В опитуванні взяли участь 30 експертів – провідних військових фахівців, керівників і викладачів факультету підготовки офіцерів запасу.

Експертам було запропоновано визначити місце кожного показника від найбільш важливого (1), на їхню думку, щодо оцінки якості ВП студентів ВНЗ до найменш важливого (4). Розподіл показників за їх вагомістю, тобто за принципом спадання частоти їх експертного вибору, та за визначеним експертами місцем і за розрахованими нами, відповідно цьому місцю, рангом і значущістю інтегрального показника, подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Визначення коефіцієнтів вагомості показників якості ВП студентів ВНЗ

№	Інтегральні показники	Розподіл показників експертами (кількість виборів) за місцями	Ранг показника **R**	Значущість	Коефіцієнт вагомості

		1	2	3	4	$_i$	$\mathbf{Z}_I = 1/\mathbf{R}_i$	$\mathbf{B_i}=\mathbf{Z_i}/\sum\mathbf{Z_i}$
1	Військово-професійна усталеність	10	16	4	-	1,8	0,56	0,30
2	Практична командирська навченість	18	12	-	-	1,4	0,71	0,38
3	Когнітивно-мотиваційна достатність	2	2	17	9	3,1	0,32	0,17
4	Військово-професійна мобільність	-	-	9	21	3,7	0,27	0,15

Як видно із таблиці 2.6, прийнявши за умовну одиницю суму значущостей показників якості ВП ($\sum \mathbf{Z}_i$), що дорівнює 1,86, ми отримали зазначені експертні значення їх коефіцієнтів вагомості.

Отже, остаточний розрахунок кількісної оцінки рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ здійснювався за формулою:

$$\text{РЯ ВП} = 0{,}30\ \text{ВПУ} + 0{,}38\ \text{ПКН} + 0{,}17\ \text{НПВ} + 0{,}15\ \text{ВПМ}, \qquad (2.1)$$

де РЯ ВП – сукупна оцінка рівня якості військової підготовки студентів ВНЗ; ВПУ – сукупна оцінка інтегрального показника “військово-професійна усталеність”; ПКН – сукупна оцінка інтегрального показника “практична командирська навченість”; НПВ – сукупна оцінка інтегрального показника “навчально-пізнавальна вмотивованість”; ВПМ – сукупна оцінка інтегрального показника “військово-професійна мобільність”; (0,30; 0,38; 0,17 і 0,15 – експертні оцінки коефіцієнтів вагомості відповідних інтегральних показників критеріїв якості ВП).

2.3. Організація дослідно-експериментальної роботи і реалізація організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Дослідно-експериментальна робота з перевірки дієвості визначених організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів ВНЗ проводилася нами впродовж п’яти років на базі факультету підготовки офіцерів запасу (ФПОЗ) при Одеському інституті Сухопутних військ (ОІСВ). У дослідженні брали участь офіцери і працівники відділу гуманітарних питань (15 осіб), навчального відділу інституту (23 особи) і наукового центру Сухопутних військ (18 осіб), керівники і викладачі ФПОЗ (39 осіб) і студенти цивільних ВНЗ (316 осіб), які навчалися на ФПОЗ; у трьохрічному формувальному експерименті взяли участь 8 взводів студентів ВНЗ (210 осіб).

Для підвищення вірогідності результатів експерименту ми здійснювали дослідно-експериментальну роботу з контингентом студентів двох послідовних років навчання за однією й тією самою найбільш поширеною в Сухопутних військах військово-обліковою спеціальністю „Бойове застосування механізованих з’єднань, військових частин та підрозділів”. Відтак, наш експеримент загалом складався із двох серій, кожна з яких мала констатувальний та формувальний етапи, дані яких усереднювалися і узагальнювалися за кожним етапом обох серій експерименту.

В експериментальній роботі з реалізації організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ ми застосували студентів восьми навчальних взводів ФПОЗ, загальна підготовка яких на початку навчання на ФПОЗ за військово важливими пропедевтичними критеріями, за даними констатувального етапу дослідження, виявилася більш-менш однаковою. В кожній серії дослідно-експериментальної роботи приймали участь 4 взводи студентів: два контрольних – КВС1 і КВС2 та два експериментальних – ЕВС1 і ЕВС2 в першій серії і, відповідно, КВС3 і КВС4 та ЕВС3 і ЕВС4 - у другій серії експерименту. Означена дослідно-експериментальна робота кожної серії експерименту тривала впродовж усіх двох з половиною років військової підготовки на ФПОЗ студентів ВНЗ.

2.3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження. Констатувальні етапи кожної серії дослідно-експериментальної роботи здійснювалися на початку першого семестру навчання студентів цивільних ВНЗ на факультеті підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ.

Метою констатувального етапу кожної серії експерименту було встановлення, за військово важливими пропедевтичними критеріями, рівня загальної початкової підготовки студентів тих взводів, які в подальшому було застосовано як контрольні та експериментальні.

Отже, під час констатувального експерименту ми встановили і порівняли реальний стан щодо загальної підготовки і початкової сформованості військово

важливих якостей студентів ВНЗ і на цій підставі визначили склад контрольної та експериментальної груп.

На цьому етапі рівень загальної початкової підготовки студентів ВНЗ ми оцінювали за чотирма поданими нижче військово важливими пропедевтичними критеріями: **ПК$_1$**, **ПК$_2$**, **ПП$_3$**, **ПК$_4$**.

ПК$_1$ – початковий навчальний рейтинг студента, тобто рівень успішності його навчання у цивільному ВНЗ. Показниками цього пропедевтичного критерію були результати складання студентом іспитів у ВНЗ за семестри, що передували початку військової підготовки, і визначений за цими результатами середній бал студента, отриманий у цивільному ВНЗ.

ПК$_2$ – рівень фізичної підготовленості студента цивільного ВНЗ. Показниками цього критерію були результати проходження студентом військово-лікарської комісії та іспиту з фізичної підготовки щодо практичного виконання студентом фізичних вправ. За інструктивними вимогами, всі вправи приймалися військовими викладачами впродовж одного дня, і для їх виконання студенту надавалася тільки одна спроба, тобто повторне виконання вправ з метою підвищення оцінки не дозволялося. Кожна фізична вправа мала, за нормативами, мінімальний порогів рівень, з якого починалося нарахування балів. Якщо студент з будь-якої вправи не досягав мінімального результату, який, наприклад, при бігу на 100 метрів дорівнював 16,4 с., на 3000 метрів - 14 хв.30 с., а при підтягуванні на поперечці мінімально необхідна кількість разів дорівнювала 5, то він отримував 0 балів. У цьому випадку іспит з фізичної підготовки вважався не складеним, незалежно від результатів інших вправ.

ПК$_3$ – рівень знань з допризовної підготовки. Показниками цього пропедевтичного критерію були результати складання студентом цивільного ВНЗ у військовому ВНЗ тестових іспитів, завдання яких розроблялися викладачами ФПОЗ при ВВНЗ на підставі шкільної програми з допризовної підготовки.

ПК$_4$ – початкова сформованість військово важливих якостей майбутніх офіцерів резерву, показниками якої були результати спеціальних тестувань студентів цивільних ВНЗ за затвердженою методикою професійного відбору до

військового навчання, за якими визначалась оцінка індивідуальних та професійних військово важливих якостей (ОІПЯ) студентів, та оцінні судження військових психологів групи психолого-педагогічного забезпечення ВВНЗ.

Означені критерії та їх показники становили модуль пропедевтичної діагностики в системі моніторингу якості ВП студентів ВНЗ, за яким встановлювався загальний початковий стан підготовки студентів ВНЗ. Щодо вагомості цих пропедевтичних критеріїв, то, за результатами опитування експертів: провідних військових фахівців, викладачів і керівництва факультету підготовки офіцерів запасу, керівництва військового інституту, вони були визнані одновагомими, тобто оцінка загального рівня початкового стану підготовки студентів цивільних ВНЗ розраховувалася як середнє арифметичне оцінок означених пропедевтичних критеріїв.

Зауважимо, що оцінювання показників критеріїв цього модуля пропедевтичної діагностики проводилося не групою експертів, які брали участь в обробці результатів нашого дослідження, а відбірковою комісією інституту, причому різні показники оцінювалися цією комісією за різними підходами.

Наприклад, тестування студентів на визначення рівня їх знань з допризовної підготовки містило 5 письмових тестових завдань і 5 завдань з практичного виконання нормативів (прийомів). Кожне завдання оцінювалося 20 балами, тобто максимальна кількість балів дорівнювала 200 балам. А при оцінці початкової сформованості військово важливих якостей студентів максимально можлива кількість балів складала 70 балів. За нормативами, студенти, які не набирали мінімум 50% від максимальної кількості балів, тобто 35 балів за ОІПЯ, вважалися такими, що не пройшли професійний психологічний відбір. Їх із числа кандидатів для проходження військової підготовки було відраховано.

Однак, для цілей нашого дослідження остаточні значення показників пропедевтичних критеріїв ми на констатувальному етапі кожної серії експерименту завжди приводили, згідно з нашою методикою, до чотирьох рівнів початкової підготовки студентів, три з яких вважалися достатніми для можливості їх прийняття на військове навчання (високий, середній і задовільний), а один (низький

рівень) був недостатнім для цього.

Складовою частиною нашої методики була, як це вже зазначалося, організація моніторингу якості військової підготовки студентів, що передбачала її оцінювання за традиційною п’ятибальною шкалою. Перерахунок балів, отриманих студентами за показники пропедевтичних критеріїв, здійснювався в такий спосіб: за кожним критерієм визначалася мінімально достатня кількість балів, решта балів (до максимальної) поділялася на три рівні частини, що відповідали трьом визначеним рівням початкової підготовки студентів ВНЗ.

Наприклад, при оцінці пропедевтичного критерію **ПК$_4$** за показниками сформованості індивідуальних і професійних військово важливих якостей мінімально достатніми були 35 балів, решта балів (до 70), яка, з урахуванням мінімально достатнього значення, складала 36 балів, поділялася на три частини, відтак, високому рівню початкової сформованості означених якостей (якому, за методикою, присвоювалася оцінка 5 балів), відповідав діапазон балів від 70 до 59, середньому рівню (оцінка 4 бали) – від 58 до 47 балів, а достатньо задовільному (оцінка 3 бали) - від 46 до 35 балів.

Зазначимо, що при оцінці пропедевтичного критерію **ПК$_3$** щодо рівня знань студентів ВНЗ за шкільною програмою з допризовної підготовки ми використали дещо інший, шкільний, підхід до оцінювання, за яким мінімально достатня кількість балів визначалася як чверть максимально можливої кількості балів і складала 50 балів із 200 максимально можливих. Відтак, високому рівню знань студентів ВНЗ з допризовної підготовки (якому, за нашою методикою, присвоювалася оцінка 5 балів), відповідав діапазон балів, отриманих студентами, від 200 до 150 включно, середньому рівню (оцінка 4 бали) – від 149 до 100 балів, а достатньо задовільному (оцінка 3 бали) - від 99 до 50 балів.

Отже, згідно методиці, на констатувальному етапі дослідження ми визначили три загальні рівні початкової підготовки студентів цивільних ВНЗ, що вважалися достатніми для можливості їх військової підготовки, які відповідали наступним діапазонам балів: В - високий рівень - 5 ÷ 4,4 балів, С - середній рівень - 4,39 ÷ 3,7 балів, З – задовільний рівень - 3,69 ÷ 3,0 балів. Студенти з низьким рівнем

початкової підготовки (нижче 3 балів) на навчання на факультеті підготовки офіцерів запасу не зараховувалися. Загальні (за обома серіями дослідно-експериментальної роботи) результати констатувального етапу експерименту щодо встановлення рівня початкової підготовки студентів ВНЗ за поданими критеріями для їх порівняння з метою встановлення ступеня однорідності складу порівняльних взводів подано в таблиці 2.7.

Отримані дані засвідчили існування певних розбіжностей у рівнях початкової підготовки студентів за різними критеріями, адже у взводах було зібрано студентів різних ВНЗ, які до того ж допризовну підготовку проходили в різних школах у різних регіонах України. Однак, загальний рівень початкової підготовки взводів студентів за підсумком усіх критеріїв виявився більш-менш однаковим.

Дані табл. 2.7 свідчать про наявність певної кількості студентів з високим рівнем підготовки за окремими критеріями, проте щодо загальної початкової підготовки, то її високий рівень було зафіксовано тільки у шістьох студентів в обох серіях експерименту. Це пояснюється тим, що, як показали результати наших досліджень, достатньо часто студент, котрий мав високий рівень навчального рейтингу, був не дуже добре фізично підготовленим або не мав достатніх знань з допризовної підготовки.

Окрім того, на першій серії експерименту, коли факультет підготовки офіцерів запасу тільки розпочав свою роботу, як централізована військово-навчальна структура, і ще не був достатньо відомим у місті, початкова сформованість військово важливих якостей студентів, яких було рекомендовано до навчання, виявилась здебільшого тільки задовільною, що й вплинуло за загальні результати щодо рівня початкової підготовки студентів. Зауважимо, що на другій серії експерименту, коли кількість студентів ВНЗ, бажаючих проходити військову підготовку в цій централізованій структурі при ВВНЗ, особливо за рахунок коштів державного бюджету, значно зросла і відбір був більш жорстким, початкова підготовка студентів, рекомендованих до ВП, за цим критерієм $\mathbf{ПК_4}$, а також за рівнем знань з допризовної підготовки (за критерієм $\mathbf{ПК_3}$), помітно підвищилася. Хоча за іншими критеріями ($\mathbf{ПК_1}$ і $\mathbf{ПК_2}$) рівень початкової підготовки студентів ВНЗ

не тільки практично не змінився, а й навіть дещо знизився. Проте рівень загальної початкової підготовки студентів цивільних ВНЗ у другій серії експерименту виявився дещо вищим, аніж у першій серії. Виходячи з цього, ми дійшли висновку, що порівнювати результати досліджень слід у кожній серії експерименту окремо.

Різниця між загальними результатами, показаними студентами порівняльних у межах кожної серії контрольних та експериментальних взводів, за даними табл. 2.7, коливалась у першій серії експерименту від 3,8% (на середньому рівні початкової підготовки) до 8,8 % (на задовільному рівні), а у другій серії – від 1,0% (на середньому рівні) до 8,3 % (на задовільному рівні). Ми врахували цю різницю при виборі контрольних та експериментальних взводів у такий спосіб, щоб вона була на користь контрольних взводів. Це було підставою для обґрунтування можливості створення контрольної та експериментальної груп з метою їх застосування у формувальному експерименті та додаткового забезпечення вірогідності результатів експерименту.

Після вибору контрольних та експериментальних взводів і створення контрольної та експериментальної груп ми узагальнили їх результати і порівняли рівень початкової підготовки визначених груп за серіями експерименту (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Узагальнені результати констатувального етапу експериментальної роботи

Рівні початкової підготовки студентів	Кількість студентів	Серія експерименту			
		Перша серія		Друга серія	
		Контрольна група $n_{заг} = 55$	Експериментальна група $n_{заг} = 56$	Контрольна група $n_{заг} = 51$	Експериментальна група $n_{заг} = 48$
Високий рівень	Абс.	3	-	2	1
	%	5,5 %	-	3,9 %	2,1 %
Середній рівень	Абс.	27	27	29	26
	%	49,1 %	48,2 %	56,9 %	54,2 %

Задовільний рівень	Абс.	25	29	20	21
	%	45,4 %	51,8 %	39,2 %	43,7 %

Як видно із табл. 2.8, узагальнені результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи обох серії експерименту засвідчили, що на початку формувального етапу контрольна та експериментальна групи, кожна з яких складалася із двох взводів студентів ВНЗ, за складом були приблизно однорідними, оскільки найбільша різниця між рівнями початкової підготовки студентів до військово-професійного навчання не перевищувала в першій серії експерименту 6,4% (на задовільному рівні), а у другій серії – 4,5 % (також на задовільному рівні), і ця різниця в обох серіях експерименту була на користь контрольної групи.

Що стосується незначної різниці в кількості студентів у контрольній та експериментальній групах, то вона пояснюється тим, що окремі студенти, яких було рекомендовано до ВП, з особистісних причин не розпочали підготовку у складі тих взводів, які ми досліджували. Деяких з цих студентів, за їх бажанням, було переведено на інші військово-облікові спеціальності. Загалом, за обома серіями експерименту, кількість студентів контрольних груп складала 106 осіб (55 осіб у першій серії і 51 особа у другій), а експериментальних груп – 104 особи (відповідно 56 осіб у першій і 48 осіб у другій серії експерименту).

Отже, результати констатувального етапу обох серій експерименту засвідчили приблизно однакову загальну початкову підготовку студентів контрольної та експериментальної групи, з найбільшою різницею між порівняльними (за серіями експерименту) групами в 6,4% на користь контрольної групи.

На констатувальному етапі дослідження ми також урахували таку особливість організації військової підготовки у нових централізованих структурах при ВВНЗ як одночасне навчання студентів різних цивільних ВНЗ за однаковими нормативними документами. Зміст кваліфікаційних характеристик і професійних програмам підготовки офіцерів запасу враховував вимоги замовників, але залежав тільки від певної військово-облікової спеціальності та кваліфікації, яку студент мав отримати після закінчення факультету підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ, і не

залежав від спеціальності, яку він мав отримати після закінчення цивільного ВНЗ. Отже, врахування майбутньої цивільної спеціальності студента було можливо тільки на етапі вибору останнім його майбутньої військово-облікової спеціальності перед початком навчання на ФПОЗ ВВНЗ.

Виходячи з цього, з метою подальшої реалізації на формувальному етапі дослідження визначених організаційно-педагогічних умов, насамперед, щодо підкріплення мотивації військово-професійного навчання студентів ВНЗ, а також для підвищення якості ВП, ми організували на констатувальному етапі дослідження попереднє пропедевтичне консультативне орієнтування студентів ВНЗ.

Ми пропонували, наприклад, студентам технічних університетів та інститутів, загальна початкова підготовка яких, за результатами констатувального етапу експерименту, була достатньою, військово-облікову спеціальність "Бойове застосування механізованих з'єднань, військових частин та підрозділів" або одну з ремонтних спеціальностей, студентам фінансово-економічних ВНЗ - одну з військово-облікових спеціальностей тилового забезпечення підрозділів ЗСУ, хоча іноді студенти різних ВНЗ за власним бажанням обирали військово-облікову спеціальність "Бойове застосування аеромобільних підрозділів (частин, з'єднань)". Зрозуміло, що в першу чергу задовольнявся вибір тих студентів ВНЗ, рівень початкової підготовки яких за пропедевтичними критеріями був більш високим.

2.3.2. Організація дослідно-експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження. Визначені на підставі узагальнення поглядів науковців і педагогів та за аналізом чинників, що впливають на ефективність ВП під час військової реформи і модернізації вищої освіти, організаційно-педагогічні умови ВП, шляхи і засоби їх реалізації в навчально-виховному процесі ВНП, зокрема в новій централізованій структурі – факультеті підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ, склали основу моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, відповідно до якої був проведений формувальний експеримент.

Метою формувального етапу обох серій дослідно-експериментальної роботи була апробація дієвості визначених організаційно-педагогічних умов, шляхів і

засобів їх реалізації, зокрема здійснення моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ на основі розробленої системи інтегральних показників.

Формувальний етап кожної серії експерименту полягав у впровадженні в експериментальних взводах студентів комплексу визначених організаційно-педагогічних умов. Отже, за системним підходом, ми перевіряли дієвість організаційно-педагогічних умов, як цілісного системокомплексу, який і утворили, як його складові, означені організаційно-педагогічні умови, шляхи і засоби їх реалізації у навчально-виховному процесі ВНП, пов'язані спільною загальною функцією – підготовкою майбутніх офіцерів запасу.

При цьому ми спиралися на доведений у першому розділі висновок, що організована структура повинна бути системою (див. С. 47), відтак, саме організаційно-педагогічні умови ВП обов'язково повинні утворювати системокомплекс, бути взаємопов'язаними і взаємо впливовими, що досягається зокрема спільними шляхами і засобами їх реалізації, а зв'язки між ними повинні сприяти вибору цих спільних шляхів і засобів реалізації.

Організаційно-педагогічна умова щодо *реалізації принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ* була віддзеркалена в розробленій нами багаторівневій ієрархічній організаційно-управлінській інфраструктурі означеної підготовки, у змісті основних організаційних функцій виконавчих структур та виконавців (планування, керівництва, контролю і коригування) за визначеними рівнями управління ВП студентів цивільних ВНЗ (див. пп. 2.1).

Впровадження організаційно-педагогічних умов, як системокомплексу, за нашою методикою, було нами організовано на локально стратегічному рівні управління і безпосередньо здійснювалося через зазначені змістовно конкретизовані функції виконавців на тактичних (загальному і локальному) рівнях організаційно-управлінської інфраструктури військової підготовки студентів.

Підґрунтям упровадження моделі організації військової підготовки і педагогічною умовою результативності ВП була організована нами на базі навчального відділу, тобто на локально стратегічному рівні управління, підготовка

військових викладачів до діяльності із забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу. Означена підготовка здійснювалася на оперативно-тактичному (загально тактичному) рівні інфраструктури.

У процесі дослідження на початку формувального етапу експерименту ми провели опитування військових викладачів (39 осіб), як основних виконавців організаційно-управлінських функцій на загально тактичному рівні інфраструктури системи ВП. Опитування педагогічних працівників проводилися у формі бесід, вибіркових інтерв'ю та анкетування (див. додаток В.2). Метою цих заходів було визначення проблем, труднощів і потреб викладачів, пов'язаних із запровадженням структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів ВНЗ. Основними труднощами викладачі визнали брак досвіду щодо запровадження у НВП ФПОЗ інноваційних педагогічних технологій, зокрема спрямованих на забезпечення військово-професійної мобільності студентів ВНЗ та їхньої пізнавальної вмотивованості, комп'ютерного навчання, засобів конструювання і застосування тестових засобів моніторингу якості ВП та аналізу діагностичних властивостей тестів, а також, у зв'язку з євроінтеграційним курсом, а пізніше і приєднанням нашої країни до Болонського процесу, першочерговими інформаційними потребами викладачі зазначили завдання і принципи створення зони Європейської вищої освіти, європейські освітні норми і стандарти, зокрема стосовно впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Визначені труднощі і потреби були нами враховані при реалізації організаційно-педагогічної умови щодо *підготовки викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу***,** яка здійснювалася за розробленим нами спецкурсом для викладачів "Педагогічні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти". Спецкурс складався з трьох навчальних модулів: теоретичного, практичного і модуля самоосвіти викладачів (див. додаток Д.1), і був побудований таким чином, що опрацювання зазначених модулів могло здійснюватися, на вимогу викладачів, як послідовно, так і паралельно-послідовно

(див. додаток Д.2).

Предметом спецкурсу був навчально-виховний процес та порядок його організації у централізованому ВНП – факультеті підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ з метою запровадження структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ. Головним завданням навчання за програмою спецкурсу була психолого-педагогічна підготовка викладачів до реалізації організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, підвищення їх кваліфікації у напряму впровадження сучасних технології навчання, переходу від модульно-рейтингової до модульно-кредитної системи організації навчального процесу, а також у розробці та застосуванні тестових засобів моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ.

Науково-методологічну основу викладання спецкурсу складали концептуальні положення теорії навчання (дидактики) і виховання, загальної військової педагогіки та психології, методичне обґрунтування нормативного та навчально–методичного забезпечення військової підготовки студентів цивільних ВНЗ на підставі вимог Законів України "Про вищу освіту", "Про загальний військовий обов'язок і військову службу", постанови Кабінету Міністрів України від 26 липня 2001 року № 866 „Про військову підготовку студентів за програмою офіцерів запасу" та „Положення про військові навчальні підрозділи ВНЗ", затвердженого спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства оборони України від 20 червня 2003 року № 400/192, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 27 жовтня 2003 року за № 978/8299.

Вивчення програми спецкурсу базувалося на досвіді, який викладачі отримали в ході своєї педагогічної діяльності, а також на знаннях загальної психології та педагогіки. Лекції за теоретичним модулем програми спецкурсу читалися, відповідно загальній методиці організації у ВВНЗ системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у формі діалогу зі слухачами, широко використовувалася постановка проблемних питань, технічні засоби навчання, слайди, схеми, таблиці, плакати та оригінали інструктивних та нормативних документів, слухачі забезпечувались роздавальним матеріалом. При проведенні занять поєднувалися класичні й активні та інтерактивні методи навчання. Основними методами навчання були розповідь, пояснення з показом та бесіда у формі дискусії. Знання та вміння, одержані при вивченні програми спецкурсу, були базою для реалізації викладачами ФПОЗ у подальшій професійній діяльності організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Програма спецкурсу була розрахована на 36 годин лекційних занять теоретичного модуля, який організаційно і за логікою подання навчального

матеріалу було розподілено на три мінімодуля: загально ознайомлювальний (8 годин), базовий науково-теоретичний (16 годин) і методичний (12 годин), і на 18 годин практичних занять, семінарів і консультацій практичного модуля для обміну досвідом з найбільш проблемних питань щодо реалізації у процесі навчання організаційно-педагогічних умов ВП студентів і забезпечення їхнього військового професіоналізму як майбутніх офіцерів запасу зокрема. Кількість годин модуля самоосвіти викладачів не встановлювалася, однак цей модуль передбачав організацію тьюторських та індивідуальних занять і консультацій, потреба у проведенні яких визначалася за вимогою викладачів і узгоджувалася з поточним розкладом занять.

Під час першого лекційного мінімодуля спецкурсу викладачі були ознайомлені з задачами загальнодержавної системи вищої освіти України, зокрема щодо її модернізації в контексті Болонського процесу; з концепцією кадрового менеджменту у сфері військової підготовки студентів цивільних ВНЗ на сучасному етапі реформування та розвитку ЗСУ; з організаційно-управлінською інфраструктурою системи ВП; з теоретичними положеннями і практикою підготовки офіцерів резерву ЗС у навчальних закладах зарубіжних армій, з їх методами і методиками навчання, видами і формами навчальних занять, з метою їх використання для реалізації організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів ВНЗ.

Особливу увагу було звернуто на практичну і бойову спрямованість колективних форм і методів навчання офіцерів армій НАТО, практичних занять з бойової підготовки на макеті місцевості (мініатюр-полігоні) з використанням навчально-тренувальних засобів та комп'ютерної техніки, тактико–стройових занять і стрільб по типу спортивних ігор.

У другому науково-теоретичному лекційному мінімодулі спецкурсу було розглянуто науково-методичні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та особливості реалізації організаційно-педагогічних умов ВП студентів у процесі навчання в новій централізованій військово-навчальній організаційній структурі – факультеті підготовки офіцерів запасу при ВВНЗ.

Лекції цього мінімодуля були спрямовані на теоретичну підготовку викладачів до впровадження у навчальний процес організаційно-педагогічних умов, ознайомлення зі шляхами і засобами їх реалізації, зокрема з інноваційними педагогічними і комп'ютерними технологіями, активними та інтерактивними формами і методами навчання, з пізнавально-мотиваційними засадами успішності ВП студентів і засобами розвитку їх пізнавального інтересу; з системою моніторингу та інтегральними показниками критеріїв якості ВП студентів, їх складовими та методами їх оцінювання, зокрема щодо військово-професійної мобільності. Докладніше про шляхи і засоби реалізації організаційно-педагогічних умов подано далі.

Окрім того, в межах науково-теоретичного мінімодуля викладачі були ознайомлені з шістьма основними цілями і завданнями Болонського процесу, умовами переходу від модульно-рейтингової до модульно-кредитної системи організації навчання, принципами і завданнями стандартизації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

У третьому методичному мінімодулі теоретичного модуля спецкурсу головна увага викладачів зверталася на методику розробки навчально-планувальних документів, зокрема кваліфікаційної характеристики, професійної програми і засобів діагностики рівня військової підготовки студентів ВНЗ за різними військово-обліковими спеціальностями, інших навчально-методичних матеріалів, зокрема на методику організації самостійної військово-професійної підготовки студентів.

Ми зосередили увагу викладачів і на перспективах використання для самостійної підготовки і самоконтролю студентів методичних матеріалів, подібних зарубіжним "пакетам знань", про які ми їм розповідали під час першого мінімодуля спецкурсу (лекції 3 і 4).

Означені "пакети знань" - методичні матеріали для самопідготовки зарубіжних студентів складалися із настанов, відповідних штатним посадам і військово-обліковій спеціальності, щодо відпрацювання навчальних задач заданих категорій складності, містили перелік цих задач і ситуацій їх виконання та

необхідного матеріального забезпечення, організаційно-методичні вказівки щодо порядку і нормативних термінів виконання задач, перелік навчальної літератури, а також засоби діагностики (здебільшого тестові) для самоконтролю.

У межах цього мінімодуля викладачі були докладно ознайомлені з методикою конструювання і застосування тестових засобів моніторингу якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Практичний модуль спецкурсу містив 10 годин семінарських занять для поглиблення та закріплення знань, одержаних на лекціях теоретичного модуля, та організації обміну досвідом викладачів з найбільш проблемних питань щодо реалізації організаційно-педагогічних умов ВП студентів і забезпечення їхнього військового професіоналізму та 8 годин практичних занять для відпрацювання методик розробки навчально-планувальних документів, що стосувалися означених питань, зокрема тестових засобів діагностики якості ВП.

При проведенні занять за програмою практичного модуля спецкурсу в якості вихідних та контрольних даних було використано зміст плануючих документів інституту. Особлива увага викладачів зверталася на методику планування і організації самостійної роботи, як основи і власної самоосвіти, і забезпечення військового професіоналізму майбутніх офіцерів запасу на основі професійного та особистісного самовдосконалення студентів, а також на організацію самоконтролю, зокрема за допомогою тестів, і відповідного коригування самопідготовки.

В межах модуля самоосвіти викладачів для роз’яснення найбільш складних питань ми проводили впродовж першого навчального року першої серії формувального експерименту на вимогу викладачів тьюторські (з 2-3 викладачами) та індивідуальні консультації за теоретичним і практичним матеріалом методики реалізації організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів ВНЗ. Спочатку консультування викладачів стосувалося практичної побудови навчальних дисциплін за модульним принципом та їх інтеграції, розробки структурно-логічних схем навчання за семестрами ВП, встановлення зовнішніх міжпредметних зв’язків. Потім найбільш частими були консультації щодо практичної розробки і психометричного аналізу діагностичних властивостей педагогічних тестів. Під час

другої серії експерименту першочерговими були питання, пов'язані з Болонським процесом. Загалом самостійна підготовка викладачів була забезпечена необхідною літературою, навчально-методичними посібниками та науково-методичним матеріалами.

На формувальному етапі першої серії експерименту наприкінці практичного модуля спецкурсу ми провели опитування викладачів (39 осіб) щодо корисності цього спецкурсу, вагомості визначених нами організаційно-педагогічних умов та інтегральних показників якості ВП студентів цивільних ВНЗ, а також впливу організованої нами системи підготовки і змісту спецкурсу на професійну майстерність викладачів (див. додаток В.2). За результатами цього опитування було встановлено, що приблизно 69% (27 осіб) із опитуваних викладачів відзначили достатню вагомість визначених організаційно-педагогічних умов для процесу підготовки студентів ВНЗ і достатню корисність спецкурсу для їх професійного зростання, з них 46% (18 осіб) зазначили високу значущість означених умов, а 23% (9 осіб) вказали на важливість цих умов поряд з іншими, більш традиційними умовами організації навчання і виховання; 10% (4 особи) відвели визначеним умовам мінімальне значення, а 21% (8 осіб) констатували утруднення у відповіді на ці запитання, внаслідок того, що не мали можливості регулярно відвідувати заняття спецкурсу із-за робочої зайнятості, отже, й не отримали відповідну теоретико-методичну базу, однак, вони планували займатися самоосвітою за нашими методичними рекомендаціями і матеріалами спецкурсу. Паралельно з цим опитуванням ми провели експертне оцінювання визначених інтегральних показників якості ВП і встановили їх коефіцієнти вагомості (див. С.135).

Загалом матеріал нашого спецкурсу був спрямований на підготовку викладачів ФПОЗ до реалізації визначених нами організаційно-педагогічних умов ВП у тій їх частині, що була безпосередньо пов'язана з навчально-виховним процесом, з діяльністю викладачів і студентів ФПОЗ.

Реалізація організаційно-педагогічної умови щодо *використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявності сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ* здійснювалася на підставі врахування

модульного принципу при побудові змісту навчальних курсів, інтеграції навчальних дисциплін та впорядкування інтегрованих курсів, оптимізації навчального процесу шляхом його організації за семестровими логічно-структурними схемами навчання, зокрема за циклічною логічно-структурною схемою практичного навчання під час військових навчальних зборів на прикінцевому семестрі військової підготовки студентів.

Означені логічно-структурні схеми розроблялася на кожний семестр і курс ВП за місяцями навчання і наочно демонстрували розгалужені внутрішні взаємозв'язки між модулями інтегрованих навчальних дисциплін, темами, видами і кількістю навчальних занять студентів ВНЗ упродовж кожного семестру. Приклад такої розгалуженої семестрової логічно-структурної схеми військової підготовки студентів за спеціальністю „Бойове застосування механізованих з'єднань, військових частин та підрозділів" подано в додатку Д.2.

Удосконалення означених схем навчання шляхом урахування зовнішніх міждисциплінарних зв'язків обертало ці двомірні логічно-структурні схеми навчання у просторові, трьохмірні, загальний вигляд яких подано на рис.2.2.

Рис. 2.2. Віддзеркалення зовнішніх міжпредметних зв'язків на логічно-структурній схемі ВП (загальний вигляд).

Як видно із рисунка, на двомірну логічно-структурну схему організації

навчання зовнішні міждисциплінарні зв'язки проекціювалися не у вигляді векторів-стрілок, як прийнято демонструвати внутрішні взаємозв'язки, а у вигляді точок.

Однак, такі схеми виявилися занадто складними для виконання і ми від них відмовилися. Проте, користуючись цим рисунком, ми вдосконалили семестрові логічно-структурні схеми ВП шляхом визначення на них тем і занять, на яких використовувалися зовнішні міжпредметні зв'язки з гуманітарними, фундаментальними і спеціальними дисциплінами, які викладалися у цивільному ВНЗ (див. приклад у додатку Д.2).

Педагогічні технології, що застосовувалися у військовій підготовці студентів цивільних ВНЗ, як-от: проблемно-модульна, інформаційно-модульна тощо, передбачали, згідно з особливостями військової підготовки на сучасному етапі реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти, органічне поєднання колективних та індивідуальних особистісно орієнтованих методів і форм навчання, які характерні для європейської зони освіти, зокрема активного та інтерактивного навчання.

Відтак, одним із основних засобів реалізації педагогічної умови щодо наявності у процесі військової підготовки студентів ВНЗ сучасних педагогічних технологій було застосування комплексу методів активізації навчання, передусім таких як методи проблемної дискусії та імітаційного моделювання (комп'ютерного і з використанням тренажерів у вигляді макетів місцевості, мініатюр-полігонів). Зазначені методи використовувалися в експериментальних взводах, насамперед, під час здійснення тактичної і тактико-спеціальної видів підготовки.

Імітаційне моделювання, особливо комп'ютерне, дозволяло викладачу структурувати велику кількість навчального матеріалу, а студенту – майбутньому офіцеру запасу – тривалий час спілкуватися з тактичною термінологією, виробляти практичні навички щодо грамотного прийняття рішень, відповідних вихідній тактичній обстановці, отже, й формувати і розвивати творче тактичне мислення.

За нашими методичними вказівками імітаційні моделі завчасно розроблялися викладачами на підставі досвіду військ, з урахуванням результатів аналізу відзивів на офіцерів – випускників ВНЗ після певного часу виконання ними посадових

обов'язків на службі у військах, і охоплювали найбільш ймовірні тактичні ситуації, з якими могли зустрітися випускники цивільних ВНЗ у військах.

Імітаційне моделювання носило як індивідуальний, так і колективний характер. Завдання індивідуального імітаційного моделювання військової діяльності студента не враховували його спілкування з іншими студентами, на відміну від колективного (групового) імітаційного моделювання, при якому дії кожного студента залежали від дій інших.

Проблемно-дискусійну спрямованість індивідуального імітаційного моделювання ми реалізовували насамперед методами аналізу конкретних проблемних ситуацій, імітаційних вправ, різного роду індивідуальних тренувань. Сутність методу конкретних ситуацій полягала в тому, що майбутнім офіцерам запасу пропонували вирішити задачу для конкретних умов, які розроблялися з максимальним наближенням до реальної службово-бойової обстановки, а тематика завдань охоплювала всю сферу військової діяльності у різних ланках командування. Кожний студент був повинен самостійно проаналізувати ситуацію, застосовуючи відповідний метод (алгоритм) міркувань та умовиводів, розробити декілька варіантів рішень, вибрати з них найбільш ефективний і обґрунтувати своє рішення.

Колективне імітаційне моделювання ми організовували за допомогою моделей – макетів місцевості, мініатюр-полігонів тощо здебільшого методами ігрових занять: розігрування ролей - службових посад, ігрового проектування щодо розробки варіантів рішення проблемної ситуації, а також "мозкового штурму", утворення інциденту, конфлікту тощо. У процесі проведення таких занять ми дійшли висновку, що проблемна спрямованість імітаційного моделювання посилювалася при застосуванні саме ігрових колективних методів навчання, військово-спеціальних і ділових ігор, зміст яких відповідав вимогам типових службових посад офіцерів.

Загалом навчальний процес при застосуванні імітаційного моделювання ми організовували з випереджальним проведенням настановчих лекційних, а подекуди й семінарських і групових занять, кількість яких залежала від характеру інтегрованої навчальної дисципліни і від змісту та обсягу навчальної інформація,

яку викладач вважав необхідною для рішення проблеми, а також від часу, що його відводив викладач на актуалізацію опорних знань і вмінь студентів шляхом установлення з такою самою метою зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків.

Відповідно нашій методиці, ми орієнтували викладачів таким чином, щоб означену актуалізацію вони організовували саме на початку кожного із таких занять, виявляли закономірності, наочно демонстрували зв'язки між вивченими студентами раніш загальними принципами, законами, фундаментальними дисциплінами і тими військово-спеціальними предметами, які викладалися. Розуміння таких зв'язків, з одного боку, давало студентам змогу швидше адаптуватися до військово-професійного навчання, а, з другого боку, підвищувало їхню пізнавальну вмотивованість у напряму ВП, адже викладачі, за нашими вказівками, пояснювали студентам, що таке навчання підвищувало їхню майбутню конкурентоспроможність на ринку праці. Отже, в такий спосіб ми мали змогу додатково забезпечити формування військово-професійної мобільності майбутніх офіцерів резерву.

Під час проходження спецкурсу викладачам було доведено, що, за нашою методикою, зазначені настановчі заняття також повинні були мати проблемну спрямованість. Підготовка викладачів була спрямована на перехід від монологічної форми послідовного викладання до діалогічної і на активізування навчання такими способами, як наприклад, постановка проблемних питань, застосування цікавого ілюстративного матеріалу, дискусійні та сократичні бесіди тощо. Це дозволило викладачам під час проведення таких занять проілюструвати власні судження, роздуми та узагальнення на конкретних фактах, прикладах, логічно підвести студентів до вирішення поставлених військово-спеціальних і тактичних завдань.

Дискусійні заняття передбачали самостійну підготовку студентами повідомлень у вигляді коротких доповідей щодо завчасно обумовлених тем, і, таким чином, залежали від інформації, що повідомлялася. На таких заняттях застосовувалися різні форми проблемних питань: відкриті і закриті тестові, активізуючі, альтернативні, провокуючі, риторичні, наводячі, контрольні, а також

проблемні питання у вигляді дидактичних ланцюжків, як-от: запитання-твердження-рішення-пастка, пропозиція, інформація, гадка-думка. Дискусія тут виступала і як метод навчання, і як форма організації навчального процесу, і як засіб діагностики якості військово-професійної підготовки студентів загалом, насамперед щодо тактичної і тактико-спеціальної видів підготовки, та їх військово-професійної мобільності зокрема. Зрозуміло, що все це вимагало й відповідної підготовки викладачів до таких занять, зміст якої подано в розробленому нами навчальному плані зазначеного спецкурсу для викладачів (див. додаток Д.1).

Підвищенню результативності військової підготовки, особливо її тактичної складової, сприяло проведення так званих лекцій-панелей, які ми організовували у вигляді обміну думками і поглядами між висококваліфікованими фахівцями з тактики. Викладач і кожний з фахівців висловлював власну точку зору на проблеми, що розглядалися, в коротких лекціях, які потім обговорювалися.

За результатами організації й проведення таких занять ми дійшли висновку, що зовсім не доцільно, щоб таких фахівців було багато, достатньо цікаво проходили й заняття, на яких був тільки один фахівець, окрім викладача. Такі заняття надавали викладачам можливість продемонструвати студентам усі аспекти військово-професійної проблеми і різноманітність варіантів пошуку можливих рішень.

Наприклад, при вивченні тем щодо контрнаступу або оборони, запрошений фахівець представляв противника і аналізував його стан і характер дій, укомплектованість військ, можливості вогневої поразки, інженерне обладнання, матеріально-технічне й інформаційне забезпечення, можливості і час, необхідний для створення оборонних або/і ударних угрупувань для переходу в контрнаступ; а викладач – наші війська за тими самими параметрами, звертаючи особливу увагу на ті показники, які суперечили аналогічним характеристикам противника.

Організація і проведення таких занять дозволили нам дійти висновку, що саме такі лекції вимагають серйозних педагогічних зусиль, тривалої підготовки, і розбіжності, які можуть виникнути між підходами фахівців до способів вирішення проблеми, повинні бути заздалегідь передбачені і завчасно враховані.

З метою підготовки викладачів до проведення таких занять ми

систематизували і класифікували варіанти їх практичної побудови, їх форми, виходячи із вітчизняної і світової педагогічної думки щодо розв'язання проблемних ситуаційних задач і організації змагання у процесі навчання та власного педагогічного досвіду.

Варіанти побудови проблемно-дискусійних занять, незалежно від їх виду (лекційних, семінарських, практичних), на яких організовувалися змагання між студентами, розв'язувалися проблемні ситуаційні задачі, насамперед, з дисциплін військово-технічної, тактичної і тактико-спеціальної підсистем ВП, ми розглядали у вигляді дидактичних ланцюжків, за якими планувалося проведення цих заняття.

Проблемно-дискусійну спрямованість навчальних занять і організацію на цій підставі змагання у процесі навчання ми реалізовували за такими дидактичними ланцюжками: традиційними індуктивними та дедуктивними, випереджальними, панельними, спрямовано- і вільно-дискусійними.

Традиційно дидактичний ланцюжок проблемних занять формувався в такий спосіб: на початку заняття йшла інформативна частина, яка займала до 50% навчального часу, потім питання, дискусія, відповіді та діагностика із застосуванням унаслідок обмеженості часу компактних засобів (наприклад, тестів закритого типу, особливо на тих заняттях, на яких студенти були забезпечені комп'ютерами).

За логікою передачі інформації традиційні дидактичні ланцюжки поділялися на: а) *дедуктивні*, в яких інформативна частина подавалася в узагальненому вигляді (наприклад, у вигляді загальноприйнятих у теорії і практиці нормативів), потім проводилося їх зіставлення з потребами конкретної тактичної ситуації, виявлялися часткові розбіжності та збіги, відповідності; і в дискусії здійснювався пошук шляхів вирішення заданої конкретної тактичної ситуації; б) *індуктивні*, в яких інформативна частина складалася із окремих часткових фактів, явищ, окремих положень нормативних та інструктивних документів, і дискусія спрямовувалася викладачем на їх узагальнення, на так званий "висновок на проблему". На наступних заняттях цей висновок мав перевірятися й уточнюватися, тому що кількість тактичних ситуацій, що розглядалися, зростала, і за характером вони

також змінювались у широких межах.

Випереджальні дидактичні ланцюжки починалися з постановки студентами питань з теми, що розглядалася ними завчасно і самостійно, за методичними рекомендаціями щодо організації самопідготовки, зокрема за допомогою імітаційних комп'ютерних моделей; потім повідомлення – коротка лекція викладача, матеріал якої задавався питаннями студентів, що вимагало високої професійної майстерності викладача; потім йшли нові питання студентів, дискусія, відповіді та діагностика.

Панельні заняття починалися з виступу лідера групи студентів щодо результатів виконаного навчального (теоретичного або практичного) завдання, або з виступів і дискусії між двома лідерами, чи викладачем і лідером, або викладачем і запрошеним фахівцем з тактики; потім йшла основна дискусія – обмін думками між членами групи.

На початку *спрямовано-дискусійних* занять, але після висловлення питань студентами, передбачалася організація дискусії або діалогу щодо одного або декількох взаємопов'язаних питань; потім викладач читав лекцію з роз'ясненням проблем, що не були вирішені під час обговорення; наприкінці лекції проводилася діагностика.

Вільно-дискусійні заняття за методикою проведення поділялися на: а) малі конференції, під час яких студенти виступали з короткими доповідями, які потім обговорювалися і формулювалися висновки; б) бесіди за "круглим столом", що організовувалися за принципом "питання-відповідь", при якому викладач у дискусію втручався тільки тоді, коли рішення проблеми заходило у "глухий кут", або коли треба було зупинити якогось студента, занадто довгий виступ якого переставав підтримувати зацікавленість аудиторії.

Зауважимо, що під час проведення таких занять ми спрямовували студентів більше на процес, аніж на результат, вчили їх бути поважними до протилежних думок, знаходити в них раціональне для власних міркувань і використовувати це.

За означеними варіантами побудови дидактичних ланцюжків реалізовувалися методи проблемно-дискусійного навчання та імітаційного моделювання, як шляхи і

засоби впровадження у процес військової підготовки студентів ВНЗ організаційно-педагогічних умов, насамперед, стосовно наявності сучасних педагогічних технологій в означеному процесі та забезпечення мотивації студентів щодо підвищення рівня військової підготовки, а також, ураховуючи обов'язкову наявність наприкінці практично кожного дидактичного ланцюжка ланки діагностики, і стосовно моніторингу якості ВП студентів ВНЗ.

Застосування цих методів дозволило майбутнім офіцерам запасу отримати навики правильного аналізу різних тактичних ситуацій, ведення логічних міркувань та прийняття творчих і обґрунтованих рішень у критичних умовах бойової дійсності. А використання різних організаційних варіантів побудови дидактичних ланцюжків, сприяло, на нашу думку, розвитку в студентів ВНЗ, як майбутніх офіцерів резерву ЗСУ, продуктивного, творчого, гнучкого тактичного мислення, і, таким чином, підвищувало рівень якості їх військової підготовки, що й засвідчили подані далі результати формувального експерименту.

З метою забезпечення прозорості системи моніторингу, ми рекомендували викладачам, котрі планували застосовувати такі методи, завчасно визначити й довести до студентів на початку навчання перелік проміжних показників, за якими буде здійснюватися моніторинг і визначатися рівні якості їхньої підготовки за певними навчальними модулями. Такими проміжними показниками були, наприклад, уміння визначити військово-тактичну проблему, обґрунтувати вибір засобів для її рішення, знайти, використовуючи міжпредметні зв'язки, додаткову інформацію, яка буде необхідною для цього, спрогнозувати можливі наслідки ситуації, що виникла.

Шляхи реалізації організаційно-педагогічної умови стосовно *забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки* були визначені нами в першому розділі при встановленні пізнавально-мотиваційних засад успішності ВП студентів ВНЗ (див. С.75-77). Серед цих засад було зазначено введення у зміст професійної програми підготовки офіцерів запасу вибіркових військово-спеціальних дисциплін. В якості такої дисципліни ми ввели 15-годинний курс „Засоби індивідуального захисту", у процесі якого ознайомили студентів

експериментальних взводів, котрі бажали пройти цей курс, із засобами індивідуального броньового захисту, сучасними бронежилетами різних класів захисту, з альтернативними видами зброї: холодною, електричною, газовою. Ми обрали саме цей курс тому, що набуті знання студенти могли використовувати і у військовій, і в цивільній діяльності, наприклад, підприємницькій, банківській, охоронній тощо. Програма цього курсу подана в додатку Д.3. З часом інтерес до цього курсу підвищився, пройти його виявили бажання і студенти контрольної групи. Щоб не змінювати умов проведення дослідження і не відмовляти студентам, ми організували повторне проведення цього курсу перед завершенням навчання на ФПОЗ студентів контрольних взводів.

Інші визначені нами шляхи реалізації умови щодо забезпечення мотивації підвищення рівня військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, такі як стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру, індивідуалізація процесу навчання, формування в майбутніх офіцерів резерву навичок самоменеджменту, вмінь і прийомів самостійного навчання, самоорганізації, самоконтролю та самооцінки навчально–пізнавальної діяльності; проектування викладачами навчального процесу із залученням сучасних педагогічних технологій, поруч з використанням традиційних методів і форм навчання, застосування методів активного та інтерактивного навчання та деякі інші, а також запровадження кредитно-модульної системи (КМС) організації навчального процесу, аналогічної ECTS, були, за нашою методикою, спільними для реалізації практично всіх визначених організаційно-педагогічних умов.

Висновку, що впровадження в систему організації ВП елементів КМС, як факторів стимулювання до ефективної роботи викладачів і студентів, є одним із засобів реалізації всього комплексу організаційно-педагогічних умов, насамперед тих, які безпосередньо пов’язані з НВП, ми дійшли, виходячи із висновків Департаменту вищої освіти щодо запровадження кредитно-модульної системи для подолання недоліків нинішньої системи підготовки фахівців з вищою освітою [149:20].

Загалом такими елементами КМС, що одночасно виступали шляхами

реалізації визначених організаційно-педагогічних умов, були: оптимізація змісту військово-спеціальних і тактичних дисциплін, удосконалення їх модульної побудови та структурно-логічної схеми навчання; введення вибіркових військово-спеціальних дисциплін; уведення елементів змагання у процес навчання, особливо у військові навчальні збори; стимулювання систематичної самостійної підготовки студентів, формування в них умінь і навичок самостійного навчання, самоорганізації, самоконтролю та самооцінки навчальної діяльності; поширення використання індивідуальних і творчих завдань, систематичне використання для моніторингу якості знань і вмінь та сформованості військово важливих якостей майбутніх офіцерів резерву тестових засобів діагностики, застосування шкали оцінювання ECTS; залучення студентів ВНЗ до воєнно-наукової та науково-дослідницької роботи у ВВНЗ; забезпечення прозорості системи оцінювання якості підготовки студентів на підставі їх максимальної інформованості щодо термінів та видів контрольних заходів, засобів діагностики і критеріїв оцінювання; підвищення об’єктивності оцінювання військової підготовки майбутніх офіцерів запасу шляхом використання процедур об’єктивного контролю: комплексних контрольних іспитів, критеріально-орієнтованого тестування, усереднення винесених групою експертів оцінних суджень під час безпосереднього спостереження за виконанням студентами службово-бойових функцій і завдань військово-професійної діяльності, а також під час перевірки їх умінь на тренажерах та іншому обладнанні або на реальних об’єктах діяльності під час проходження військових зборів на полігоні.

Щодо складностей, які виникли в нас при реалізації визначених організаційно-педагогічних умов, то слід відзначити, що зазначена вище особливість навчання на ФПОЗ студентів різних цивільних ВНЗ за однаковими професійними програмами підготовки офіцерів запасу, значно утруднювала експериментальне впровадження на ФПОЗ кредитно-модульної системи, аналогічної системі ECTS, оскільки вітчизняними освітніми нормативними документами вона ще не була остаточно визначена, і не було в різних цивільних ВНЗ однакового підходу до запровадження навіть окремих її елементів.

Однак, у тій частині нашої методики, що стосується моніторингу якості

військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, запровадження елементів КМС, зокрема процедур об'єктивного контролю, комплексних іспитів, критеріально-орієнтованих тестів, використання шкали ECTS для їх оцінювання тощо, як шляхів реалізації і всього комплексу організаційно-педагогічних умов ВП, і окремої умови щодо організації системи її моніторингу, виявилося досить результативним.

Реалізація організаційно-педагогічної умови щодо *моніторингу якості військової підготовки студентів ВНЗ* розпочалася ще на початку формувального етапу першої серії експерименту, під час підготовки викладачів за методичним мінімодулем теоретичного модуля спецкурсу до конструювання тестів. Ми зорієнтували педагогів, яким чином слід розподіляли змістові модулі інтегрованих навчальних дисциплін на навчальні елементи (мінімальні дози навчальної інформації, що зберігали властивості навчального об'єкта), до кожного з яких вони мали розробити тестові завдання декількох форм.

За нашою методикою, викладачі, насамперед, визначали нормативну групу, до якої можна було віднести певні навчальні елементи (до професійної мови, до фактичних основ і явищ предмета діяльності, до суттєвостей сторін і зв'язків - відношень діяльності або до причинно-наслідкових алгоритмів діяльності), потім встановлювали потрібний рівень сформованості знань щодо змісту навчального елементу: понятійний (ознайомлювально-орієнтовний), фундаментальний (аналітичний), прикладний творчий (продуктивно-синтетичний), виходячи із потрібного (і зафіксованого у кваліфікаційній характеристиці) рівня сформованості того вміння, яке забезпечувалося цими знаннями. Потім до кожного навчального елементу розробляли, за нашою методикою, декілька тестових завдань різних форм відкритого і закритого типів, відповідних визначеній групі та потрібному рівню сформованості знань щодо нього. Із цих тестових завдань, після їх психометричного аналізу, тобто перевірки ступеня їхньої складності, диференціювальної здатності, надійності та валідності, було впорядковано педагогічні (навчальні) тести різної довжини залежно від виду і тривалості контролю.

Тестові завдання різних форм відкритого і закритого типів, розроблені нами

до деяких навчальних елементів змістових модулів інтегрованих дисциплін, а також комплексні тести, як навчально-методичні приклади для викладачів ФПОЗ, подані в додатку Д.4.

Як було зазначено, окрім педагогічних тестів, розроблених і впорядкованих викладачами ФПОЗ, підготовка яких проводилася за нашою методикою, комплексних завдань та інших педагогічних заходів контролю навчання, ми використовували й загальновідомі психодіагностичні тестові методики для моніторингу якості військової підготовки і оцінювання сформованості військово важливих якостей студентів цивільних ВНЗ.

Для наочності системи моніторингу якості ВП, а також для спрощення оцінювання рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ за визначеними нами інтегральними показниками якості ВП, упорядкування розрахунків за формулою (2.1) і отримання загальних результатів дослідження, основні складові інтегральних показників і методи їх оцінювання подано у вигляді таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Система моніторингу якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ

Показники	Методи і способи оцінювання показників та їх складових
1. *Визначення інтегрального показника "військово-професійна усталеність"*	
Рівні підготовки за видами ВП:	Навчальний рейтинг студента за відповідні змістові модулі інтегрованих навчальних дисциплін або за повні курси:

Продовження табл. 2.9

Рівень гуманітарної підготовки	М $_{1-1}$ — Інтегрована навчальна дисципліна "Актуальні проблеми гуманітарної підготовки та виховної роботи у Збройних силах України"
Рівень загально-військової підготовки	М $_{1-2}$ — Інтегрований курс "Військові статути Збройних Сил України та їх практичне застосування"
	М $_{1-3}$ — Модуль "Основи і правила стрільби" інтегрованого курсу "Вогнева підготовка"
Рівень військово-технічної підготовки	М $_{1-4}$ — Інтегрований курс "Інженерне забезпечення"
	М $_{1-5}$ — Інтегрована навчальна дисципліна "Будова та експлуатація бронетанкового озброєння"
	М $_{1-6}$ — Інтегрований курс "Водіння бойових машин"
	М $_{1-7}$ — Відповідні модулі інтегрованого курсу "Тактика"

Рівень тактичної підготовки	М 1-8 — Відповідні модулі курсу “Вогнева підготовка”
	М 1-9 — Відповідні модулі інтегрованого курсу “Управління повсякденною діяльністю підрозділів”
	М 1-10 — Інтегрований курс “Військова топографія”
Рівень тактико-спеціальної підготовки	М 1-11 — Інтегрована навчальна дисципліна “Захист від зброї масового ураження”
	М 1-12 — Інтегрований курс “Організація зв’язку”
	М 1-13 — Відповідні модулі інтегрованого курсу “Тактика”
	М 1-14 — Відповідні модулі курсу “Вогнева підготовка”
	М 1-15 — Відповідні модулі інтегрованого курсу “Управління повсякденною діяльністю підрозділів”
	М 1-16 — Результати захисту курсової роботи з тактики
Рівень сформованості військово	М 1-17 — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М 1-18 — Тест структури інтелекту Р.Амтхауера
	М 1-19 — Шкала нервово-психічної усталеності тесту “Прогноз”

Продовження табл. 2.9

важливих індивідуально-психологічних якостей: комунікабельності, авторитетності, наполегливості, самоконтролю у повсякденній діяльності, активності, стресостійкості, лідерських якостей	М 1-20 — Усереднені оцінки за шкалами акцентуацій, відповідних якостям, методики “Характерологічні акцентуації особистості і нервово-психічна нестабільність” (ХАО – НПН)
	М 1-21 — Методика прогресивних матриць Дж.С.Равена
	М 1-22 — Усереднені оцінки за шкалами факторів **F** (безтурботність-стриманість, здатність до спілкування), **E** (домінантність), **L** (афективна ригідність, доброзичливість, здатність- нездатність до самооцінки), **H** (стресостійкість), **Q_3** (самоконтроль) та **I** (чутливість, здатність до роботи у групі) 16-ФОП Р.Б.Кеттелла
	М 1-23 — Усереднені оцінки за тестами “Товариськість” і “Рівень комунікативного контролю у спілкуванні” за Л.Д.Столяренком, “Уміння говорити і слухати”, за В.Маклені
	М 1-24 — Усереднені оцінки за шкалою комунікативних здібностей методики КОС–1 і тестами “Оцінка рівня комунікабельності”, за В.Ф.Ряховським, “Оцінка

і здатності до самооцінки	комунікативних умінь” за А.А.Карелiним
	М 1-25 — Усереднені оцінки за тестом “Самоконтроль у спілкуванні”, за М.Снайдером; за питальником “Психологічна характеристика темпераменту” і тестом на самооцінку стресостійкості особистості, за Н.В.Киршевою і Н.В.Рябчиковою
Рівень сформованості морально-етичних якостей: гуманності, чесності, принциповості,	М 1-26 — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М 1-27 — Результати соціометрії у взводах студентів щодо знання і дотримання морально-етичних норм
	М 1-28 — Усереднені оцінки за тестами: “Рішучість”, “Воля і увага” і “Впевненість у собі”, за Н.В.Киршевою
	М 1-29 — Усереднені оцінки за шкалами щирості (чесності) методики “Прогноз”, тесту структури інтелекту Р.Амтхауера

Продовження табл. 2.9

вольових якостей: цілеспрямованості, самовладання, впевненості в собі, хоробрості, впертості, рішучості	М 1-30 — Усереднені оцінки за шкалами факторів **C** (емоційна усталеність), **E** (домінантність, хоробрість) і **G** (моральна нормативність, чесність) 16-ФОП Р.Б.Кеттелла
	М 1-31 — Усереднені оцінки за шкалою агресивності тесту “Самооцінка психічних станів”, за Г.Айзенком, шкалою надійності методики ХАО-НПН, питальника “Психологічна характеристика темпераменту”
Рівень виконавської дисципліни	М 1-32 — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М 1-33 — Усереднені оцінки за шкалами факторів **E** (домінантність), **G** (моральна нормативність, дисциплінованість), **N** (спонтанність) і $\mathbf{Q_3}$ (самоконтроль, почуття обов’язку) 16-ФОП Р.Б.Кеттелла
	М 1-34 — Усереднені оцінки за відповідними шкалами тесту структури інтелекту, за Р.Амтхауером

	М $_{1\text{-}35}$ — Усереднені оцінки за тестами: “Здатність до самоуправління”, за Н.М.Пейсаховим, “Дослідження особливостей реагування в конфліктній ситуації”, за К.Томасом
2. *Визначення інтегрального показника “практична командирська навченість”*	
Рівень сформованості вмінь за складовими циклу практичного навчання	М $_{2\text{-}1}$ — Оцінка практики водіння бойових машин
	М $_{2\text{-}2}$ — Оцінка практичного виконання підривних робіт
	М $_{2\text{-}3}$ — Оцінка практичного виконання стрільб
	М $_{2\text{-}4}$ — Оцінка практичного виконання тактичних завдань
	М $_{2\text{-}5}$ — Навчальний рейтинг студента за практично спрямовані змістові модулі інтегрованих навчальних дисциплін: “Військові статути ЗСУ”, “Вогнева підготовка”, “Тактика”, “Військова топографія”, “Інженерне забезпечення”, “Захист від зброї масового ураження”, “Організація зв’язку”, “Будова та експлуатація БТО”, “Водіння бойових машин”.

Продовження табл. 2.9

	М $_{2\text{-}6}$ — Оцінка успішності ВП за загальними результата ми практичного навчання на військовому навчальному зборі
Рівень сформованості командирських якостей: самовладання, вимогливості, чесності,	М $_{2\text{-}7}$ — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М $_{2\text{-}8}$ — Результати соціометрії у взводах студентів щодо взаємооцінки командирських якостей членів групи
	М $_{2\text{-}9}$ — Усереднені оцінки за шкалами нервово-психічної стійкості та щирості методик “Прогноз” і ХАО-НПН
	М $_{2\text{-}10}$ — Тест структури інтелекту за Р.Амтхауером
	М $_{2\text{-}11}$ — Усереднені оцінки за шкалами факторів **C** (емоційна усталеність), **E** (домінантність), **N** (спонтанність), **G** (моральна нормативність, дисциплінованість), $\mathbf{Q_2}$ (самостійність) і $\mathbf{Q_3}$ (самоконтроль,

ініціативності, витримки, відповідальності, дисциплінованості, організаторських здібностей і вміння підтримувати статутний порядок	організаторські здібності) 16-ФОП Р.Б.Кеттелла
	М 2-12 — Усереднені оцінки за тестом „Сила волі у професійній діяльності”, за О.Т.Джерелюк, і шкалою оцінки організаторських здібностей методики КОС-1
	М 2-13 — Усереднені оцінки за тестами “Стиль керівництва”, “Жорсткий чи Ви керівник?”, за Л.Д.Столяренком
	М 2-14 — Усереднені оцінки за методикою визначення стиля управління В.П.Захарова і А.Л.Журавльова і питальником “Психологічна характеристика темпераменту”
	М 2-15 — Усереднені оцінки за тестами Н.В.Киршевої і Н.В.Рябчикової на визначення організаторських умінь та вимірювання імпульсивності
3. *Визначення інтегрального показника “навчально-пізнавальна вмотивованість”*	
Рівень мотивації (внутрішньої і	М 3-1 — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М 3-2 — Шкала спрямованості (за ознаками відношення до професії) методики ХАО-НПН

Продовження табл. 2.9

зовнішньої, позитивної та негативної) щодо військово-професійного навчання і самонавчання студентів	М 3-3 — Тест прогресивних матриць Дж.С.Равена
	М 3-4 — Шкала оцінки потреби в досягненні, за А.А.Карелiним
	М 3- 5 — Тест “Мотивація успіху і страх невдачі” А.О.Реана
	М 3-6 — Модифікований для студентів тест “Мотивація професійної діяльності”, за методикою К.Замфир і обробкою А.О.Реана
4. *Визначення інтегрального показника “ військово-професійна мобільність”*	
Загальний рівень фахових	М 4-1 — Оцінка студента за комплексний контрольний екзамен зі спеціальності
	М 4-2 — Результат захисту курсової роботи з тактики
	М 4-3 — Загальний результат проходження військового

військово-професійних знань і вмінь	навчального збору або стажування у військах
Рівень військових міжпрофесійних знань і вмінь	М $_{4\text{-}4}$ — Узагальнені оцінні судження викладачів
	М $_{4\text{-}5}$ — Навчальний рейтинг студента щодо загально-військової підготовки
	М $_{4\text{-}6}$ — Навчальний рейтинг студента за змістові модулі, які збігаються у професійних програмах підготовки офіцерів запасу за різними військово - обліковими спеціальностями
Рівень військово важливих надпрофесійних знань і вмінь	М $_{4\text{-}7}$ — Узагальнені оцінні судження викладачів за результатами актуалізації відповідних знань під час установлення зовнішніх міжпредметних зв'язків на заняттях
	М $_{4\text{-}8}$ — Оцінка розвитку у студентів ключових компетенцій, за методикою Г.І.Ібрагімова
	М $_{4\text{-}10}$ — Аналіз змін навчального рейтингу студента з інтегрованих дисциплін за семестри навчання впродовж двох навчальних років
	М $_{4\text{-}11}$ — Тест структури інтелекту за Р.Амтхауером

Продовження табл. 2.9

якостей: самостійності і творчості мислення, розуміння цінності військово-професійного самовдосконалення, загальної надійності	М $_{4\text{-}12}$ — Оцінка працездатності за тестами "Коректурна проба", за О.Г.Івановим-Смоленським, і тестом прогресивних матриць Дж.С.Равена
	М $_{4\text{-}13}$ — Усереднені оцінки за питальниками „Ваш творчий потенціал" і „Наскільки Ви самостійні", за Є.А.Іванченко, та тестом „Упевненість у собі", за Н.В.Киршевою
	М $_{4\text{-}14}$ — Усереднені оцінки за шкалами факторів **B** (інтелект), **M** (практичність, реалістичність-неврівноваженість), **G** (моральна нормативність, відповідальність), $\mathbf{Q_1}$ (радикалізм, здатність до аналітичного мислення), $\mathbf{Q_2}$ (самостійність) і $\mathbf{Q_3}$ (самоконтроль) 16-ФОП Р.Б.Кеттелла

фахівця, працездатності	$М_{4\text{-}15}$ — Тести інтелекту Г.Айзенка
	$М_{4\text{-}16}$ — Усереднені оцінки за методикою “Креативність” Н.Ф.Вишнякової, тестом “Інтелектуальна лабільність”, за А.А.Карелiним, і за методикою визначення готовності до творчої навчальної діяльності, за А.В.Семеновою

Як видно із табл.2.9, основними методами оцінювання складових інтегральних показників якості військової підготовки студентів ВНЗ наприкінці формувального етапу обох серій дослідно-експериментальної роботи були оцінні судження викладачів, навчальний рейтинг студентів за змістові модулі інтегрованих навчальних дисциплін та аналіз його змін, оцінки успішності практичного навчання і комплексних іспитів та загальновідомі психодіагностичні тести або їх окремі шкали, перевірені на надійність і валідність, а також результати соціометрії, опитування і анкетування.

Загальні результати дослідження – визначені за встановленими інтегральними показниками та їх складовими рівні якості військової підготовки студентів контрольних та експериментальних взводів, приклад розрахунку яких наведено в додатку Ж, їх порівняння та аналізування подані далі.

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Для порівняння результатів, досягнутих наприкінці формувальних етапів кожної серії експерименту студентами цивільних ВНЗ, та аналізування результатів дослідження, за отриманими різними методами діагностики оцінками складових інтегральних показників, шляхом їх усереднення, було розраховано оцінки означених показників якості військової підготовки, які одержав кожний студент контрольних та експериментальних взводів (див. приклад у додатку Ж).

За оцінками інтегральних показників, з урахуванням експертних значень коефіцієнтів їх вагомості, було встановлено рівень якості військової підготовки студентів контрольних та експериментальних взводів: В – високий, С – середній, З – задовільний. Характеристика цих рівнів подана у пп. 2.2.2.

Означені рівні вважалися достатніми для майбутньої військово-професійної

діяльності офіцерів резерву ЗСУ. Однак, якщо оцінка показника за якимось методом (насамперед це стосувалося оцінювання власне професійних складових інтегральних показників) відповідала низькому рівню (який було визнано недостатнім для здійснення військово-професійної діяльності), то студенту пропонувалося доопрацювати або повністю переробити відповідні контрольні завдання. У протилежному випадку студент мав бути відрахованим з факультету підготовки офіцерів запасу.

Отже, в остаточних розрахунках низький рівень якості ВП, як недостатній для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності офіцерів запасу, не зазначався. Зауважимо, що під час експерименту таких випадків відрахування студентів, внаслідок зафіксованого в них низького рівня підготовки, не сталося, хоча випадки перездачі завдань, виконаних на низькому рівні, були, але ці перездачі були вдалими і в остаточних результатах ми їх не враховували.

Результати формувальних етапів за серіями експерименту щодо розподілу студентів кожного контрольного та експериментального взводу за рівнями підготовки залежно від інтегральних показників якості військової підготовки подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати формувальних етапів за серіями експерименту

Серія	Взвод студентів	Кількість студентів	Розподіл студентів контрольних і експериментальних взводів за рівнями підготовки залежно від інтегрального показника											
			Військово-професійна усталеність			Практична командирська навченість			Навчально-пізнавальна вмотивованість			Військово-професійна мобільність		
			В	С	З	В	С	З	В	С	З	В	С	З
	КВС1 *n=29*	абс.	1	14	14	3	13	13	2	15	12	2	17	10
		%	3,4	48,3	48,3	10,3	44,8	44,8	6,9	51,7	41,4	6,9	58,6	34,5

Перша	К ВС2 *n =26*	абс.	2	14	10	2	14	10	3	13	10	3	15	8
		%	7,7	53,8	38,5	7,7	53,8	38,5	11,5	50,0	38,5	11,5	57,7	30,8
	Е ВС1 *n =28*	абс.	6	17	5	7	14	7	7	15	6	6	16	6
		%	21,4	60,7	17,9	25,0	50,0	25,0	25,0	53,6	21,4	21,4	57,1	21,4
	Е ВС2 *n =28*	абс.	7	16	5	8	14	6	8	14	6	6	16	6
		%	25,0	57,1	17,9	28,6	50,0	21,4	28,6	50,0	21,4	21,4	57,1	21,4
Друга	К ВС3 *n =27*	абс.	2	16	9	1	17	9	3	13	11	3	15	9
		%	7,4	59,3	33,3	3,7	63,0	33,3	11,1	48,1	40,7	11,1	55,6	33,3
	К ВС4 *n =24*	абс.	2	11	11	3	12	9	3	11	10	2	14	8
		%	8,4	45,8	45,8	12,5	50,0	37,5	12,5	45,8	41,7	8,3	58,3	33,3
	Е ВС3 *n =24*	абс.	6	13	5	7	14	3	7	13	4	6	15	3
		%	25,0	54,2	20,8	29,2	58,3	12,5	29,2	54,2	16,7	25,0	62,5	12,5
	Е ВС4 *n =24*	абс.	7	13	4	7	15	2	8	11	5	7	16	3
		%	29,2	54,2	16,7	29,2	62,5	8,3	33,3	45,8	20,8	26,9	61,5	11,5

Як видно із табл.2.10, порівняння результатів формувальних етапів обох серій експерименту засвідчило, що рівень підготовки студентів експериментальних взводів, навчання яких було організовано за нашою моделлю зі впровадженням усіх

визначених організаційно-педагогічних умов, виявився вищим практично за всіма інтегральними показниками, аніж у студентів контрольних взводів, навчання яких було традиційним.

Так, за інтегральним показником "військово-професійна усталеність" (ВПУ), наприкінці навчання в першій серії експерименту високий рівень підготовки було зафіксовано у 21,4% студентів експериментального взводу ЕВС1 і у 25,0% студентів експериментального взводу ЕВС2, але тільки в 3,4% студентів контрольного взводу КВС1 і у 7,7% студентів контрольного взводу КВС2, тобто на 13,7 - 21,6% менше, аніж в експериментальних взводах; тоді як задовільний рівень підготовки за цим показником мали по 17,9% студентів у кожному із експериментальних взводів і 48,3% та 38,5% студентів відповідно у взводах КВС1 і КВС2, що відповідало різниці в межах 20,6 - 30,4% також на користь експериментальних взводів.

У другій серії експерименту результати студентів експериментальних взводів за цим показником виявилися навіть дещо кращими, адже високий рівень підготовки було зафіксовано у 25,0% студентів взводу ЕВС3 і у 29,2% студентів взводу ЕВС4, але тільки в 7,4% і 8,4% студентів контрольних взводів відповідно КВС3 і КВС4, тобто на 16,6 - 21,8% менше порівняно з експериментальними; а задовільний рівень підготовки за цим показником мали 20,8% і 16,7% студентів відповідно у взводах ЕВС3 і ЕВС4 та 33,3% і 45,8% студентів у взводах КВС3 і КВС4, тобто різниця на користь експериментальних взводів була в межах 12,5 - 29,1%.

За інтегральним показником "практична командирська навченість" (ПКН) наприкінці першої серії експерименту високий рівень підготовки показали 25,0% і 28,6% студентів експериментальних взводів ЕВС1 і ЕВС2, і тільки 10,3% і 7,7% студентів контрольних взводів КВС1 і КВС2, що на 14,7 - 20,9% менше порівняно з експериментальними; задовільний рівень підготовки за цим показником мали 25,0% і 21,4% студентів у взводах ЕВС1 і ЕВС2 та 44,8% і 38,5% студентів відповідно у взводах КВС1 і КВС2, що складало різницю в межах 13,5 - 23,5% також на користь експериментальних взводів. Наприкінці другої серії експерименту ці дані були такими: високий рівень практичної командирської навченості мали по 29,2%

студентів у кожному експериментальному взводі ЕВС3 і ЕВС4, та 3,7% і 12,5% студентів контрольних взводів КВС3 і КВС4, що було на 16,7 - 25,5% менше в порівнянні з експериментальними; задовільний рівень мали 12,5% і 8,3% студентів у взводах ЕВС3 і ЕВС4 та 33,3% і 37,5% студентів у взводах КВС3 і КВС4, що засвідчило різницю на користь експериментальних взводів в межах 20,8 - 29,2%.

За інтегральним показником "навчально-пізнавальна вмотивованість" (НПВ) у першій серії експерименту високий рівень був у 25,0% і 28,6% студентів експериментальних взводів ЕВС1 і ЕВС2 та у 6,9% і 11,5% студентів контрольних взводів КВС1 і КВС2, що на 13,5 - 21,7% менше, аніж в експериментальних; задовільний рівень був у 21,4% студентів кожного експериментального взводу та у 41,4% і 38,5% студентів відповідно у взводах КВС1 і КВС2, тобто різниця в межах 17,1 - 20,0% також була на користь експериментальних взводів. Наприкінці другої серії експерименту дані за цим показником були такими: високий рівень навчально-пізнавальної вмотивованості був у 29,2% і 33,3% студентів експериментальних взводів ЕВС3 і ЕВС4, та у 11,1% і 12,5% студентів контрольних взводів КВС3 і КВС4, що було на 16,7-22,2% менше порівняно з експериментальними; задовільний рівень був у 16,7% і 20,8% студентів взводів ЕВС3 і ЕВС4 та у 40,7% і 41,7% студентів відповідно у взводах КВС3 і КВС4, тобто на 20,1 - 24,0% більше, аніж в експериментальних взводах.

За інтегральним показником "військово-професійна мобільність" (ВПМ) наприкінці першої серії експерименту високий рівень було зафіксовано у 21,4% студентів у кожному експериментальному взводі ЕВС1 і ЕВС2 та у 6,9% і 11,5% студентів контрольних взводів КВС1 і КВС2, тобто в експериментальних взводах таких студентів було на 9,9 - 16,5% більше; задовільний рівень також був у 21,4% студентів у кожному експериментальному взводі ЕВС1 і ЕВС2 та у 34,5% і 30,8% студентів відповідно у взводах КВС1 і КВС2, тобто в експериментальних взводах таких студентів було на 9,4 - 13,1% менше. Наприкінці другої серії експерименту дані за цим показником були такими: високий рівень військово-професійної мобільності був у 25,0% і 26,9% студентів експериментальних взводів ЕВС3 і ЕВС4, та у 11,1% і 8,3% студентів контрольних взводів КВС3 і КВС4, що було на

13,9 - 18,6% менше порівняно з експериментальними; задовільний рівень був у 12,5% і 11,5% студентів у взводах ЕВС3 і ЕВС4 та у 33,3% студентів кожного контрольного взводу, тобто різниця у 20,8 - 21,8% була також на користь експериментальних взводів.

Дані таблиці 2.10 засвідчили перевагу розподілу рівнів підготовки студентів кожного експериментального взводу за критеріями якості ВП, порівняно з контрольними, в обох серіях експерименту наприкінці формувальних етапів.

Більш узагальнене порівняння за серіями експерименту розподілу студентів контрольної та експериментальної груп, кожна з яких в обох серіях була утворена із двох взводів, за рівнями підготовки на констатувальному і формувальному етапах дослідно-експериментальної роботи подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Порівняльний розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями підготовки на констатувальному і формувальному етапах

Розподіл студентів за рівнями Група	Рівні військової підготовки студенті	Кількість студентів	Серія експерименту					
			Перша ($n_к$=55, $n_е$=56)			Друга ($n_к$=51, $n_е$=48)		
			На констатувальному етапі	На прикінці формувального етапу	Приріст у %	На констатувальному етапі	На прикінці формувального етапу	Приріст у %
Контрольна група $n_{заг}$ = 106 (55 + 51)	Високий рівень	Абс.	3	4	+1,8	2	5	+5,9
		%	5,5	7,3		3,9	9,8	
	Середній рівень	Абс.	27	28	+1,8	29	28	+2,0
		%	49,1	50,9		56,9	54,9	
	Задовільний рівень	Абс.	25	23	-3,6	20	18	-3,9
		%	45,4	41,8		39,2	35,3	

Експериментальна група $n_{заг} = 104$ (56 + 48)	Високий рівень	Абс.	-	14	+25,0	1	14	+27,1
		%	-	25,0		2,1	29,2	
	Середній рівень	Абс.	27	30	+5,4	26	28	+4,1
		%	48,2	53,6		54,2	58,3	
	Задовільний рівень	Абс.	29	12	-30,4	21	6	-31,2
		%	51,8	21,4		43,7	12,5	

Як засвідчує порівняльна таблиця 2.11, після проведення дослівно-експериментальної роботи щодо впровадження організаційно-педагогічних умов у навчально-виховний процес військової підготовки студентів ВНЗ під час формувальних серій в експериментальних групах (ЕГ) студентів відбулися відчутні позитивні зміни.

Так, у першій серії високого рівня якості підготовки досягли 25% студентів ЕГ1 (на констатувальному етапі не було жодного студента), тобто приріст склав 25%; середнього рівня досягли 53,6% студентів (було 48,2%), що засвідчило приріст у 5,4%; задовільний рівень був зафіксований у 21,4% студентів (було 51,8%), що відповідало зменшенню у 30,4%. За той самий час розподіл студентів контрольної групи (КГ1) змінився незначно: високий рівень підготовки був у 7,3% студентів (на констатувальному етапі цей рівень був зафіксований у 5,5% студентів), тобто приріст склав тільки 1,8%, що, порівняно з експериментальною групою, було на 23,2% менше; середній рівень військової підготовки мали 50,9% студентів (було 49,1%), приріст також був тільки 1,8%, тобто на 3,6% менше, аніж в ЕГ1; задовільний рівень підготовки був зафіксований у 41,8% студентів (було 45,4%), тобто їх кількість зменшилася тільки на 3,6%, що в порівнянні зі зменшенням в експериментальній групі ЕГ1 було на 26,8% більше.

Під час другої формувальної серії високого рівня якості військової підготовки досягли 29,2% студентів ЕГ2 (на констатувальному етапі було 2,1%, тобто приріст склав 27,1%) і 9,8% студентів КГ2 (було 3,9%, приріст склав 5,9%), що засвідчило перевагу у приростi ЕГ2 на 21,8%, достатньо близьку до даних першої серії; середнього рівня підготовки досягли 58,3% студентів ЕГ2 (було 54,2%, приріст склав 4,1%) і 54,9% студентів КГ2 (було 56,9%, що засвідчило зменшення на 2%), тобто перевага у приростi ЕГ2 на 6,1% була приблизно такою самою, як і в першій серії; задовільний рівень підготовки був зафіксований у 12,5% студентів ЕГ2 (було 43,7%, зменшення склало 31,2%) і у 35,3% студентів КГ2 (було 39,2%, що засвідчило зменшення на 3,9%), отже, зміни у задовільному рівні також показали перевагу ЕГ2 на 27,3%, близьку до відповідних даних першої серії.

Зазначені результати для наочності подано на діаграмі (рис. 2.3).

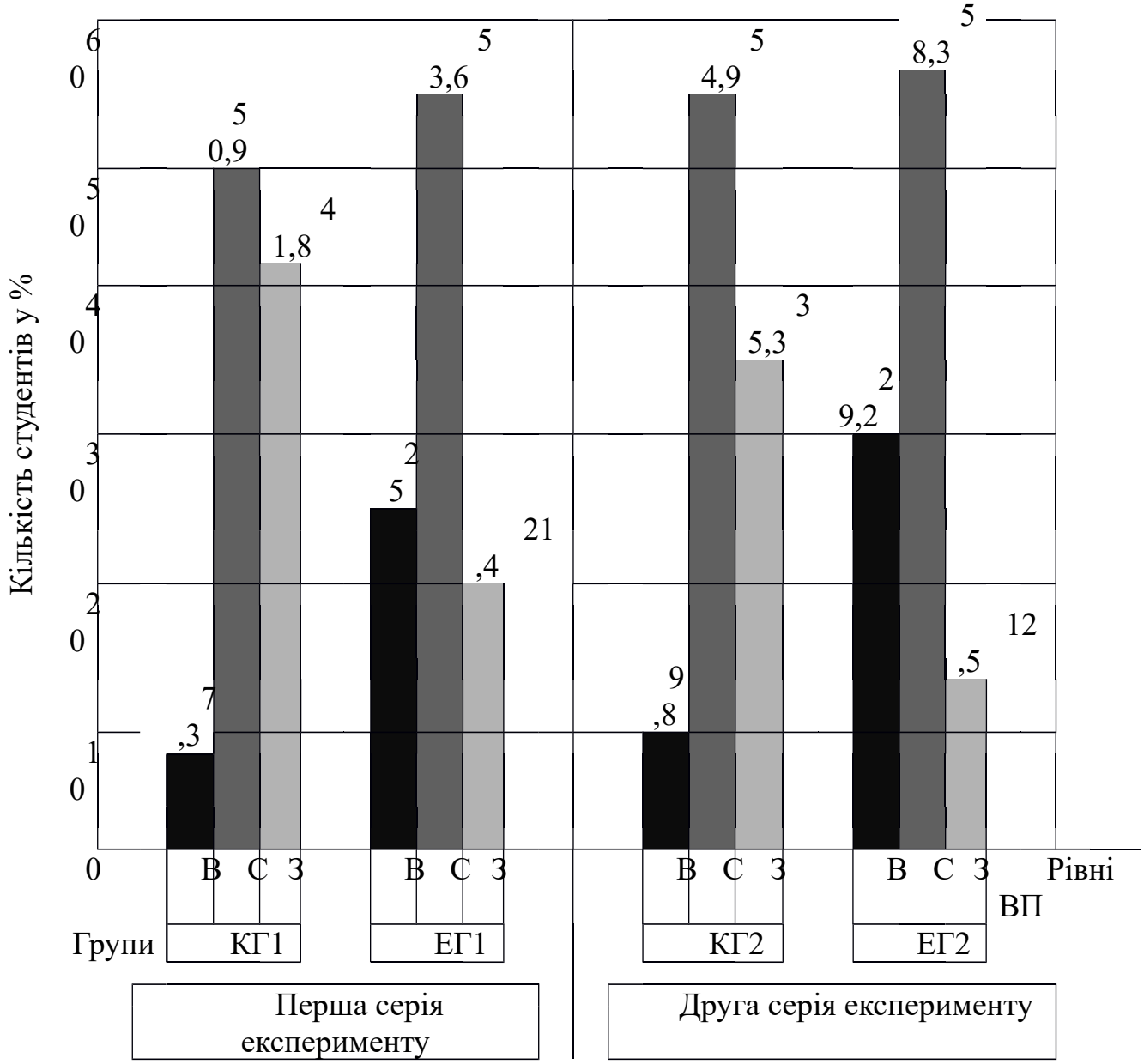

Рис. 2.3. Порівняльні результати розподілу студентів контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) наприкінці формувального етапу за рівнями військової підготовки: високим (В), середнім (С), задовільним (З)

Проведений аналіз даних табл.2.11 та рис.2.3, порівняння цих даних між собою і з рівнями початкової підготовки студентів ЕГ і КГ, визначеними на

констатувальному етапі дослідження, засвідчили значні позитивні зміни в експериментальних групах, як наприкінці першої, так і наприкінці другої формувальної серії.

Оскільки формувальні серії нашого експерименту проводилися за однією методикою і відрізнялися тільки часом їх проведення, то для повноти аналізу досягнутих результатів ми їх узагальнили і розглянули за всіма серіями експерименту загалом.

Загальні результати визначення рівня якості військової підготовки студентів контрольних та експериментальних груп наприкінці формувального етапу за всіма серіями дослідно-експериментальної роботи та їх порівняння з даними констатувального етапу подані в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Порівняльна характеристика якості військової підготовки студентів

Інтегральні показники критеріїв якості військової підготовки студентів ВНЗ	Розподіл студентів за рівнями ВП (у %)						*Приріст у % в ЕГ (порівняно з контрольними групами)*		
	Контрольні групи студентів $n_{заг} = 106$			Експериментальні групи $n_{заг} = 104$					
	Високий рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Високий рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Високий рівень	Середній рівень	Задовільний рівень
ВПУ	6,6	51,9	41,5	25,0	56,7	18,3	+18,4	+4,8	-23,2
ПКН	8,5	52,8	38,7	27,9	54,8	17,3	+19,4	+2,0	-21,4
НПВ	10,4	49,1	40,5	28,8	51,0	20,2	+18,4	+1,9	-20,3
ВПМ	9,4	57,5	33,1	24,0	59,6	16,4	+14,6	+2,1	-16,7

Якість ВП за всіма критеріями	8,5	52,8	38,7	26,9	55,8	17,3	+18,4	+3,0	-21,4
Приріст у % відносно констатувального етапу	+3,8	0	-3,8	+25,9	+4,8	-30,7	+22,1	+4,8	-26,9

Як свідчить таблиця 2.12, за результатами формувального етапу експерименту відбулися відчутні позитивні зміни в підготовці студентів експериментальних груп порівняно з контрольними за всіма інтегральними показниками критеріїв якості військової підготовки. Значне підвищення рівня якості підготовки студентів експериментальних груп, в яких, згідно з розробленою моделлю, проводилася цілеспрямована робота з упровадження комплексу організаційно-педагогічних умов, було зафіксовано, як у порівнянні з контрольними групами (*горизонтальний приріст*), так і в порівнянні з приростом відносно початкової підготовки на констатувальному етапі дослідження (*вертикальний приріст*). А їх зіставлення дало змогу визначити абсолютний приріст рівня якості військової підготовки студентів експериментальних груп.

Так, загальна кількість студентів, які досягли високого рівня якості військової підготовки, дорівнювала 26,9% в експериментальних групах (на початку експерименту був 1%, тобто було зафіксовано вертикальний приріст у 25,9%) і 8,5% у контрольних групах (було 4,7%, тобто вертикальний приріст склав тільки 3,8%). Відтак, горизонтальний приріст кількості студентів з високим рівнем якості військової підготовки в експериментальних групах порівняно з контрольними складав +18,4%, а абсолютний приріст, який ураховував і стан справ в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту, в експериментальних групах був ще вищим і дорівнював +22,1% студентів.

Загальна кількість студентів із середнім рівнем якості військової підготовки порівняно з початком експерименту значно не змінилась і складала 55,8 % в експериментальних групах (було 51% і вертикальний приріст складав + 4,8%) і

52,8% у контрольних групах (було 52,8%, тобто вертикального приросту не було зафіксовано). Відтак, горизонтальний приріст в експериментальних групах був +3%, а абсолютний – + 4,8% студентів. Однак у кількості студентів із задовільним рівнем якості військової підготовки зміни були більш значними: в експериментальних групах такий рівень наприкінці експерименту було зафіксовано в 17,3% студентів (на початку було 48%, тобто зниження або від'ємний вертикальний приріст складав -30,7%), у контрольних групах – у 38,7% студентів (було в 42,2%, тобто від'ємний вертикальний приріст був тільки -3,8%). Відтак, в експериментальних групах горизонтальний від'ємний приріст дорівнював -21,4% , а абсолютний – -26,9% студентів.

Отже, аналіз результатів дослідження щодо рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ наприкінці формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, порівняння досягнутих результатів контрольних та експериментальних взводів за серіями експерименту і загалом, засвідчили відчутні позитивні зміни в експериментальних взводах студентів.

Достовірність отриманих результатів ми оцінювали за допомогою багатофункціонального статистичного критерію φ* Фішера (кутове перетворення Фішера).

За О.В.Сидоренко, цей метод допомагає розв'язати практично будь-яку статистичну задачу. Як відомо, критерій φ* Фішера, призначений для порівняння двох вибірок за частотою повторення якогось ефекту, оцінює вірогідність розбіжностей між відсотковими частками цих двох вибірок, в яких зафіксовано досліджуваний ефект, у нашому дослідженні – підвищення рівня якості ВП студентів ВНЗ.

Суть кутового перетворення Фішера полягає в переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсоткові частці відповідає більший кут φ, меншій частці – менший кут, хоча залежність тут не лінійна. При збільшенні різниці між кутами φ, що відповідають вибіркам, і збільшенні чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більше

величина φ*, тим більш імовірно, що розбіжності достовірні. Отже, критерій φ* Фішера дозволяє визначити, чи дійсно один із кутів статистично достовірно перевищує інший при даних обсягах вибірок [243:157-160].

Емпіричне значення критерію φ* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{(n_1 \cdot n_2) / (n_1 + n_2)},$$

де: φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, в нашому дослідженні – відсотку студентів, які досягли високого рівня ВП, в експериментальній групі; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, в нашому дослідженні – відсотку студентів, які досягли високого рівня ВП, у контрольній групі; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, у нашому дослідженні – кількість студентів експериментальної групи; n_2 – кількість спостережень у вибірці 2, у нашому дослідженні – кількість студентів контрольної групи.

Відповідно методу, при статистичній обробці результатів кожної серії нашого експерименту було висунуто такі гіпотези.

H_0 : Частка студентів (у відсотках), які досягли високого рівня якості ВП, в експериментальній групі **не більше**, аніж у контрольній групі.

H_1 : Частка студентів (у відсотках), які досягли високого рівня якості ВП, в експериментальній групі **більше**, аніж у контрольній групі.

За даними табл. 2.11, у першій серії експерименту частка студентів, які досягли високого рівня ВП, в експериментальній групі складала 25,0% (n_1 = 56), а в контрольній групі – 7,3% (n_2 = 55) ; у другій серії – відповідно 29,2% (n_1 = 48) і 9,8% (n_2 = 51). За таблицею значень величин кута φ для різних відсоткових часток [243: 330-331], визначаємо:

1) для першої серії експерименту: $\varphi_{1\,(25,0\%)} = 1,047$; $\varphi_{2\,(7,3\%)} = 0,547$;
2) для другої серії експерименту: $\varphi_{1\,(29,2\%)} = 1,142$; $\varphi_{2\,(9,8\%)} = 0,637$.

Розраховуємо емпіричні значення критерію φ* Фішера:

1) для першої серії експерименту:

$$\varphi^*_{емп} = (1,047 - 0,547) \cdot \sqrt{(56 \cdot 55) / (56 + 55)} = 2,634$$

2) для другої серії експерименту:

$$\varphi^*_{емп} = (1{,}142 - 0{,}637) \cdot \sqrt{(48 \cdot 51) / (48 + 51)} = 2{,}511$$

За таблицею рівнів статистичної значущості критерію φ* Фішера (за Е.В.Гублером) [243:332], критичні значення $\varphi^*_{кр}$, відповідні прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості ρ, дорівнюють:

$$\varphi^*_{кр} = 1{,}64 \text{ при } \rho \le 0{,}05 \text{ і } \varphi^*_{кр} = 2{,}31 \text{ при } \rho \le 0{,}01$$

Отже, обидва отримані значення $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$, відтак, отримані значення $\varphi^*_{емп}$ знаходяться в зоні значущості. Нуль-гіпотеза **H_0** відвертається, приймається гіпотеза **H_1** : Частка студентів, які досягли високого рівня ВП, в експериментальній групі **статистично достовірно більше**, аніж у контрольній групі.

Однак, частки студентів, які досягли середнього рівня якості ВП, за даними табл.2.10 – 2.12, в експериментальній і контрольній групах кожної серії експерименту відрізняються не так значно, як у високому рівні. Тому, для перевірки дієвості нашої експериментальної методики, ми здійснили додатковий статистичний аналіз цих результатів за тим самим методом. Було висунуто такі гіпотези.

H_0 : Частка студентів (у відсотках), які досягли рівня якості ВП вище задовільного (тобто високого або середнього), в експериментальній групі **не більше**, аніж у контрольній групі.

H_1 : Частка студентів (у відсотках), які досягли рівня якості ВП вище задовільного, в експериментальній групі **більше**, аніж у контрольній групі.

Як видно із табл. 2.11, у першій серії експерименту частка студентів, які досягли рівня якості ВП вище задовільного, тобто високого або середнього, в експериментальній групі складала 78,6% (44 особи при n_1 = 56 осіб), а в контрольній групі – 58,2% (32 особи при n_2 = 55 осіб); у другій серії – відповідно 87,5% (42 особи при n_1 = 48 осіб) і 64,7% (33 особи при n_2 = 51 ос0ба). За таблицею значень величин кута φ для різних відсоткових часток [243:330-331], визначаємо:

1) для першої серії експерименту: $\varphi_{1\,(78{,}6\%)} = 2{,}180$; $\varphi_{2\,(58{,}2\%)} = 1{,}736$;
2) для другої серії експерименту: $\varphi_{1\,(87{,}5\%)} = 2{,}419$; $\varphi_{2\,(64{,}7\%)} = 1{,}869$.

Розраховуємо емпіричні значення критерію φ* Фішера:

1) для першої серії експерименту:

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}180 - 1{,}736) \cdot \sqrt{(56 \cdot 55) / (56 + 55)} = 2{,}34$$

2) для другої серії експерименту:

$$\varphi^*_{емп} = (2{,}419 - 1{,}869) \cdot \sqrt{(48 \cdot 51) / 48 + 51)} = 2{,}74$$

Порівняння отриманих за серіями експерименту значень $\varphi^*_{емп}$ з критичними значеннями $\varphi^*_{кр}$ на рівнях статистичної значущості $\rho \leq 0{,}05$ ($\varphi^*_{кр} = 1{,}64$) і $\rho \leq 0{,}01$ ($\varphi^*_{кр} = 2{,}31$) засвідчило, що отримані значення $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$, отже, знаходяться в зоні значущості.

Відтак, нуль-гіпотеза $\mathbf{H_0}$ відвертається, приймається гіпотеза $\mathbf{H_1}$: Частка студентів, які досягли високого і середнього рівня якості ВПП, в експериментальній групі **статистично достовірно більше**, аніж у контрольній групі.

Отже, статистичний аналіз результатів експерименту щодо підвищення рівнів якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ при реалізації нової моделі її організації та відповідної методики, які полягали у впровадженні комплексу організаційно-педагогічних умов, засвідчив правомірність висунутої гіпотези нашого дослідження.

Висновки з другого розділу

Розроблено експериментальну структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, в якій наочно представлена загальна багаторівнева організаційно-управлінська інфраструктура системи ВП. Виокремлено два взаємопов'язані аспекти інфраструктури системи управління і організації військової підготовки студентів – організаційно-структурний і змістовий.

Структурно-функціональна модель побудована з урахуванням визначених об'єктивних і суб'єктивних чинників впливу і складається із чотирьох блоків: структурного, функціонального, критеріально-діагностувального і блоку

організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

До структурного блоку входять визначені організаційно-управлінські рівні: I - глобально стратегічний (найвищий), II - локально стратегічний (оперативно-стратегічний), III - загально тактичний (оперативно-тактичний) і IV - локально тактичний, які в часовому вимірі виступають етапами організації військової підготовки, і відповідні до рівнів виконавчі структури і виконавці, котрі здійснюють організаційно-управлінські функції, що відбиваються у функціональному блоці моделі. Відтак, блок наочно демонструє вертикальну й горизонтальні організаційно-управлінські гілки. До функціонального блоку входять основні організаційно-управлінські функції виконавчих структур в усіх горизонтальних гілках управління. Блок демонструє взаємозалежність цих функцій, прямі та зворотні взаємозв'язки, їх трансформацію через функції керівництва і контролю на вищому рівні до функції планування на більш низькому у вертикальну організаційно-управлінську гілку. Через критеріально-діагностувальний блок моделі, до якого входять критерії, показники та методи оцінювання рівня якості військової підготовки студентів, здійснюється зворотний зв'язок на всіх рівнях вертикальної гілки управління. Блок організаційно-педагогічних умов взаємопов'язаний з іншими блоками моделі в такий спосіб, за яким визначені умови реалізуються на локально стратегічному, загально тактичному і локально тактичному рівнях інфраструктури, а глобально стратегічного рівня стосуються тільки опосередковано - через вплив результатів військової підготовки на функції виконавчих структур за каналом зворотного зв'язку.

Змістовий аспект організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ розкрито через конкретизацію особливостей основних організаційно-управлінських функцій виконавців і виконавчих структур системи ВП щодо планування, керівництва, контролю та коригування на кожному рівні організаційно-управлінської інфраструктури; а на тактичних рівнях інфраструктури - через конкретизацію змісту вмінь, необхідних для виконання службово-бойових функцій і типових завдань військової підготовки студентів ВНЗ, та знань, на основі яких формувалися відповідні вміння.

Типові завдання військової підготовки студентів цивільних ВНЗ і відповідні вміння майбутніх офіцерів запасу визначено за такими службово-бойовими функціями: а) підтримання бойової готовності взводу; б) керівництво взводом під час виконання завдань з бойової та гуманітарної підготовки; в) здійснення заходів щодо експлуатації, обслуговування і збереження озброєння, техніки взводу; г) організація виховної роботи в підрозділі; д) керівництво службою військ і зміцнення військової дисципліни; е) підтримання внутрішнього (статутного) порядку в підрозділі; є) зразкове виконання обов'язків у повсякденній діяльності офіцера.

Систему знань, на основі яких формувалися необхідні для виконання цих функцій і завдань уміння, подано у вигляді системи змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін, і структуровано за визначеними підсистемами ВП: гуманітарної і військово-спеціальної, що поділялася на загальновійськову, військово-технічну, тактичну і тактико-спеціальну підсистеми підготовки.

Розроблену систему взаємозв'язку змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін і військово-професійних умінь, формування яких вони забезпечували, за певними військово-обліковими спеціальностями СВ ЗСУ, з визначенням потрібних рівнів сформованості знань і вмінь, було покладено в основу проекту стандартів військової підготовки: кваліфікаційної характеристики і професійної програми підготовки студентів ВНЗ, як офіцерів запасу ЗСУ.

З урахуванням вимог шкали оцінювання ECTS (європейської кредитно-трансферної системи) визначено сім підрівнів якості військової підготовки студентів, які відповідали оцінкам шкали ECTS (A, B, C, D, E, FX і F), і розроблено їх якісну характеристику. Для узагальнення результатів дослідження і полегшення їх порівняння, а також виходячи із кількості рівнів підготовки, що встановлювались іншими дослідниками, визначені підрівні зведено до трьох загальних рівнів військової підготовки, досягнення яких студентами цивільних ВНЗ було визнано достатнім для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності: високого, середнього і задовільного.

Високий рівень - традиційна оцінка 5 балів, відповідав оцінкам A і B за ECTS, при усередненому оцінюванні за декількома методами діапазон балів був 5 ÷ 4,4; якісно характеризувався тим, що функції і завдання виконувалися студентом цілком правильно і самостійно, можливі були лише декілька незначних помилок, інтерес до військової підготовки та військово важливі якості проявлялись яскраво.

Середній рівень - оцінка 4, відповідав оцінці C за ECTS, діапазон балів 4,39 ÷ 3,7; за цим рівнем функції і завдання виконувалися студентом у цілому правильно, але з помітними помилками, інтерес до військової підготовки та військово важливі якості проявлялися достатньо повно, але навчання періодично вимагало допомоги або спонукання викладачів.

Задовільний рівень - оцінка 3, відповідав оцінкам D і E за ECTS, діапазон балів 3,69 ÷ 3,0; на цьому рівні функції і завдання виконувалися студентом зі значною кількістю недоліків, але мінімальні вимоги задовольнялись, інтерес до військової підготовки та військово важливі якості проявлялися слабко, навчання вимагало спонукання і постійної допомоги викладачів.

У ході дослідження у студентів встановлювався також низький рівень підготовки, який було визнано недостатнім для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності. Низький рівень відповідав оцінці 2 та оцінкам FX і F за ECTS; за цим рівнем виконання студентом функцій і завдань не задовольняло мінімальні вимоги, бракувало інтересу до військової підготовки, військово важливі якості проявлялися надзвичайно слабко. Студенту пропонувалося доопрацювати або повністю переробити виконані завдання, перездати іспит або залік, у протилежному випадку студента відраховували з факультету підготовки офіцерів запасу. Відтак, у прикінцевих результатах дослідження низького рівня не було.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на перевірку дієвості структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, здійснювалася впродовж п’яти років на базі факультету підготовки офіцерів запасу при Одеському інституті Сухопутних військ (ОІСВ). Усього в дослідженні взяли участь понад 400 осіб.

Експеримент було проведено поетапно у дві серії для підвищення достовірності результатів дослідження. Констатувальний етап кожної серії здійснювався на початку навчання з метою встановлення реального вихідного стану початкової підготовки студентів, їхнього розподілу за контрольними й експериментальними взводами. Формувальний етап здійснювався впродовж усього періоду військової підготовки студентів двох послідовних років навчання.

Дані констатувального експерименту засвідчили, що загальний стан початкової підготовки студентів цивільних ВНЗ, встановлений за сформованістю чотирьох пропедевтичних критеріїв: навчального рейтингу, фізичної підготовленості, рівня знань з допризовної підготовки і початкової сформованості військово важливих якостей, у цілому був приблизно однаковим при найбільшій різниці рівнів підготовки контрольних та експериментальних взводів у 6,4%, що не було суттєвим, оскільки ця різниця була на користь саме контрольному взводу студентів. Установлення ступеня однорідності складу порівняльних груп стало підґрунтям можливості їх застосування в нашій експериментальній роботі.

Для моніторингу якості підготовки й оцінювання результативності

організаційно-педагогічних умов на підставі аналізу досліджень щодо формування системи показників якості навчального результату було обрано критерії якості військової підготовки студентів, які виступали її інтегральними показниками: військово-професійна усталеність, навчально-пізнавальна вмотивованість, практична командирська навченість і військово-професійна мобільність. Вагомість інтегральних показників якості підготовки була визначена методом експертних оцінок.

Військово-професійна усталеність (експертний коефіцієнт вагомості В = 0,30) студентів ВНЗ - майбутніх офіцерів запасу – це синтезований комплекс засвоєних військово-спеціальних знань і вмінь, визначених за фаховими службово-бойовими функціями, та сформованих військово важливих якостей, який дасть можливість упевнено, самостійно і з мінімальними помилками виконувати професійні обов'язки офіцерів упродовж служби у військах за контрактом в умовах мирного часу або у воєнний час.

Навчально-пізнавальна вмотивованість (В = 0,17) студента - це синтезований комплекс його внутрішніх і зовнішніх мотивів щодо військового навчання за обраним фахом та військово-професійного самовдосконалення, який надає можливість досягти у процесі навчання достатнього для офіцера рівня якості військово-професійної підготовки.

Практична командирська навченість (В = 0,38) студентів ВНЗ - це комплекс їхніх командирських якостей і практичних умінь щодо виконання обов'язків командирів військових підрозділів за обраним фахом, рівень яких забезпечує їх швидку актуалізацію у службових умовах.

Військово-професійна мобільність (В = 0,15) майбутніх офіцерів запасу – це синтезований комплекс їхніх узагальнених фахових військово-професійних, міжпрофесійних (спільних для багатьох військово-облікових спеціальностей) і надпрофесійних (наскрізних, необхідних для роботи повсюдно) знань і вмінь, а також мобільно важливих якостей і здатностей, який надасть їм можливість успішно переключатися з цивільної на військову діяльність, порівняно легко переходити від одного виду військово-професійної діяльності на інші, а також

адаптуватися до різних, часто непередбачуваних, умов служби у військах.

Конкретизовано власне професійні й особистісні складові інтегральних показників якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, внутрішні і зовнішні мотиви, військово важливі індивідуально-психологічні і морально-етичні, командирські й мобільно важливі якості, службово-бойові функції і завдання та вміння і знання (у вигляді системи змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін), потрібні для їх виконання, зокрема практичні командирські вміння студентів, як майбутніх офіцерів запасу ЗСУ.

Для оцінювання інтегральних показників та їх складових, з метою підвищення вірогідності результатів дослідження, використовувалися такі методи: оцінні судження викладачів, навчальний рейтинг студентів за змістовими модулями інтегрованих навчальних дисциплін та аналіз його змін, оцінки успішності проходження військових зборів і комплексних іспитів та загальновідомі психодіагностичні тести або їх окремі шкали, перевірені на надійність і валідність, а також результати соціометрії у взводах, опитування і анкетування.

Експериментально визначено, на підставі анкетування і бесід з викладачами, характерні труднощі і потреби щодо запровадження структурно-функціональної моделі організації військової підготовки студентів, які було враховано в розробленому спецкурсі для викладачів “Педагогічні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти”.

Спецкурс складався з трьох навчальних модулів, опрацювання яких здійснювалося паралельно-послідовно: теоретичного (36 годин лекційних навчальних занять), який організаційно і за логікою подання навчального матеріалу було розподілено на три мінімодуля: загально ознайомлювальний, базовий науково-теоретичний і методичний; практичного (18 годин практичних занять і семінарів для обміну досвідом) і модуля самоосвіти викладачів, що передбачав організацію тьюторських та індивідуальних занять і консультацій за вимогою викладачів.

Унаслідок експериментальної роботи підтверджено дієвість визначених шляхів і засобів реалізації у процесі навчання через змістовно конкретизовані

функції виконавців на локально-стратегічному і тактичних рівнях інфраструктури ВП комплексу організаційно-педагогічних умов. Основні з них такі: організація попереднього консультативного орієнтування студентів ВНЗ щодо вибору військово-облікової спеціальності з урахуванням профілю ВНЗ; інтеграція навчальних дисциплін; урахування модульного принципу при побудові змісту навчальних курсів; формування у процесі навчання пізнавально-мотиваційних засад його успішності; стимулювання систематичної самостійної роботи студентів; розробка й удосконалення семестрових логічно-структурних схем навчання (розгалужених, паралельно-послідовних, циклічних), які віддзеркалювали внутрішні і зовнішні міжпредметні зв'язки; впровадження вибіркового 15-годинного навчального курсу „Засоби індивідуального захисту"; використання педагогічних технологій, в яких органічно поєднуються колективні й індивідуальні особистісно орієнтовані методи і форми навчання, зокрема метод імітаційного моделювання; організація змагання у процесі навчання на основі його проблемно-дискусійної спрямованості; використання у прозорій системі моніторингу якості ВП процедур об'єктивного контролю: комплексних контрольних іспитів, критеріально-орієнтованих тестів.

Визначено і впроваджено в навчальний процес наступні дидактичні ланцюжки, за якими організовувалися і проводилися заняття з елементами колективного та індивідуального імітаційного моделювання, зокрема комп'ютерного, проблемно-дискусійні заняття: традиційні індуктивні та дедуктивні, випереджальні, панельні, спрямовано - і вільно - дискусійні.

В результаті формувальних серій експерименту відбулися відчутні позитивні зміни в підготовці студентів експериментальних груп порівняно з контрольними. Так, високий рівень якості військової підготовки за всіма інтегральними показниками був зафіксований у 26,9% студентів експериментальних груп (на початку був 1%) і у 8,5% студентів контрольних груп (було 4,7%). Кількість студентів середнього рівня підготовки в експериментальних групах з 51% зросла до 55,8 %, а в контрольних – до 52,8%. На задовільному рівні військової підготовки в експериментальних групах залишилося тільки 17,3% студентів (було 48%), тоді як у

контрольних групах - 38,7% студентів (було 42,2%).

Здобуті результати формувальних серій експерименту, їх статистичний аналіз за критерієм φ* Фішера підтвердили правомірність висунутої гіпотези щодо ефективності навчально-виховного процесу військової підготовки студентів цивільних ВНЗ за таких організаційно-педагогічних умов: реалізація принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ; використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ; забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки; підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу; моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ.

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів. Автором розроблено й науково обґрунтовано структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти.

Аналіз наукового фонду щодо організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в Україні та за кордоном засвідчив соціально-економічну доцільність залучення у збройні сили цивільних фахівців – професіоналів з вищою освітою; відтак, було узагальнено особливості, встановлено принципи підготовки і виокремлено чинники, що впливають на її організацію.

Визначено зміст військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, що є специфічно організованим, систематичним і цілеспрямованим навчально-виховним процесом формування необхідних для майбутньої служби у військах професійних знань, умінь і військово важливих якостей; цілісною складною педагогічною системою зі структурними елементами – підсистемами: гуманітарної підготовки,

що містить такі компоненти: власне гуманітарну, правову і психолого-педагогічну підготовку щодо організації офіцером виховної роботи з підлеглими, і військово-спеціальної підготовки, яка в Сухопутних військах ЗСУ поділяється на загальновійськову, військово-технічну, тактичну і тактико-спеціальну підсистеми підготовки, кожна з яких містить власні компоненти – види підготовки, зміст і/або навчальний обсяг яких залежить від певного фаху (військово-облікової спеціальності).

Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ - це такі взаємопов'язані обставини тривалої підтримки навчально-виховного процесу у військових навчальних підрозділах, які визначаються врахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, а їх реалізація детермінує вдосконалення системи управління і результативність військової підготовки. Остання визначається ступенем досягнення студентами поставлених у кваліфікаційній характеристиці цілей військової підготовки і відображених у професійній програмі вимог до її змісту, обсягу та рівня якості.

У дослідженні було визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано організаційно-педагогічні умови результативності військової підготовки: реалізація принципів логістики і педагогічного менеджменту в системі управління процесом військової підготовки студентів ВНЗ; використання зовнішніх і внутрішніх міжпредметних зв'язків і наявність сучасних педагогічних технологій у процесі військової підготовки студентів ВНЗ; забезпечення мотивації студентів цивільних ВНЗ щодо підвищення рівня військової підготовки; підготовка викладацького корпусу до забезпечення військового професіоналізму офіцерів запасу; моніторинг якості військової підготовки студентів ВНЗ.

Розроблено багаторівневу організаційно-управлінську інфраструктуру системи військової підготовки студентів; визначено зміст основних функцій виконавців і виконавчих структур: планування, керівництва, контролю і коригування на кожному рівні інфраструктури: глобально стратегічному, локально стратегічному, загально тактичному і локально тактичному.

За критерії якості військової підготовки студентів ВНЗ було обрано її

інтегральні показники: військово-професійну усталеність, навчально-пізнавальну вмотивованість, практичну командирську навченість і військово-професійну мобільність. У дослідженні було конкретизовано власне професійні й особистісні складові інтегральних показників, внутрішні і зовнішні мотиви, військово важливі індивідуально-психологічні і морально-етичні, командирські й мобільно важливі якості, службово-бойові функції і завдання та вміння і знання (у вигляді системи змістових модулів інтегрованих навчальних дисциплін), потрібні для їх виконання, зокрема практичні командирські вміння студентів, як майбутніх офіцерів запасу ЗСУ. Встановлено методи діагностики; визначено рівні якості військової підготовки, що є достатніми для здійснення майбутньої військово-професійної діяльності: високий, середній і задовільний.

З урахуванням специфіки військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, її багаторівневої організаційно-управлінської інфраструктури, було розроблено та реалізовано в дослідницько-експериментальному режимі структурно-функціональну модель організації військової підготовки студентів, що складалась із чотирьох блоків: структурного, функціонального, критеріально-діагностувального і блоку організаційно-педагогічних умов.

Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили, що високий рівень якості військової підготовки був зафіксований у 26,9% студентів експериментальних (на початку був у 1%) і 8,5% – контрольних груп (було 4,7%). Кількість студентів середнього рівня підготовки в експериментальних групах зросла з 51% до 55,8 %, а в контрольних – до 52,8%. На задовільному рівні підготовки в експериментальних групах залишилося тільки 17,3% студентів (було 48%), тоді як у контрольних групах - 38,7% студентів (було 42,2%).

Перспективи подальшого розвитку проблеми вбачаємо в пошуку, розробці й апробації в навчально-виховному процесі нових організаційних і дидактичних методів і методик підвищення його результативності, розробці на їх основі організаційно-педагогічної технології військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, створенні єдиної системи організації військово-навчального процесу, відповідної всім вимогам Болонського процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
3. Августинський С.К. Комп'ютеризація навчального процесу – ефективний шлях активізації пізнавальної діяльності курсантів // Матеріали наук.-метод. конф. "Шляхи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, в процесі підготовки військових фахівців". – Одеса: МОУ ОІСВ, 1998. – С.18-21.
4. Аксьонова О.М. Система педагогічної підготовки майбутніх офіцерів до управління соціально-психологічним кліматом військового колективу. Дис. … канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 1999. – 195 с.
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 436 с.
6. Ананьїн В.О., Пасічник С.Г., Павленко Л.І. Деякі проблеми подальшого розвитку

воєнно-економічної науки та шляхи підвищення ефективності професійної підготовки військових кадрів // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 12. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ КІВС, 2003. – С. 73-82.

7. Анжерский С. Сухопутные войска США // Зарубежное военное обозрение. – 1995. – № 3. – С. 16-20.
8. Артюшин Г.М. Актуальні проблеми вищої професійної підготовки військових кадрів // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – С. 123-128.
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
10. Аршинов О. Подготовка офицеров резерва вооруженных сил США // Зарубежное военное обозрение. – 1993. – № 1. – С. 7-11.
11. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения.– М.: Знание, 1987. – 80 с.
12. Бабин І.І. Модульна організація процесу навчання в загальноосвітній середній школі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01./ Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1997. – 16 с.
13. Балабанова Л.В., Германчук А.М. Інформаційна логістика // Комерційна діяльність: Навчальний посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – С. 68-74.
14. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.
15. Баранівський В.Ф. Патріотичне виховання військової інтелігенції у вищих навчальних закладах України // Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв’язок, стан, проблеми”. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2003. – С. 96 -101.
16. Безносюк О.О., Андрієвський О.Л., Калошин В.Ф. Парадигми насильницького і ненасильницького управління у виховному процесі // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП МОУ, 2002. – С. 41- 47.
17. Безносюк О.О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів (на матеріалах підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Військовий ін-т Київ. ун-ту. ім.

Т.Шевченка. – К., 2001. – 22 с.

18. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Высшая школа, 1995. – 335 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16-25.
21. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
22. Білоус В.С., Вашутін О.М., Смолянюк В.Ф. Концептуальні засади формування змісту сучасної військово-гуманітарної освіти // Проблеми освіти. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип.7. – С. 30-38.
23. Бірюкова О.М. Про професійно-педагогічну мобільність інженера-педагога // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К: Наук.-метод. центр вищої освіти, Наук.-метод. центр середньої освіти, 2001. – Вип.23. – С.18-26.
24. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
25. Биктагиров К.Л. Дидактические условия обучения. – Казань, 1973. – С.105-118.
26. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: “ТЕС”, 1999. – 146 с.
27. Богданова І.М. Педагогічна іноватика: Навчальний посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000. – 148 с.
28. Богунов С.О., Герман Ю.М., Сакун О.Ю., Шупель Б.Н. До питання про кадрову політику у Збройних Силах України на сучасному етапі їх будівництва // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 11. – К.: ГУКП МОУ, 2003. – С. 227-240.
29. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 56 с.
30. Бондар В.І. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу. – К., 1993.

– 143 с.

31. Бондаренко М.П. Організація і виховання студентського колективу. – К.: Вища школа, 1979. – 69 с.
32. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – 2-е изд. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
33. Борисенко В.В., Самойленко О.М. Організаційна структура Міністерства оборони США // Військова освіта. – Харків: Основа, 2000. – С. 247-252.
34. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01./ Черк. держ. ун-т. – К.,1999. – 20 с.
35. Бунеєв Т.В., Сінкевич С.В., Сіцінський А.С. Педагогічна діяльність як основа професійної підготовки офіцера-управлінця. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2005. – 232 с.
36. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. – М., 1987. – С. 5-39.
37. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ: Навчальний посібник. – Львів: ВІДУ „ЛП”, 2000. – 162 с.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
39. Вєтров В.І., Тракалюк О.Л. Кадрова політика та військова освіта // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 2 (16). – К.: НМЦВО МОУ, 2005. – С. 212-219.
40. Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – 323 с.
41. Військова освіта: Збірник наукових праць. – К., 2003. – 263 с.
42. Військова освіта: Збірник наукових праць. – К., 2005. – 244 с.
43. Виноград О.В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-кінологів у процесі навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 18 с.
44. Вишневський П.Р. Педагогічне управління навчальним процесом у вищому

військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

45. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х т. - Мн.: ООО “Дэбор”, 1999. – Т. 2. Прикладная акреативная акмеология. – 300 с.
46. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А.Корчемного, Л.Г.Лаптева, В.Г.Михайловского. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 384 с.
47. Воловник В.Є. Використання принципів та концептуальних положень логістики – один із можливих шляхів удосконалення управління і запровадження системи моніторингу якості військової освіти // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7-8. – С. 203-211.
48. Воловник В.Є. Діагностування рівня підготовки військових фахівців // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2002. – № 1. – С. 87-90.
49. Воловник В.Є. До проблеми пошуку нових шляхів удосконалення організації управління і контролю якості навчального процесу у вищих закладах освіти // Наукові записки. Випуск 68. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2006. – С.111-118.
50. Воловник В.Є. Логістичний підхід до організації управління і контролю якості навчального процесу у вищій школі // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2005. – № 7-8. – С.141-145.
51. Воловник В.Є. Педагогічна кваліметрія як засіб моніторингу якості військової освіти // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2004. – Вип. 5-6. – С. 79-86.
52. Воловник В.Є. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців. Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2002. – 297 с.
53. Воловник В.Є., Ройлян В.А. Методичні аспекти професійної підготовки і її рівня

у фахівців Сухопутних військ в умовах державної стандартизації вищої військової освіти // Вестник Херсонского государственного технического университета. – Херсон: ХГТУ, 2002. – № 1 (14) . – С. 448-452.

54. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях / Под ред. Шкадова Н.И. – М.: Воениздат, 1976. – 525 с.
55. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
56. Герасимчук І.В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
57. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
58. Горліченко М.Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах. Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 188 с.
59. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Учебное пособие: Пер. с англ. – М.: МГУ, 1982. – 463 с.
60. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений: социально-философские проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 184 с.
61. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х.: ХГПУ, 1991. – 18 с.
62. Гриньков В.В. Шляхи та умови підвищення педагогічної творчості викладачів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1999. – 17 с.
63. Грошев Ю. Боевая подготовка в Сухопутних войсках США (Принципы обучения и формы организации ученого процесса) // Зарубежное военное обозрение, 1988. – № 10. – С. 19-23.
64. Грязнов І.О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-

прикордонників: Монографія. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького, 2004. – 370 с.

65. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. Инновационные образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. – Тирасполь, 2002. – 144 с.
66. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
67. Дейл М. Прямий та непрямий демократичний контроль над Збройними Силами Німеччини // Реформування Збройних Сил України: пріоритети, передумови та перспективи. – К., 2001. – С. 83-85.
68. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: ”Питер”, 1999. – 368с.
69. Дудченко В.А. Военная педагогика и психология. В 2 ч. – Одеса, ОІСВ, 1995. – Ч.1. Некоторый опыт обучения, воспитания и морально-психологической подготовки личного состава, курсантов и слушателей ВВУЗов Сухопутных войск зарубежных армий. – 112 с.
70. Дудченко В.А. Военная педагогика и психология. Ч.2. – Одеса, ОІСВ, 1995. – 108 с.
71. Дьяченко М.И. Психология высшей военной школы. – М.: ВПА, 1983. – 172 с.
72. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: “Хэлтон”, 1998. – 399с.
73. Дьяченко М.И., Осипенков Е.Ф., Мерзляк Л.Е. Психолого-педагогические основы деятельности командира. – М.: Воениздат, 1977. – 295 с.
74. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. – СПб: Братство, 1994. – 364 с.
75. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп’ютерно-орієнтованих систем навчання // Нові технології навчання: Наук.- метод. збірник. Матер. Всеукраїнської наук.-метод. конф. “Нові технології навчання у вищій технічній освіті: досвід, проблеми, перспективи”. – 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
76. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003. – 416 с.
77. Закон України “Про внесення змін до Закону України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”” від 18 червня 1999 р., № 766-XIV // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 33. – С. 650-672.

78. Закон України “Про вищу освіту”// Урядовий кур’єр, № 86. – 2002. – С.1-16.
79. Збірник психологічних тестових методик / Підгот. В.М.Валюх, О.В.Кулик: В 2-х ч. – К.: ГУВО МОУ Наук-метод. центр військової освіти, 1999. – Ч.1. Стимульний матеріал. – Вип. 30008. – 115 с.
80. Золотов А.С. О подготовке офицерских кадров Сухопутных войск к управленческой деятельности // Военная мысль. – 1998. – № 2 . – С. 35-39.
81. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 22 с.
82. Зязюн І.А. Педагогіка добра: Ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
83. Иванов В.П. Формирование личности офицера. – М.: Воениздат, 1986. – 160 с.
84. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник. – Одеса: СМИЛ, 2004. – 120 с.
85. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 20с.
86. Івченко Е.І., Ковальов Г.І. Деякі прийоми зменшення часу виконання нормативів і навчальних задач // Військова освіта. – Харків: Основа, 2000. – С. 185-188.
87. Інновації у вищій освіті (за матеріалами регіональних нарад): Збірник доповідей. – К., Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – 68 с.
88. Інструкція про організацію підготовки офіцерів запасу з числа студентів вищих навчальних закладів: Наказ (спільний) Міністра оборони України та Міністерства освіти і науки України № 531/857 від 11.11.2004.
89. Іщенко Д.В. Військова педагогіка: Курс лекцій. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 1998. – 159 с.
90. Іщенко Т.Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти АПК та шляхи їх реалізації // Нові технології навчання. – К.:

Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип. 27. – С. 37-44.

91. Ивняков А.Ф., Надысев Н.Д. Основные направления подготовки общевойсковых инженеров // Военная мысль. – 1992. – № 4-5. – С. 42-47.
92. Илькевич Б.В. Аксиологический и целевой аспекты военного образования // Педагогика. – М.: «Педагогика», 2001. – № 8. – С. 31-39.
93. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
94. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 246 с.
95. Кабакович Г.А. Социально-экономические аспекты подготовки военных специалистов в гражданских вузах // Военная мысль. – 1995. – № 6. – С. 65-73.
96. Кальченко А.Г. Основи логістики: Навчальний посібник. – К.: Товариство “Знання”, КОО, 1999. – 135 с.
97. Каратай П.Ф., Паламарчук В.І. Філософія: Методологічні проблеми військової теорії та практики. – Одеса, МОУ ОІСВ, 1999. – 40 с.
98. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
99. Кинелев В. Образование и цивилизация // Высшее образование в России. – 1996. - № 3. – С. 4-12.
100. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
101. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04./ Ін-т пед. і псих. проф. освіти. – К.,1999. – 38 с.
102. Коваліско Н.В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці: Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.07. / Львівський держ. ун-т ім. І.Франка. – Львів, 1999. – 18 с.
103. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М., Яций О.М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – Одеса: ПНЦ АПН України – ПДПУ ім. К.Д.

Ушинського, 2001.– 218 с.

104. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. – К.: КНЕУ, 2000. – 244 с.

105. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. – К.: ІЗМН, 1997. – 176 с.

106. Колодій І.С. Формування морально-бойових якостей у воїнів Збройних Сил України: Автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.04. / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 15 с.

107. Коломінський Н.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління. – 1997. – № 5.

108. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.

109. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти: Додаток до Наказу Міністра Освіти України від 31.07.98 № 285 «Про порядок розроблення складових нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою». – К., 1998. – 124 с.

110. Конотопенко Я.І., Томчук М.І., Бобков О.І. Збройні Сили України – історія розвитку та сучасна доба: Навчально–методичний посібник. – Миколаїв, вид. УДМТУ, 1995. – 110 с.

111. Корсак К.В. Якість педагогічних вимірювань: нерозв’язна проблема // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 121-130.

112. Костина Н.И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США: Автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.08. – Белгород : БГУ, 2000. – 23 с.

113. Крикавський Є., Гринів Н., Таранський І. Логістика та розвиток організацій. – Львів: Держ. ун-т “Львівська політехніка”, 1999. – 148 с.

114. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

115. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до

професійної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН Украіни. – К., 2001. – 20 с.

116. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.

117. Кудін В.О. Освіта США та Японії: Методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 56 с.

118. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: Учбовий посібник. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1995. – 160 с.

119. Куценко Г.Б. Учет индивидуальных особенностей студентов в условиях компьютерного обучения // Программированное обучение. – К., 1990. – № 27. – С. 111-119.

120. Лебедь П. Подготовка офицерских кадров Сухопутных войск США // Зарубежное военное обозрение. – 1996. – № 9. – С. 16 -19.

121. Лекції з педагогіки / Богданова І.М., Дідусь Н.І., Кавалерова Н.А., Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Яцій О.М. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1999. – 191 с.

122. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 250 с.

123. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1988. – 96 с.

124. Лігоцький А.О. Освіта і суспільство: Монографія. – К.: НВТ Правник, 1998. – 310 с.

125. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем: Монографія. – К.: Техніка, 1997. – 340 с.

126. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.

127. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики // Педагогика – 1997.– № 6 – С. 21-26.

128. Логистика: Учебник / Под ред. Б.А.Аникина. – М.: ИНФРА-М, 2-е изд., перераб и доп. – 2000. – С. 4-50.

129. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”,

2000. – 304 с.

130. Лозовая В.И. Педагогика: Учебное пособие.– Белгородский ун-т, 1997.– 284с.

131. Лужбін В.М., Манько О.І. Проблеми та шляхи підвищення якості підготовки фахівців у вищій військовій школі // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – С. 113-122.

132. Лузан П.Г. Методичні аспекти формування пізнавальної активності студентів на лекції // Проблеми освіти. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти МОНУ, 2000. – Вип. 22. – С. 202 -209.

133. Лузік Е.В. Теорія і методика загальнонаукової підготовки в інженерній вищій школі: Автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04./ Ін-т пед. і псих. проф. освіти. – К.,1996. – 59 с.

134. Лусс Э.Я. Концепция преобразования педагогического процесса в высшей военной школе на основе личностного принципа. – Харьков: ВИРТА ПВО, 1992. – 151 с.

135. Лусс Э.Я. Педагогика высшей военной школы: Учебное пособие. – Харьков: Харк. військовий ун-т МОУ, 1993. – 351 с.

136. Макаренко Н.В. Теоретические основы и методики профессионального и психофизического отбора военных специалистов. – К.: МОУ НИИ проблем военной медицины Украинской военно-медицинской академии, 1996.– 336 с.

137. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.В. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

138. Марчук Є.К. Актуальні проблеми військової реформи в Україні // Реформування Збройних Сил України: пріоритети, передумови та перспективи. – К., 2001. – С. 17-19.

139. Маслов В.І., Шаркунова В.В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77-94.

140. Маслоу А. Психология Бытия / Пер. с англ. – М.: Рефлбук. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

141. Матвеев А.Н. Сравнительный обор университетского образования зарубежных стран // Совершенствование учебного процесса в университете с

учетом отечественного и зарубежного опыта. – М.: МГУ, 1975. – С.12-29.

142. Менеджмент в управлении школой / Научн. ред. Т.И.Шамова. – М., 1992. – С. 3-59.

143. Методика AIST-AU (Амтхауєра інтелекту структури тест). – К.: МОУ ГУВО Наук.-метод. центр військової освіти, 1999. – Вип. 30009. – 57 с.

144. Методика Р (Равена матриці прогресивні). – Одеса: ОІСВ, 1999. – 63 с.

145. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А., Князева Г.Н., Свешникова Л.А., Суходольский Г.В., Крылова Г.Ф., Донцов В.Н., Гусева Н.Д./ Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

146. Миротворча діяльність України: Кооперація з НАТО та іншими структурами європейської безпеки / Під кер. Г.М.Перепелиці. – К.: “Стилос”, 2002. – 314 с.

147. Мисечко О.В. Педагогічна технологія формування вмінь службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

148. Мобілізаційна готовність: „Про структуру військового резерву людських ресурсів” // Народна армія, № 207 (3608) від 10.11.06. – 2006. – 3 с.

149. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Лемківський, Ю.В.Сухарніков / Відп.ред. М.Ф.Степко. – К., МОНУ НМЦВО, 2004. – 24 с.

150. Мойсеюк Н. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.

151. Наказ Міністра Освіти України № 285 «Про порядок розроблення складових нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» від 31.07.98.

152. Наказ Першого Заступника Міністра Оборони України № 11 «Про стандартизацію нормативного та науково-методичного забезпечення підготовки військових фахівців з вищою освітою» від 29.10.98.

153. Наказ (спільний) Міністра Оборони України та Міністра Освіти і Науки

України №194/265 «Інструкція про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України» від 30.06.2000.

154. Наказ (спільний) Міністра Оборони України та Міністра Освіти і Науки України №400/192 „Положення про військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів” від 20.06.2003.

155. Науменко М.І. Гуманістична парадигма управління вихованням у системі військової освіти // Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв’язок, стан, проблеми”. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2003. – С. 33-36.

156. Науменко М.І., Нещадим М.І. Концептуальні основи інтеграції військової і цивільної освіти // Матер. VI Міжнар. наук.-метод. конф. “Проблеми та шляхи розвитку вищої технічної освіти”. – К.: “Політехніка”, 2002. – С.34-46.

157. Науменко М.І., Приходько Ю.І. Дидактичні проблеми управління пізнавальною діяльністю слухачів // Матеріали наук.-метод. конф. “Шляхи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, в процесі підготовки військових фахівців”. – Одеса: МОУ ОІСВ. – 1998. – С. 11-12.

158. Науменко М.І., Челпанов О.С., Лусс Е.Я. Ключова ланка удосконалення педагогічного процесу // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – С. 104 -112.

159. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002 // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2-8.

160. Начальный период войны. (По опыту первых кампаний и операций второй мировой войны) / Под общ. ред. С.П.Иванова. – М.: Воениздат, 1974. – 357 с.

161. Нещадим М.І. Атестування військовослужбовців – це завдання державного рівня // Народна армія, № 42 (2707). – 2003. – С. 4-5.

162. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.

163. Нещадим М.І. Особливості застосування психологічної діагностики в процесі

психолого-педагогічного забезпечення підготовки військових фахівців // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 10. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ, 2002. – С. 3-14.

164. Нещадим М.І. Основи інноваційної кадрової політики у Збройних Силах України // Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв’язок, стан, проблеми”. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2003. – С. 26-32.

165. Нещадим М.І. Проблеми удосконалення змісту військової освіти // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – С. 76-103.

166. Нещадим М.І. Системне дослідження змісту військової освіти // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 8. – Харків: ГУВО НМЦВО МОУ, “Основа”, 2000. – С. 49-65.

167. Нещадим М.І., Науменко М.І. Розвиток у курсантів пізнавального інтересу в процесі навчання // Матеріали наук.-метод. конф. “Шляхи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, в процесі підготовки військових фахівців”. – Одеса: МОУ ОІСВ. – 1999. – С. 3-7.

168. Нещадим М.І., Приходько Ю.І. Військова освіта як цілісна система // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 11. – К.: ГУКП МОУ, 2003. – С. 3-18.

169. Никандров Н.Д. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – М., 1985. – 156 с.

170. Ничкало Н.Г. Проблеми сучасної дидактики // Шлях освіти. – 1997. – №4. – С. 52-54.

171. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні засади реформування професійно-технічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3.– С.105-114.

172. Новий тлумачний словник української мови: В 4 т. / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: вид-во “Аконіт”, 2001. – Т.4. – 941 с.

173. Новак І.А. Дидактична модель підготовки оперативного складу прикордонних військ України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

174. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000. – С.12-31.

175. Огнєв В.О. Проблеми навчання і виховання військовослужбовців у педагогічній спадщині М.І.Драгомирова: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядипломної пед.освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.

176. Огурцов А.П. Этапы интерпретации системности научного знания (античность и новое время): Системные исследования. – М., 1974. – 241 с.

177. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: Монографія. – К.: МКА, 1996. – 264 с.

178. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70.000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой.- М.: “Русский язык", 1990. – 921 с.

179. Ожгихин В. Система подготовки офицерского состава Сухопутных войск США // Военный вестник. – 2003. – № 2. – С. 19-26.

180. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.

181. Олійник Т.І. Особистісні чинники оптимізації процесу підготовки курсантів до військово-професійної діяльності: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07./ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 15 с.

182. Осипова Т.Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2001. – 248 с.

183. Основы военной психологии и педагогики / Барабанщиков А.В., Вдовюк В.И., Городов П.Н., Давыдов В.П., Демин В.Г., Дьяченко М.И., Коробейников М.И., Корочкин Б.П., Кравчун Н.С., Луков Г.Д., Столяренко Н.М., Утлик Э.П., Феденко Н.Ф. – М.: Воениздат, 1981.– 366 с.

184. Основы педагогики высшей школы / Хмелюк Р.И., Курлянд З.Н., Богданова И.М., Дидусь Н.И., Ломонова М.Ф., Шевченко Н.А., Яцый А.М. – Одеса, ЮУГПУ, 1998. – 96 с.

185. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко, Изд. 3-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 704 с.

186. Павлик О.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення. Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2004. – 210 с.

187. Пальчук М.М. Військовий професіоналізм в Україні // Матеріали міжнар.

семінару “Реформування Збройних Сил України. Потреба у змінах” (секція “Військова освіта та підготовка”), Київ, 14-15 лютого 2000 р. – К., Академпрес, 2001. – С. 66-68.

188. Паповян С.С. Математические методы в социальной психологии. – М.: “Наука” АН СССР, 1983. – 343 с.

189. Параил В.А. Высшее техническое образование в США. Критический анализ. – Киев – Одесса: Вища школа, 1980. – 192 с.

190. Паламарчук В.І. Науково-методичне забезпечення самостійної роботи слухачів та студентів // Матеріали наук.–метод. конф. “Організація самостійної роботи слухачів в умовах інформаційного суспільства”. – Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2001. – С. 275-282.

191. Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв’язок, стан, проблеми / Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2003. – 289 с.

192. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Бартенева І.О., Богданова І.М., Бужина І.В., Дідусь Н.І., Дмитрієва М.С., Курлянд З.Н., Левіна І.А., Ліненко А.Ф., Ломонова М.Ф., Орищенко В.Г., Осипова Т.Ю., А.В., Хмелюк Р.І., Шевченко Н.А., Цокур О.С., Яворська Г.Х., Яцій О.М. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

193. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

194. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

195. Педагогічні технології: Навчальний посібник / Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 254 с.

196. Педагогічні технології. Досвід та практика: Довідник. – Полтава: ПІПДОПП, 1999. – 376 с.

197. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва,

Я.В.Цехмістер та ін. / За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

198. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

199. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

200. Подласый И.П. Педагогика. В 2 т. – М.: Владос, 1999. – Т.1 Общие основы. Процесс обучения. – 575 с.

201. Подоляк Я.В., Лусс Э.Я., Найденов Б.В. Актуальные проблемы психологии и педагогики высшей военной школы. – Харьков: МОУ ХВУ, 1994. – 290 с.

202. Подтергера Є.М. Визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки офіцерів запасу // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2005. – № 7-8. – С. 168-173.

203. Подтергера Є.М. Деякі підходи до підвищення якості військової підготовки майбутніх офіцерів запасу в умовах реформування Збройних Сил України // Матер. Міжнародної науково-практичної конференції “Україна – суб’єкт європейського освітнього простору”, Київ, 24-25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 216-220.

204. Подтергера Є.М. Дидактичні особливості організації підготовки майбутніх офіцерів в умовах кредитно-модульної системи // Матер. міжвузівської науково-методичної конф. “Науково-методичні засади переходу від модульно-рейтингової системи навчання до кредитно-модульної в умовах реформування вищої військової освіти”, Одеса, 30 листопада 2004 р. – Одеса: ООЛІСВ МОУ, 2005. – С. 189-193.

205. Подтергера Є.М. Когнітивно-мотиваційні основи забезпечення успішності підготовки офіцерів запасу в централізованих структурах вищих військових навчальних закладів // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – Одеса: Одеський юридичний інститут національного університету внутрішніх справ, 2004. – № 4. – С. 243-248.

206. Подтергера Є.М. Критерії і показники ефективності функціонування системи підготовки офіцерів резерву ЗСУ // Матер. міжвуз. науково-практичної конференції “Сучасні напрями розвитку Сухопутних військ Збройних Сил України”, Одеса, 28-29 листопада 2006 р. – Одеса: МОУ ООЛІСВ, 2006. – С. 44-46.

207. Подтергера Є.М. Модель організації військово-професійної підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів: результати педагогічного експерименту // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2007. – № 1-2. – С. 70-76.

208. Подтергера Є.М. Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних ВНЗ: Навчально-методичний посібник. – Одеса: МОУ ОІСВ, 2006. – 198 с.

209. Подтергера Є.М. Реалізація проблемно-дискусійної спрямованості навчання при застосуванні імітаційного моделювання як дидактична умова ефективності тактичної підготовки офіцерів запасу // Матер. Міжнародної науково-практичної конф. “К.Д.Ущинський і сучасність: Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти”, Одеса, 21-22 жовтня 2004 р. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2004. – Т.1. – С. 94-98.

210. Подтергера Є.М. Упровадження елементів кредитно-модульної технології в систему професійної підготовки офіцерів запасу у вищих військових навчальних закладах // Педагогіка і психологія: Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича: Зб. наук. праць. – Чернівці: “Рута”, 2006. – Вип. 287. – С. 125-135.

211. Подтергера Є.М. Шляхи і умови підвищення ефективності функціонування системи підготовки офіцерів запасу у вищих військових навчальних закладах // Матер. міжвуз. науково-практичної конференції “Сучасні напрями розвитку Сухопутних військ Збройних Сил України”, Одеса, 28-29 жовтня 2005 р. – Одеса: МОУ ООЛІСВ, 2005. – С. 278-280.

212. Пономарьова Ю.В. Логістика: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 192 с.

213. Постанова Кабінету Міністрів України № 866 „Про військову підготовку студентів за програмою офіцерів запасу” від 26.07.2001.

214. Постанова Кабінету Міністрів України № 1426 „Про структуру військового резерву людських ресурсів” – 2006.

215. Приходько Ю.І. Особистісно орієнтоване навчання як засіб гуманізації військової освіти // Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. “Патріотичне і гуманістичне виховання військової інтелігенції: сутність, взаємозв’язок, стан, проблеми”. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2003. – С. 59-66.

216. Программированное обучение: Сб. переводных статей: Пер. с англ. – М.: Воениздат МО СССР, 1966. – 244 с.

217. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія: Посібник. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.

218. Прокофьев Ю., Коротков Э. Подготовка офицеров армии США // Техника и вооружение. – 1991. – № 9. – С. 38-39.

219. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник /Уклад. С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало та ін./ За ред. Н.Г.Никало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

220. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

221. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.1. – 312 с.

222. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Т.2. – 248 с.

223. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авт.-сост. Н.В.Киршева и Н.В.Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.

224. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения перспективы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

225. Радванський І.Г. Шляхи та педагогічні умови підготовки офіцерів внутрішніх військ до управлінської діяльності у вищих військових навчальних закладах:

Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 18 с.

226. Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологии. – Сарсу: СГУ, 1963. – 329 с.

227. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2001. – 224 с.

228. Реформування Збройних Сил України: пріоритети, передумови та перспективи: За матеріалами міжнародних семінарів “Реформування Збройних Сил України. Потреба у змінах”, Київ, 14-15 лютого 2000 р. Та “Відносини між Збройними Силами, суспільством і державою”, Київ, 22-23 червня 2000 р. – К., 2001. – 178 с.

229. Ройлян В.А. Вопросы организации самостоятельной работы студентов на кафедре военной подготовки // Матеріали IV міжнародної конф. “Удосконалення підготовки спеціалістів” (секція “Військова підготовка фахівців”). – Одеса: МОУ НМЛ ОДАБА, 1999. – С. 168-169.

230. Ройлян В.А. Информатизация образования и проблемы подготовки военных специалистов в гражданских вузах Украины // Новые информационные технологии обучения в учебных заведениях Украины. – Одесса, ОГМУ – ОИВС, 1999. – С. 172-174.

231. Ройлян В.А. Обучение студентов на кафедре военной подготовки гражданского ВУЗа // Матеріали IV міжнародної конф. “Удосконалення підготовки спеціалістів” (секція “Військова підготовка фахівців”). – Одеса: МОУ НМЛ ОДАБА, 1999. – С. 165-167.

232. Ройлян В.О. Підготовка викладачів вищого військового закладу освіти до формування професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ ЗСУ: Навчально – методичний посібник. – Одеса: МОУ ООЛІСВ, 2004. – 128 с.

233. Ройлян В.О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти. Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 293 с.

234. Ройлян В.А., Бугаїв С.В. Пути совершенствования подготовки офицеров

запаса в Украине // Матеріали міжнар. конф. “Удосконалення підготовки фахівців” (секція “Військова підготовка спеціалістів”). – Одеса, МОНУ НМЦ ВО, “Місто майстрів”, 2000. – С. 218-219.

235. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04./ Ін-т пед. і псих. проф. освіти. – К.,1998. – 39 с.

236. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 243 с.

237. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес, 1998. – 143с.

238. Сегеда О.О. Психологічні особливості формування професійних якостей офіцерів - вихователів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.09./ Харківський військовий ун-т. – Харків, 2004. – 18 с.

239. Семенова А.В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2001. – 288 с.

240. Семиченко В.А., Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы. – Киев – Херсон, 1996. – 278 с.

241. Сердюк Ю.І. Педагогічні умови вдосконалення військово-педагогічної підготовки командирів підрозділів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1997. – 18 с.

242. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – М. – 1994. – № 5. – С.16-21.

243. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: ООО Речь, 2002. – 350 с.

244. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430с.

245. Симончук О.В. Міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності:

Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.03. / НАН України, Ін-т соціол. – К., 2000. – 20 с.

246. Сінкевич С.В. Порівняльна характеристика чинників, що впливають на підготовку курсантів ВВНЗ та студентів військових кафедр // Підготовка фахівця у вищій школі: проблеми та перспективи: Зб. наук. праць. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2006. – С. 230-232.

247. Сінкевич С.В. Розвиток та управління потрібнісно-мотиваційною сферою курсантів вищих військових навчальних закладів // Збірник наукових праць. – № 18. – Частина ІІ. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С. 51-55.

248. Сіцінський А.С. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02 / Національна академія Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 19 с.

249. Симаков М. Военно-учебные заведения Франции // Зарубежное военное обозрение. – 1990. – № 10. – С. 14-18.

250. Славянский педагогический Собор // Тезисы докладов I Международного конгресса. Тирасполь, 26-29 июня 2002 г. – Бендеры: Полиграфист, 2002. – 536с.

251. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя // Педагог. – № 3. – 1998. – С.15-20.

252. Словник-довідник з професійної педагогіки / Автори-упорядники: Бартенева І.О., Богданова І.М., Бужина І.В., Ващенко А.Н., Воловник В.Є., Дідусь Н.І., Єрмакова С.С., Курлянд З.Н., Левіна І.А., Ліненко А.Ф., Ломонова М.Ф., Орищенко В.Г., Осипова Т.Ю., Ройлян В.О., Семенова А.В., Стасюк В.Д., Хмелюк Р.І., Шевченко Н.А., Цокур О.С., Яворська Г.Х., Яцій О.М./ За ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

253. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: Вежа, 1999. – 224 с.

254. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов, 2004. – 332 с.

255. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.И.Прохорова. – М., 1987. – 1600 с.

256. Соломко Л.Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів технічних закладів освіти: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 1999. – 177 с.

257. Социальная педагогика: Опыт словаря-справочника / Под общей ред. И.И.Калачевой, Я.Л.Коломинского, А.И.Левко. – Мн.: НИО, 2000. – 213 с.

258. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа-вищий заклад освіти”: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04./ Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003.– 20с.

259. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Изд. “Феникс”, 1997. – 736 с.

260. Стоунс Э. Психопедагогика / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.

261. Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 року (Біла книга України). – К.: Аванпост-прім, 2004. – 96 с.

262. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.

263. Субетто А.И. Категория качества и эффективности в теории педагогтческих систем // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький, 1998. – 127 с.

264. Сухомлинська О.В. Актуальні проблеми виховання молоді на сучасному етапі / Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Вип.34. – С. 8-11.

265. Сухомлинский В.А. Слово учителя о нравственном воспитании // Избранные произведения: В 5 томах. Т.5. Статьи. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 339-349.

266. Талалаєв В.А., Твердохліб Л.В. Задача формування ефективної схеми комп’ютерної підтримки сучасних технологій підготовки військових спеціалістів // Військова освіта. – Харків: Основа, 2000. – С. 206-216.

267. Талызина Н.Ф. Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. –

М.: МГУ, 1977. – 237 с.

268. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний – М.: МГУ, 1975. – 343 с.

269. Темко Г. Виховна робота в Збройних Силах України: Історія і сучасність. – К.: Варта, 1996. – 146 с.

270. Толубко В.Б., Сбітнєв А.І., Пермяков О.Ю., Пономаренко Л.А. Впровадження сучасних методів та форм навчання у навчальний процес Національної академії оборони України // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ Видання академії, 2001. – С. 163-174.

271. Торічний О.В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології): Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1999. – 18 с.

272. Троц А.С. Динаміка самовдосконалення майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі. Дис… канд. псих. наук: 19.00.07. – Одеса, 2003. – 202 с.

273. Троц А.С. Характеристика рівнів самореалізації курсантів у зв’язку з їх навчально-пізнавальною активністю // Актуальні проблеми психології. – К.: КІП, 2001. – С. 88-91.

274. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... докт. пед.н. : 13.00.01, 13.00.04. – К.: Інститут ППО, 1997. – 54 с.

275. Удовиця О.Ф. Педагогічні основи прогнозування підготовки військових фахівців в умовах вищих навчальних закладів. Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 191 с.

276. Ушинский К. Д. Педагогические приложения к общепсихологической части. Сочинения. – М.: Наука, 1950. – Т.10. – С. 401-579.

277. Федин А. Подготовка офицерских кадров в Турции // Зарубежное военное обозрение. – 1995. – № 8. – С. 9-15.

278. Фермен Б. Британський підхід до початкової підготовки офіцерів //

Реформування Збройних Сил України: пріоритети, передумови та перспективи. – К., 2001. – С. 74-75.

279. Фильков С. Подготовка офицеров запаса в странах Западной Европы // Зарубежное военное обозрение. – 1996. – № 6. – С. 12-15.

280. Харламов И.Ф. Педагогика. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 560 с.

281. Хорєв І.О. Педагогічна підготовка слухачів (курсантів) вищих військових навчальних закладів як цілісна динамічна система // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ, 2001. – С. 205-212.

282. Хорєв І.О. Педагогічні основи підвищення ефективності військової підготовки студентів у вищих закладах освіти: Автореф. дис... канд.. пед. наук: 20.02.02. / Київський військовий гуманітарний ін-т. – К., 1998. – 19 с.

283. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

284. Циба В.Т. Основи теорії кваліметрії: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 160 с.

285. Цокур О.С. Педагогічний менеджмент / Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2002. – Р.4.4. – С. 222-272.

286. Чабаненко В.П. Формування методичних умінь у студентів кафедр військової підготовки вищих цивільних закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02./ Національна академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 18 с.

287. Чабаненко В.П. Формування методичних умінь у студентів кафедр військової підготовки вищих цивільних закладів освіти // Військова освіта: Зб. наук. пр. – К.: НМЦВО МОУ. – № 11. – 2003. – С. 196 -201.

288. Чарльз В. Реформування військової освіти та підготовки у Великобританії // Матеріали міжнар. семінару “Реформування Збройних Сил України. Потреба у змінах” , Київ, 14-15 лютого 2000 р. – К., Академпрес, 2001. – С. 69-70.

289. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.

290. Чернов В. Подготовка офицерских кадров Сухопутных войск Германии //

Зарубежное военное обозрение. – 1992. – № 1. – С. 17-19.

291. Чернов Л.П. Вплив екстремальних ситуацій на психологічну стійкість людини в процесі професійної діяльності // Нові технології навчання. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип. 27. – С. 44-50.

292. Чернявський В.А. Удосконалення системи підготовки офіцерських кадрів для прикордонних військ України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.01.06./ Академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1998. – 17 с.

293. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

294. Шерр Дж. Вимоги Нато та Європейського Союзу щодо демократичного контролю над Збройними Силами // Матеріали міжнарод. семінару “Відносини між Збройними Силами, суспільством і державою”, Київ, 22-23 червня 2000 р. – К.: Академпрес, 2001. – С. 15-16, 92-93.

295. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01./ Харк. держ. пед. ун-т. – Харків, 1999. – 18 с.

296. Шолохович В.Ф.Информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1998. – № 3. – С. 5-13.

297. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика: Система педагогических исследований. – М., 1993.

298. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

299. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 274 с.

300. Яворська Г.Х. Основи педагогіки: Навчальний посібник. – Одеса: Юридична література, 2002. – 302 с.

301. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Монографія. – Одеса: Пласке, 2005. – 404 с.

302. Яворська Г.Х. Формування соціально-професійної зрілості курсантів – майбутніх офіцерів: Теоретико-методологічний аспект. – Одеса: РВВ

ОЮІХНУВС, 2005. – 242 с.

303. Ягупов В.В. Понятт'єво термінологічні проблеми дидактики вищої військової школи // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 9. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ, 2001. – С. 33-40.

304. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання. – К., 2000. – 380 с.

305. Яковенко В.Л. Основні компетенції офіцера в контексті Державної програми розвитку Збройних Сил України // Військова освіта: Зб. наук. пр. № 10. – К.: ГУКП НМЦВО МОУ, 2002. – С. 218-223.

306. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

307. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд. Михайлова В.А.; изд. Полирус, 1998. – 639 с.

308. Ясененко В.М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових навчальних закладах // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7-8. – С.221-231.

309. Army Training and Evaluation Program No. 17-237-10-MTP: Mission Training Plan for the Tank Platoon: Headquarters Department of Army 25.09.1996. – Washington, DC, 1996. – P. 1-1, 5-148 p.

310. Bloom B.S. All our children learning. – N.Y., 1981. – 262 c.

311. Bowersox D.J., Closs D.J. Logistical Management. The Integrated Supply Chain Progress. – The McGRAW-HILL Companies, inc. New York, 1996. – P. 12-23.

312. Curtis C.K. Developing critical thinking skills in nonacademic social studies classes // Alberta Journal of Education Research. – 1980. – vol. 26. – P. 75-83.

313. Documents of the Laws of War. – Third ed. – Ed. by Adam Roberts and Richard Guelff. – Oxford University press, 2000. – P. 15-87.

314. Gronlund Norman E. Assessment of Student Achievement. – Sixth ed. – Illinois: Allyn and Bacon,– 1998. – 230 p.

315. Lyman Howard B. Test scores and What they mean. – Fourth ed. – Cincinnati: Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1986. – 172 p.

316. Ory John C., Ryan Katherine E. Tips for improving testing and grading. – N.Y.:

International Educational and Professional Publisher, 1993. – 139 p.

317. Ranger Handbook: Ranger Training brigade United States Army Infantry Center Fort Benning, Georgia, June 1998. – 248 p.

318. Scandur J.M. A deterministic theory of learning and teaching // Structural models of thinking and learning / Ed. by Spoda H., Komph. W. – Bern, 1977. – P.142-156.

319. Smith Fred M. Constructing and Using Achievement Tests in Classroom. – N.Y.: Peter Land, Inc., 1984. – 165 p.

320. Tradoc Pamphlet 600-4: Soldier's Handbook: United States Army Training and Doctrine Command: Headquarters Department of Army 01.10.1999. – Fort Monroe, Virginia. – 1999. – 161 p.

321. West Point: The first 200 years / John Grant, James M. Lynch, Ronald H. Bailey, Ted Spiegel / Foreword by Buss Aldrin // The Companion to the PBS-tm Television Special. – Guilford, Connecticut: The Globe Pequot press. – 2002. – 192 p.

ДОДАТКИ

Перелік додатків

А. Структура і зміст основних функцій і завдань виконавчих структур і виконавців на кожному управлінському рівні (організаційному етапі) системи організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Б. Складові системи стандартів військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, відповідно яким організується навчально-виховний процес на факультеті підготовки офіцерів запасу при ОІСВ *(для військово-облікової спеціальності 021000 "Бойове застосування механізованих з'єднань, військових частин та підрозділів" і кваліфікаційного рівня "командир механізованого взводу").*

Б.1. Система службово-бойових функцій і типових для даної функції завдань військової підготовки студентів цивільних ВНЗ та необхідних для їх виконання

вмінь майбутніх офіцерів запасу.

Б.2. Перелік інтегрованих навчальних дисциплін та відповідних їм змістових модулів і вмінь, формування яких вони забезпечують, із зазначенням форм контролю, потрібних для моніторингу якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ.

Б.3. Змістова характеристика інтегрованих навчальних дисциплін, їх зовнішні та внутрішні взаємозв'язки.

В. Анкети, питальники, деякі психологічні тести, форми характеристик, що були використані в дослідженні.

В.1. Оцінна характеристика військовослужбовця (за новою системою атестування, запровадженою у військах в умовах реформування ЗСУ).

В.2. Питальники для членів спільної експертної групи: викладачів факультету підготовки офіцерів запасу, керівництва, офіцерів і працівників навчального відділу інституту.

В.3. Аркуш експертного оцінювання рівня військово важливих надпрофесійних знань і вмінь (за методикою Г.І.Ібрагімова, модифікованою для студентів Є.А.Іванченко [84] і доповненою нами).

В.4. Загальний аркуш експертного оцінювання рівня сформованості військово важливих якостей і здатностей студентів.

В.5. Тест на визначення готовності до творчої навчальної діяльності студентів, їх здатності до військово-професійного навчання і самонавчання, самовдосконалення і саморозвитку (за модифікованим тестом А.В.Семенової [215]).

В.6. Тест на визначення мотивації військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів завпасу ЗСУ (за тестом мотивації професійної діяльності К.Замфир в обробці А.О.Реана [227: 87-89], модифікованим для студентів ВНЗ).

Д. Навчально-методичні матеріали для педагогічної підготовки військових викладачів до реалізації моделі організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ, що були розроблені у процесі дослідження.

Д.1. Програма спецкурсу "Педагогічні засади організації військової підготовки студентів цивільних ВНЗ в умовах реформування ЗСУ і модернізації вищої освіти" для викладачів факультету підготовки офіцерів запасу.

Д.2. Приклади побудови структурно-логічних схем навчання.

Д.3. Робоча навчальна програма курсу „Засоби індивідуального захисту”, введеного в якості варіативного в експериментальних взводах студентів.

Д.4. Навчально-методичні приклади конструювання тестових завдань різних форм відкритого і закритого типів, розроблені нами до деяких навчальних елементів змістових модулів інтегрованих дисциплін.

Ж. Статистична обробка результатів оцінювання інтегральних показників рівня якості військової підготовки студентів цивільних ВНЗ (на прикладі експериментальної групи ЕГ1).