

МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ
ІМЕНІ ІВАНА ЧЕРНЯХОВСЬКОГО
КАФЕДРА ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Н. В. ЗАМОТАЄВА

ВІЙСЬКОВА ПЕДАГОГІКА: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА

НАВЧАЛЬНИЙ
ПОСІБНИК



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ
ІМЕНІ ІВАНА ЧЕРНЯХОВСЬКОГО

КАФЕДРА ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Н. В. ЗАМОТАЄВА

ВІЙСЬКОВА ПЕДАГОГІКА: історія, теорія, практика

Навчальний посібник

Київ
Альфа Реклама
2021

УДК 378.6:355]:37.016](477)(072)
З-26

Рекомендовано до видання кафедрою військової підготовки
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
Протокол № 16 від 18 травня 2021 року

Рецензенти:

Вітченко А. О. – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри суспільних наук Національного
університету оборони України імені Івана Черняховського

Добровольський Ю. Б. – кандидат технічних наук,
доцент, заступник начальника кафедри з навчальної роботи –
начальник навчальної частини кафедри військової підготовки
Національного авіаційного університету

Замотаєва Н. В.

З-26

Військова педагогіка: історія, теорія, практика : навч. посіб. /
Н. В. Замотаєва. – Київ : Альфа Реклама, 2021. – 364 с.
ISBN 978-966-288-336-7

У пропонованому навчальному посібнику представлено еволюційні процеси становлення і розвитку військової педагогіки, розкриваються основні поняття, категорії, закономірності, методи, прийоми, технології організації військово-педагогічного процесу з урахуванням вимог сучасної освіти. Висвітлені теоретичні питання доповнюються різноманітними прикладами з вузівської практики викладання. Кожна тема завершується практичними та творчими завданнями для закріплення знань з вивченого матеріалу.

Книга призначена для студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ, викладачів вищих військових навчальних закладів, а також тих, хто цікавиться актуальними проблемами навчання і професійної підготовки фахівців у вищій військовій школі.

УДК 378.6:355]:37.016](477)(072)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВІЙСЬКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ:

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	11
1.1. Педагогіка як наука і мистецтво	12
1.2. Предмет і завдання військової педагогіки, її місце у системі підготовки військових керівників тактичного рівня	20
1.3. Становлення та розвиток військової педагогіки: сторінки історії	2
1.4. Генеза військово-педагогічної думки в Україні	51
1.5. Вітчизняна система військової освіти на сучасному етапі	74
Запитання та завдання для рефлексії	85
Творчі завдання	85
Література до першого розділу	88

РОЗДІЛ II

НАУКОВІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАННЯ

ТА ВИХОВАННЯ	93
2.1. Основні поняття, категорії, закономірності та принципи військового навчання	94
2.2. Теоретичні засади організації військово-педагогічного процесу	115

2.3. Методи, прийоми, засоби навчання військовослужбовців	124
2.4. Основні форми організації військово-педагогічного процесу	134
2.5. Методи, форми і засоби виховання військовослужбовців	144
Запитання та завдання для рефлексії	156
Творчі завдання	157
Література до другого розділу	159

РОЗДІЛ III

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ

НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

3.1. Технологізація військово-педагогічного процесу	163
3.2. Технології інтерактивного навчання	170
3.3. Інформаційно-комунікаційні технології навчання	210
3.4. Організація самостійної роботи військовослужбовців у процесі навчання	218
3.5. Налагодження гендерної взаємодії у військовому колективі	223
3.6. Тренінгові технології організації педагогічної взаємодії	33
Запитання та завдання для рефлексії	247
Творчі завдання	249

РОЗДІЛ ІV

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ

ВЗАЄМОДІЇ У ВІЙСЬКОВОМУ КОЛЕКТИВІ 259

4.1. Теоретико-методологічні засади педагогічної взаємодії у військовому колективі 260

4.2. Професійна компетентність та професіоналізм військового викладача 268

4.3. Педагогічна майстерність військового керівника – шлях до налагодження ефективної взаємодії 275

4.4. Основи педагогічної техніки військового керівника 286

4.5. Методичні прийоми організації педагогічного спілкування у військовому колективі 294

Запитання та завдання для рефлексії 305

Творчі завдання 306

Література до четвертого розділу 309

Тестові завдання для самоконтролю знань 313

Перелік рекомендованих джерел 321

Алфавітний покажчик 325

Предметний покажчик 333

ДОДАТКИ 341

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

- ВВНЗ** – вищий військовий навчальний заклад
ВНП ЗВО – військовий навчальний підрозділ закладу вищої освіти
ВПП – військово-педагогічний процес
ДН – дистанційне навчання
ДО – дистанційна освіта
ЕНМК – електронний навчально-методичний комплекс дисципліни
ЕОМ – електронна обчислювальна машина
ЕСМ, ЕМІА – короткострокові курси підготовки офіцерів резерву у Франції
ЗСУ – Збройні Сили України
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
CIOR – (Confederation Interalliee des Officiers de Reserve) – Міжсоюзницька конфедерація офіцерів запасу
КСР – контроль самостійної роботи
НАТО – (NATO – North Atlantic Treaty Organisation) – Організація Північноатлантичного договору
НІТ – нові інформаційні технології
НУОУ – Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
ROTC – курси позавійськової підготовки офіцерів запасу армії США
СВО – система військової освіти

ПЕРЕДМОВА

Успішність реформування вищої військової освіти в контексті інтеграції Збройних Сил України до НАТО суттєво залежить від того, яким особистісним потенціалом володіють військові фахівці і наскільки цей потенціал реалізується ними у повсякденній військово-професійній діяльності. Сучасні виклики посилюють вимоги до професійної підготовки офіцера запасу Збройних Сил України, який повинен виявляти гнучкість у непередбачуваних обставинах, бути інноваційним, гідно відповідати на виклики часу, налагоджувати взаємодію з підлеглими, об'єднувати усіх членів колективу навколо високої місії військової організації, створювати умови для їхнього професійного зростання. Відповідно актуалізується проблема практичної підготовленості студентів вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) до вирішення у майбутній військовій діяльності професійних завдань, пов'язаних з готовністю проводити злагодження підпорядкованих підрозділів, організовувати та безпосередньо здійснювати бойову підготовку особового складу, налагоджувати діалогічну взаємодію з усіма суб'єктами військово-педагогічного процесу. Вирішення цих завдань покладається на військову педагогіку та потребує виконання двох ключових завдань: по-перше, оновлення моделі підготовки військових фахівців за стандартами НАТО, зокрема в аспекті забезпечення цілей і змісту освіти, системного підвищення якості освіти на інноваційній основі; по-друге, вдосконалення системи підготовки, перепідготовки військових фахівців на засадах компетентнісного підходу, який спрямований не лише на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, а й розвиток особи-

стісних і професійних якостей майбутніх офіцерів запасу (креативність, інноваційне мислення, вироблення індивідуального стилю діяльності), підготовку до самостійної управлінської та військово-професійної діяльності. Звідси пояснюється актуальність пропонованої навчальної книги, її теоретичне і прикладне значення для подальшого розвитку педагогічної науки і професійної педагогіки, сучасної практики навчання у вищій військовій школі.

Навчальний посібник розроблено для вивчення курсу “Військова педагогіка” студентами кафедри військової підготовки Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. У пропонованому посібнику висвітлюються питання становлення й розвитку військової педагогіки, розкриваються основні понятійні категорії, провідні тенденції модернізації вітчизняної вищої військової школи, зокрема її переорієнтацію на компетентнісну освітню парадигму.

У першому розділі “Концептуальні засади військової педагогіки: історія та сучасність” сформульовано предмет, завдання, функції та методологію військової педагогіки, проаналізовано розвиток військово-педагогічної думки на різних історичних етапах; узагальнено досвід підготовки офіцерів у провідних країнах світу та сучасний стан військової освіти.

У другому розділі “Наукові основи військового навчання та виховання” висвітлено теоретичні та прикладні аспекти організації цілісного військово-педагогічного процесу, схарактеризовано педагогічні підходи, методи, форми і засоби підготовки військовослужбовців.

Третій розділ “Сучасні технології навчання та виховання” присвячено питанням практичної реалізації

сучасних технологій у системі професійної підготовки висококваліфікованих кадрів для Збройних Сил України, дотримання психолого-педагогічних умов інтерактивного навчання військовослужбовців.

У четвертому розділі “Педагогічна майстерність як запорука ефективної взаємодії у військовому колективі” актуалізовано проблему побудови інтерсуб’єктної освітньої взаємодії у військовому колективі, проаналізовано методичні прийоми організації професійного спілкування командира з військовослужбовцями, обґрунтовано шляхи формування й розвитку педагогічної майстерності військового керівника.

Кожна тема завершується запитаннями, практичними і творчими завданнями для закріплення знань з вивченого матеріалу, а також списком використаної літератури та інтернет-джерел. Посібник містить тестові завдання для самоперевірки рівня засвоєння програмного матеріалу.

Опрацювання посібника дасть змогу майбутнім військовим керівникам моделювати військово-педагогічний процес у військовому підрозділі, проводити заняття з особовим складом з різних видів підготовки, налагоджувати діалогічну взаємодію з підлеглими, залучати вихованців до спільної діяльності, навчати особовий склад безконфліктному нерепресивному спілкуванню і ненасильницькому розв’язанню проблем, що виникають у військовому колективі, проводити роботу з виховання у військовослужбовців високих морально-психологічних якостей.

Автор посібника запрошує до співпраці студентів (курсантів, слухачів), викладачів вищих військових навчальних закладів.

— РОЗДІЛ I —

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВІЙСЬКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

1.1. Педагогіка як наука і мистецтво

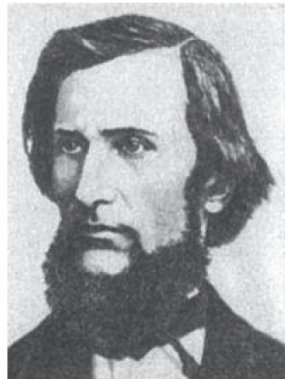
1.2. Предмет і завдання військової педагогіки, її місце у системі підготовки військових керівників тактичного рівня

1.3. Становлення та розвиток військової педагогіки: сторінки історії

1.4. Генеза військово-педагогічної думки в Україні

1.5. Вітчизняна система військової освіти на сучасному етапі

Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахили, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини¹.



¹ К. Д. Ушинський “Людина як предмет виховання”.

1.1. Педагогіка як наука і мистецтво

Концептуалізація ідеї педагогіки як універсальної категорії людського буття припадає на добу античності, коли у працях видатних давньогрецьких і давньоримських філософів, учених і педагогів (Аристотель, Платон, Протагор, Сократ, Цицерон та ін.) набуває обґрунтування гуманістична теорія виховання, складається система поглядів на культуру і культурну діяльність як форму творчої самореалізації людини, як дієвий спосіб особистісного самовдосконалення. Саме у цей період уперше виникає термін “педагогіка”.

“Педагогіка” (від грецьких слів “paidos” – дитина и “ago” – веду). Педагогами називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше – вільнонайманих людей, котрі займалися наставництвом, вихованням та навчанням дітей.

Головною умовою розвитку природних здібностей людини Сократ розглядав пробудження її власних духовних сил. У платонівській “Апології Сократа” видатний давньогрецький філософ постає як мудрий вихователь, який обґрунтовано доводить обумовленість життєвої успішності людини рівнем її морально-етичного й духовного розвитку. В інтерпретації свого учня Платона Сократ постає справжнім провидцем, який крізь тисячоліття зміг передбачити культурну революцію постіндустріальної доби, застерегти людство про небезпеку репродуктивного передавання, некритичного і нетворчого засвоєння набутого попередніми поколіннями культур-

ного досвіду. У діалозі “Протагор” на запитання Гіппократа: “Але чим же живиться душа, Сократе?”, філософ відповідає: “Знаннями, звісно...” [38, с. 202]. У діалозі “Федр” Сократ викладає цілісну програму виховання особистості як мистецтва, що ґрунтується на положенні про органічну єдність духовних і матеріальних досягнень людства у педагогічній справі [39, с. 216].

У працях середньовічних філософів Августина Аврелія, Тіта Флавія Климента Александрійського, Алкуїна, Іоанна Златоуста, Макарія Єгипетського, Кассіодора, Ісідора Севільського, Теофіла та ін. значна увага приділялась проблемам засвоєння людиною справжніх цінностей, опанування шляхів і способів здобуття істинних знань. Зокрема, Климент Александрійський, який увійшов в історію як фундатор філософії християнської освіти, висунув ідею про божественне походження наук і культури в цілому. Теоцентричне розуміння людської культури та підходів до її опанування прийдешніми поколіннями виявилось у “Бесідах на книгу Буття” Іоанна Златоуста, “Нових духовних бесідах” Макарія Єгипетського, “Творі про різні мистецтва” Теофіла, де стверджувалась думка про необхідність подолання людиною спокус матеріального світу і спрямування на духовне самовдосконалення.

Значний внесок у філософське обґрунтування ідей про провідну роль навчання і виховання в реалізації культуротворчих потенцій особистості зробили видатні гуманісти доби Відродження Л. Валла, М. Кузанський, Дж. Манетті, Дж. Піко делла Мірандола, Ф. Петрарка та ін.

Ф. Петрарка сприймав людину як ініціативну, дієву, творчу особистість, сенс життя якої полягає у самовдосконаленні та перетворенні навколишньої дійсності

за законами краси, любові і гармонії. Розмірковуючи над етичними питаннями людського життя, видатний гуманіст наголошував, що тільки в активній діяльності на благо всього суспільства людина досягає свого призначення. “Хто проводить життя у військових таборах, хто – на кораблях, хто – у диспутах, хто – у гаях, хто – в полі, хто – у морі, хто – у палаці, хто – вдома, хто – у чужих краях: усі служать... Життя людини на землі – та ж сама військова служба (*militia una est vita hominis*)...”, – стверджував автор трактату “Про засоби проти будь-якої долі” [37, с. 119]. Вельми важливим для розкриття гуманістичних поглядів Ф. Петрарки є той висновок, якого дійшов італійський гуманіст у своїх міркуваннях з приводу моральності, духовної зрілості людини, яка присвятила себе військовій справі: “З того часу, як ти обрав в якості заняття військову службу, ти завжди повинен тримати душу напоготові, якщо не хочеш збезчестити твоє ремесло” [37, с. 119].

Запереченням середньовічного аскетизму, утвердженням перетворювального характеру культурної діяльності людини, що приносить користь і насолоду, відзначаються трактати Дж. Манетті “Про гідність і перевагу людини” та Л. Валли “Про істинне і хибне благо”.

Дж. Манетті запропонував гуманістичне тлумачення людського розвитку. “...Завдяки видатній і винятковій гостроті людського розуму після первинного та ще не завершеного (*tudem*) творення світу, мабуть, нами все було винайдено, виготовлено й доведено до досконалості, – наголошував автор трактату “Про гідність і перевагу людини”. – Адже наше, тобто людське, оскільки зроблене людьми, те, що знаходиться навколо: всі будинки, всі укріплення, всі міста, нарешті, всі спо-

руди на землі... Наш живопис, наша скульптура, наші мистецтва, наші науки, наша мудрість... Наші, нарешті, – щоб не говорити більше про окремі речі, оскільки вони майже незліченні, – всі відкриття, наші різні мови й різноманітні види писемності...” [28, с. 25]. Згідно вчення Дж. Манетті, людина є творцем, результатами творчої діяльності якого виступають “багаточисельні діяння розуму й рук (*multiplices intelligendi et agendi operationes*)...” [28, с. 60–61].

На думку Л. Валли, не тільки закони створено для загальної користі, що народжує насолоду, але й міста, держави, а також чисельні мистецтва. Вельми показовим є те, що гедоністична теорія культури Л. Валли охоплювала і медицину, і юриспруденцію, і поезію, і так звані “вільні мистецтва”, зокрема риторику. Належне місце в ній було відведено мистецтву виховання: “Наставники не можуть ставитись до учнів із любов’ю, якщо не сподіваються завдяки їм здобути собі вигоди або примножити свою славу. Самі ж учні зазвичай не поважають наставників, якщо бачать хвальків замість учених, придир замість ввічливих; у першому випадку причина неповаги має на увазі користь, у другому – насолоду” [4, с. 104].

Заслуга італійського гуманіста Дж. Піко делла Мірандоли полягала не лише в тому, що він відродив античні погляди на людину як маленький Усесвіт, але й у сміливій спробі оновленої інтерпретації християнського догмату про створення Богом людини за власним образом і подобою. Автор славнозвісної “Промови про гідність людини” дійшов висновку, що за Божим задумом людина із самого початку постала вільною і незавершеною в акті свого творення істотою, наділе-

ною правом самотворення і самовдосконалення на відміну від інших живих істот: “Але, закінчивши творіння, побажав майстер, щоб був хтось, хто оцінив би сенс такої великої роботи, любив би її красу, захоплювався її розмахом. <...> Тоді погодився бог із тим, що людина – творіння невизначеного образу, і, поставивши його у центрі світу, сказав: “Не даємо ми тобі, о Адаме, ані свого місця, ані певного образу, ані особливого обов’язку, щоб і місце, і обличчя, і обов’язки ти мав за власним побажанням, згідно своєї волі й власного рішення. Образ інших творінь визначений у межах встановлених нами законів. Ти ж, не обмежений жодними межами, визначиш свій образ за власним рішенням, під владу якого я тебе ввіряю. Я ставлю тебе у центрі світу, щоб звідти тобі було зручніше озирати все, що є у світі. Я не зробив тебе ані небесним, ані земним, ані смертним, ані безсмертним, щоб ти сам, вільний і славний майстер, сформував себе в образі, якому ти віддаси перевагу...” [29, с. 249].



Ян Амос Коменський (1592 – 1670)

Новим етапом у поглибленому вивченні проблем навчання і виховання стає доба Просвітництва, пред-

ставники якої (Ф. Вольтер, Д. Дідро, К. Гельвецій, Я. А. Коменський, Ш. Монтеск'є та ін.) піддали нищівній критиці католицьку церкву і схоластику за їх реакційність, вороже ставлення до людини та її інтересів, проголосили науки й мистецтва дієвим засобом пробудження людської свідомості, вагомим чинником суспільного прогресу. Так, зокрема, Д. Дідро культивував ідею кардинальної перебудови суспільства, в якій провідну роль відіграватиме свідомо, активна, творча особистість дослідника. К. Гельвецій наполегливо відстоював думку про пріоритетність гуманістичного виховання, яке допомагає людині свідомо засвоїти кращі культурні здобутки і на цій основі творити нове. Не випадково, у своїй фундаментальній праці “Про людину” К. Гельвецій віддав перевагу античній системі виховання, метою якої було “виховати героїв і великих громадян”. “Завдання вихователя тепер інакше, – із прикрістю констатував філософ. – Чи зацікавлений він у тому, щоб піднести душу й розум своїх учнів? Аніскільки. Чого ж бажає він? Послабити їхній характер, зробити з них забобонних людей, перебити, якщо можна так висловитись, крила їх генія, заглушити в їх розумі будь-яке істинне знання, а в їх серці будь-яку патріотичну доброчесність” [11, с. 16].

Засадничою для визначення предмету педагогіки є позиція Я. А. Коменського, який уперше визначив педагогіку як “мистецтво вчити й вчитися” [22, с. 16]. Таке трактування педагогіки дало поштовх до появи філософсько-педагогічних диспутів щодо визначення сутності педагогіки та відповіді на дискусійне питання: *що таке педагогіка – наука чи мистецтво?*

Концептуального значення для подальшого осмис-

лення цього питання набула праця Й. Ф. Гербарта “Перші лекції з педагогіки”, провідною тезою в якій стало твердження про необхідність розрізнення науки і мистецтва виховання. “Що слугує змістом науки? – задавався запитанням Й. Ф. Гербарт, – стрункий порядок теорем, що складають одне мислиме ціле, та, по можливості, виводяться як наслідки з основних положень, основні положення із принципів. Що таке мистецтво? Сума навичок, які необхідно об’єднати для досягнення мети. Відтак, наука вимагає виведення теорем із своїх основ – філософського мислення. Мистецтво потребує постійної дії, але тільки такої, що відповідає цим теоремам” [8, с. 14].

К. Д. Ушинський значно поглибив вчення про співвідношення педагогічної теорії і практики. Наголосивши на тому, що виховання вимагає терпіння, вроджених здатностей, вміння (навичок), спеціальних знань, учений сформулював запитання: “*Та хіба є спеціальна наука виховання?*”. Відповідаючи на поставлене запитання, він розкрив сутність поняття “наука”: “Якщо ми візьмемо це слово в його загальнонародному вжитку, тоді і процес вивчення будь-якої майстерності буде наукою; якщо ж під назвою науки ми розумітимемо об’єктивний, більш чи менш повне й організоване викладення законів тих чи інших явищ, що стосуються одного предмета або предметів одного роду, то ясно, що в такому розумінні об’єктами науки можуть *бути* лише або явища природи, або явища душі людської, або, зрештою, математичні відношення й форми, що існують також поза людською волею”. Відтак К. Д. Ушинський дійшов висновку, що ані політику, ані медицину, ані педагогіку не можна назвати

науками, а тільки мистецтвом. *“Будь-яке мистецтво, звичайно, може мати свою теорію, – зауважив учений, – але теорія мистецтва не наука; теорія не викладає законів наявних уже явищ і відносин, а диктує правила для практичної діяльності, черпаючи основи для цих правил у науці”* [36, с. 87-88].

Висловлені думки знайшли подальше розроблення у праці П. Ф. Каптерева *“Педагогіка – наука чи мистецтво?”*. Вчений обґрунтував педагогіку як прикладну науку, визначив її тісні зв’язки і закони із суміжними науками *“про людину”*. Зокрема він сформулював такі поради педагогам: *“Щоб успішно досягати поставленої мети, необхідно вільно володіти педагогічним досвідом людства, досконало знати, до яких результатів воно прийшло, які створило методи виховання, якими виховними засобами користувалося, наслідувало освітній курс і т. д., інакше кажучи, потрібне всебічне знання історії педагогіки”* [36, с. 106].

В інтерпретації сучасних дослідників педагогіка вищої школи є *“людинознавчою наукою та людинотворчою діяльністю, тобто виступає в двох іпостасях – педагогічної науки і педагогічної практики”*. На думку авторів колективної монографії *“Педагогіка вищої школи”*, дуалізм педагогіки зумовлюється її тяжінням як науки до прикладних аспектів досліджень, а як практики – до педагогічних технологій, науково обґрунтованих засад організації освітнього середовища й управління ним. Учені підкреслюють: *“Мудрість світу – в людині, а мудрість людини – в науці. Ця сентенція відображує значущість зробленого і того, що робиться в сфері науки для піднесення успішного людського досвіду, з погляду наявності в ньому універсального і закономір-*

ного. Це також зобов'язує до докладання відповідних педагогічних зусиль, зокрема у вищій школі, щодо наукового бачення та передачі людям найбільш сутнісного з набутого досвіду, а отже, – забезпечення їх базовою обізнаністю” [35, с. 11].

Отже, військова педагогіка є наукою і мистецтвом. Як наука, військова педагогіка має свій об'єкт, предмет, методи дослідження та перспективи розвитку. Вона досліджує закономірності навчання, виховання і розвитку військовослужбовців. Як мистецтво, військова педагогіка вимагає творчого натхнення і захопленості цією наукою від кожного педагога і творчого застосування теорії у практиці. Військова педагогіка є теоретичною і прикладною наукою. Як теоретична наука, вона відображає причинно-наслідкові відношення і зв'язки у вихованні, навчанні особистості військовослужбовця у військовому середовищі. Як практична наука, військова педагогіка вказує на застосування теоретичних положень, шляхів реалізації законів і закономірностей, принципів у військово-професійній діяльності.

1.2. Предмет і завдання військової педагогіки, її місце у системі підготовки військових керівників тактичного рівня

У сучасних дослідженнях військова педагогіка визначається як розділ загальної педагогіки, що вивчає цілі, принципи і методи виховання воїнів. Згідно з поглядами науковців, вона покликана обґрунтувати закономірності гармонійного розвитку воїнів, формування у них високих політичних і морально-бойових якостей, озброєння їх системою знань, навичок і вмінь, знахо-

дити шляхи згуртування військових колективів і підготовки особового складу до ведення сучасного бою. Тим самим військова педагогіка спрямована на зміцнення Збройних Сил України та підвищення обороноздатності держави [7].

Військова педагогіка входить до освітніх програм підготовки офіцерів запасу як фахова навчальна дисципліна, що забезпечує опанування майбутніми військовими керівниками теорії і практики управління військово-педагогічним процесом у частині, набуття системи спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для налагодження ефективної бойової підготовки військовослужбовців для виконання завдань за призначенням.

У педагогічній науці прослідковуються різні підходи до тлумачення предмету педагогіки вищої школи.

Згідно з поглядами В. Л. Ортинського, предмет педагогіки вищої школи охоплює виш як педагогічну систему; функціонування та ефективність педагогічного процесу у ньому; педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну підготовку; педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента; процес вищої освіти і самоосвіти; навчання, виховання і самовиховання сту-



*Випуск офіцерів запасу
НУОУ імені Івана Черняхівського*

дентів; моральну і психологічну підготовку; форми, методи і педагогічні технології; педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи студентів; особистість науково-педагогічного працівника; педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі; колектив (соціальну групу) науково-педагогічних працівників, кафедр, факультетів; студентські колективи (соціальні групи) [33, с. 10–11].

Предмет педагогіки вищої військової школи, за А. О. Вітченком і В. І. Осьодлом, визначається як цілеспрямований процес формування компетентного фахівця, здатного ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання шляхом застосування набутих знань, умінь, навичок, способів діяльності й досвіду, культури поведінки і спілкування, готового до їх постійного поглиблення завдяки самоосвіті, саморозвитку і самовихованню [8, с. 19].

Отже, предмет військової педагогіки охоплює перелік таких питань: військовий виш як педагогічна система; педагогічна діяльність науково-педагогічних працівників; педагогічні закономірності формування й розвитку особистості; процес освіти і самоосвіти; морально-психологічна підготовка; педагогічні особливості взаємодії у військовому колективі; форми, методи і педагогічні технології; навчання, виховання, розвиток, самовиховання військовослужбовців.

Мета військової педагогіки – дослідження закономірностей навчання, виховання, розвитку військовослужбовців у системі військової освіти, розроблення на цій основі шляхів удосконалення військово-педагогічного процесу.

Військова педагогіка покликана вирішувати цілий комплекс завдань, пов'язаних із підготовкою командирів до ефективного управління військово-педагогічним процесом, налагодження конструктивної службової та навчальної комунікації, міжособистісної взаємодії у військовому колективі.

Пріоритетними завданнями військової педагогіки є такі:

- дослідження теоретико-методологічних засад та сучасного стану розвитку військово-педагогічного процесу у системі військової освіти;
- вивчення історії розвитку військової педагогіки в Україні та провідних країнах світу;
- обґрунтування принципів, закономірностей військово-педагогічного процесу;
- визначення мети, завдань, змісту військової освіти у відповідності до вимог чинних стандартів;
- виявлення освітніх тенденцій, пов'язаних із підвищенням якості військової освіти;
- обґрунтування оптимальних шляхів активізації механізмів професійної самоактуалізації, саморозвитку і саморегуляції суб'єктів військово-педагогічного процесу;
- вивчення й узагальнення передового військово-педагогічного досвіду;
- впровадження результатів науково-педагогічних досліджень у військову практику;
- пошук нових педагогічних ідей, способів міжособистісної взаємодії та комунікації, шляхів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців;

- вивчення й критичне осмислення педагогічної спадщини;
- обґрунтування шляхів професійного розвитку військовослужбовців у системі неперервної освіти;
- прогнозування розвитку військово-педагогічної теорії і практики.

До основних категорій військової педагогіки належать такі: освіта, навчання, виховання, самовиховання, військово-педагогічний процес, закономірності, принципи, форми організації військового навчання та виховання, розвиток особистості військовослужбовця.

За визначенням С. У. Гончаренка, “освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому, – наголошує вчений, – головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями” [13, с 234]. Отже, традиційно освіту розглядають як суспільно організований та унормований процес постійного передавання від покоління до покоління соціально значимого досвіду. Визначають такі основні функції військової освіти: світоглядно-гуманістична, дидактична, виховна, управлінська, діагностична, пізнавальна, прогностична та проектувальна, етико-естетична, культуротворча.

Військова освіта є складовою національної системи освіти і спрямована на формування особистості компетентного військового фахівця. Система військової освіти побудована на основі принципів

єдності державної політики щодо підготовки військовослужбовців:

- пріоритету національних інтересів та національної безпеки при формуванні вимог до військових фахівців;
- пріоритету гармонійного розвитку особистості при плануванні цілей військової освіти;
- гуманізації і демократизації військової освіти;
- єдності навчання та дослідження;
- цілеспрямованості та комплексності військової освіти;
- неперервності та наступності;
- зв'язку з діяльністю ЗСУ, випереджальності;
- науковості змісту освіти;
- доступності освіти, врахування вікових та індивідуальних особливостей військовослужбовців;
- систематичності та послідовності навчання;
- свідомості, активності, самостійності військовослужбовців;
- наочності та практичної спрямованості навчання;
- раціонального поєднання колективного та індивідуального характеру навчання і виховання;
- вибору оптимальних форм, методів та засобів навчання та виховання.

Традиційно одним з найбільш загальних та універсальних понять визначається виховання, адже воно охоплює всі сфери процесу формування особистості. Видатний український педагог Григорій Ващенко у книзі “Виховний ідеал” розвивав ідеї виховання гармо-

нійно розвиненої людини. Вчений наголошував: “Всяка людина повинна прагнути до замкнутої в собі, довшеної гармонії виховання. Остання буде відрізнятись як своерідна, їй лише належна особливість (оригінальність) в порівнянні з *тим, що уявляють із себе або уявили інші*. Таким чином окремі істоти утворюють безмежну різноманітність. Отже загальну гармонію треба шукати не в одній людині, але у всій людності, тільки: Хай буде кожний досконалий сам по собі” [6, с. 95].

“*Виховання* у вузькому розумінні – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних чинників. Виховання у широкому сенсі – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства” [13, с. 45]. Отже, виховання слід розглядати як універсальне поняття, адже воно спрямовується на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта ж, у свою чергу, забезпечує формування світогляду особистості. Проаналізовані категорії, безперечно, слід витлумачувати лише в органічному поєднанні з процесами навчання, розвитку та саморозвитку особистості.

“*Навчання* – це цілеспрямований процес взаємопов’язаної діяльності її суб’єктів, підпорядкований реалізації освітньо-виховних завдань. Діяльність викладача при цьому називається викладанням, а діяльність тих, хто навчається – учінням.

Розвиток – це процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання” [13, с. 289].

У цьому контексті доцільно звернути увагу на дослідження польського дидакта В. Оконя, який зауважував: *“Давати людині освіту – це те ж саме, що змінювати її, розвивати її особистість; займатися самоосвітою – це те ж, що перетворювати власну особистість, формувати її під впливом власних намірів і роботи над собою. Якщо ці два види навчання охопили всі сторони особистості людини – це свідомо організована діяльність людини, метою якої є здійснення цілеспрямованих змін в особистості”* [31, с. 61]. Результатом такої діяльності є реалізація одного з головних завдань військової педагогіки – підготовка майбутніх офіцерів до успішної управлінської та військово-професійної діяльності, самоосвіти і кар’єрного зростання протягом усього життя.

Виникнення та розвиток основних педагогічних категорій, педагогічних систем та концепцій, узагальнення педагогічного досвіду відбувалося на різних історичних етапах. Відтак військова педагогіка виявляє тісні зв’язки з іншими гуманітарними дисциплінами. Найближчими до військової педагогіки є наукові дослідження з філософії, психології, андрагогіки, фізіології і анатомії людини, історії, культурології, соціології, сімїотики, теорії комунікацій, етики, естетики, валеології, медицини.

1.3. Становлення та розвиток військової педагогіки: сторінки історії

Науково-теоретичні передумови становлення та розвитку військової педагогіки пов’язані зі створенням першої системи писемності, яка документально просте-

жується у Стародавньому Межиріччі (перша половина III тис. до н. е.). Винайдення писемності потребувало підготовки громадян для роботи у державній або храмовій адміністрації – писців, яких готували у “будинках табличок” (шумерською – edub(b)a). Шкільна програма передбачала вивчення системи знань – граматики, математики, геометрії, права, літератури, музики, співу та ін. Учні оволодівали двома мовами – шумерською та аккадською, навичками перекладу. З цією метою педагогами шумерських шкіл створювалися двомовні словники, які використовувались як підручники. “Писець із шумерських часів – це почесне звання освіченої людини. Основне його призначення – служба у царській або храмовій адміністрації” [10, с. 71].

У період розквіту Ассирійського царства (I тис. до н. е.) стрімко зросла престижність військової служби. Армія налічувала 120 000 воїнів і мала чітку структуру, “побудовану на з’єднаннях загонів у десять, п’ятдесят, сто, тисячу воїнів. Ассирійці напрацювали величезний досвід застосування різноманітних тактичних схем ведення бою: від багаторічних облог до блискавичних штурмів фортець і міст, від шикування чіткого ешелонованого фронту піхотинців до стрімких флангових атак кінноти та нищівними вдарами бойових колісниць і перемоги малими силами. Запорукою перемоги було вміння використовувати на свою користь топографічні особливості місцевості, інженерні комунікації та психологічний стан суперника” [10, с. 73].

У Стародавньому Єгипті (III тис. до н. е.) навчання дітей відбувалося з 5 років у школах при храмах, палацах царів та вельмож. Дітей навчали читанню, письму, математиці, географії, астрономії, медицині. Навчання було

складним. Щоб оволодіти знаннями, учневі необхідно було запам'ятати більше 700 ієрогліфів, навчитися скласти ділові папери. Важливу роль у Стародавньому Єгипті відіграло сімейне виховання. У наукових дослідженнях наголошується, що відношення між жінкою і чоловіком в родині будувалися на гуманістичній основі [18].

Виховання і навчання у Стародавній Індії (I–II тис. до н. е.) було зумовлене соціальним поділом суспільства на варни, ґрунтувалося на думці, що кожному необхідно розвивати моральні, розумові і фізичні якості, які відповідають його варні. Привілеями навчання у ведичних школах могли користуватися лише представники вищих каст – брахмани (жреці), кшатрії (воїни) та вайшні (ремісники, торговці). Початок навчання знаменував обряд упанаями – посвячення. Програма початкового навчання передбачала оволодіння навичками читання і письма, будувалася на прослуховуванні, заучуванні та аналізі текстів священних книг – вед. Лише окремі учні мали можливість отримати підвищений рівень освіти, що передбачав вивчення літератури, граматики, поезії, математики, астрономії та філософії. Військове мистецтво опановували лише майбутні професійні захисники чи воїни – кшатрії. Термін навчання не перевищував 8 років. Уявлення про роль воїна формувалося завдяки ідеї, що кшатрій повинен завжди захищати тих, хто потребує допомоги. Саме тому з дитинства разом із вміннями володіти зброєю, силою, витривалістю розвивали добротність, честюлюбство, правдивість.

У Стародавньому Китаї школи поділялися на нижчі та вищі. Прості громадяни і раби були позбавлені права на навчання. Програму навчання складали предмети шести мистецтв: мораль (релігійного характеру),

письмо, рахунок, музика, стрільба з лука, управління кіньми та колісницею. Історія становлення військового навчання у Стародавньому Китаї нерозривно пов'язана з іменами Конфуція (бл. 551–479 до н. е.) та Сунь-дзи (бл. 544–496 рр. до н. е.). Згідно з поглядами Конфуція, основу належного виховання особистості складала етика та розвиток природних здібностей. У книзі “Бесіди і судження” філософ високо оцінює роль навчання і наголошує, що учіння формує здатність перетворювати життя. Конфуцій зауважує: “При управлінні державою, виставляючи тисячу військових колісниць, будь на цій справі благоговійно зосереджений і добивайся довіри [народу]; будь економним у витратах і шкодуй людей; використовуй народ в належну пору”² [23, с. 38].

Система виховання у Стародавній Греції передбачала навчання дітей з 7-річного віку у мусичній або гімнастичній школах. Дітей до школи супроводжував раб-педагог, заняття у школах проводили вчителі-дидакали. У мусичних школах навчалися діти 7–16-річного віку. Тут учні оволодівали літературними або музичними знаннями. Навчання мало синкретичний характер, будувалося на заучуванні та декламуванні поем Гомера. Крім цього, вивчали найпростіші арифметичні дії. У гімнастичних школах (палестрах) навчалися 12–16-річні підлітки. Основна увага приділялася розвитку культури тіла та військовому вихованню. Після завершення навчання у школах окремі учні продовжували здобувати освіту в гімнасіях (державних навчальних закладах, де вивчали філософію, риторику, діалектику, політику) та ефебіях (грецьк. “*epebeia*”, від “*epebos*” – хлопець)

² В *належну пору* – тобто в проміжках між його землеробськими роботами.

– державних організаціях Афін і деяких інших грецьких полісів, до якої зараховувалися 18-річні юнаки після внесення їх прізвищ до списку громадян і складання ними присяги.

На противагу афінській школі головна мета навчання в авторитарній Спарті полягала у підготовці майбутніх воїнів. Військове виховання було тривалим і включало такі етапи: з 7 до 15 років, з 15 до 20 років, з 20 до 30 років. Детальний опис Спартанської системи виховання наведено у трактатах “Лікурґ” і “Нума” давньогрецького мислителя Плутарха. Зокрема філософ свідчить, що з 7-річного віку спартанських хлопчиків забирали у батьків і розміщували у загонах (ілах), де вони вчилися жити і працювати разом. Майбутнім захисникам Спарты до 12 років дозволялося носити легкий одяг (хітони), щоб вони не звикали до комфорту. Основним методом навчання у цей період була гра. Старійшини, які наглядали за поведінкою дітей, слідкували за розвитком у юних спартанців кмітливості, відваги, завзяття у сутичках, умінь переносити труднощі та перемагати ворога. Методи виховання були надто суворими: діти ходили босоніж, спали на підстилках з тростини, які виготовляли власноруч голими руками. З 13-річного віку підлітки навчалися у школах для гімнастичних вправ, де за ними наглядали старійшини, найбільш розважливі та хоробрі учні (ейрени). Молоді спартанці вчилися військовому мистецтву, брали участь у навчальних походах. Не менш ретельно наставники вчили юних спартанців музиці та співу, чіткості і лаконічності мови, проводили бесіди морального змісту. Починаючи з 14 років хлопчики щорічно піддавалися публічним випробуванням (“агонам”), які поділялися на

гімнастичні, коли юнаки повинні були показувати свої успіхи в фізичній підготовці, і мусичні, перш за все, це були змагання у співі та грі на флейті. І гімнастичні, і мусичні випробування були тісно пов'язані з військовими вправами. Витривалість, терпіння та кмітливість майбутніх воїнів загартовувалися у безкінечних перевірках. Починаючи з 20-річного віку вихованці ставали рівноправними членами військової общини. Під час війни або військових походів навчання ставало менш напруженим і суворим, ніж зазвичай, а воїни отримували можливість продемонструвати результати тривалої підготовки. Виховання спартанців продовжувалося навіть після досягнення ними 30 років. Незважаючи на те, що у цей період воїни отримували право залишати казарму, їхнє приватне життя повністю підпорядковувалося суворим порядкам. Зокрема їм заборонялося займатися землеробством, а у вільний час вони “або спостерігали за дітьми і вчили їх будь-чого корисного, або самі вчилися у людей похилого віку” [40, с. 54].

Найвищого розквіту державні навчальні заклади Стародавньої Греції зазнали в епоху еллінізму (III–I ст. до н. е.). Важливіші проблеми освіти обговорювалися на народних зборах, на рівні полісної влади порушувалися проблеми управління школами: правила внутрішнього розпорядку, будівництво та відкриття гімнасій, палестр, бібліотек і театрів, а також збір коштів для цих цілей; видання декретів, що регулюють зміст освіти; рішення про уславлення правителів та осіб, які відкривають початкові школи, допомагають гімнасіям [18, с. 37]. У романі “Кіропедія” (362 р. до н. е.) Ксенофонт розповідає про обов'язки, які покладалися на учнів. Зокрема, перший рік навчання присвячувався

опануванню військового мистецтва і спортивним заняттям в умовах табірної життя, другий – несенню гарнізонної служби. Крім того, учні опановували літературу, філософію, музику. Обов’язковою умовою було заняття риторикою, оволодіння знаннями тогочасної науки і мистецтва, вивчення звичаїв греків та варварів. Ксенофонт зазначає, що ефеби мали бути готовими до виконання державних справ, несення охоронної служби, боротьби зі злочинцями. Тому їх привчали до труднощів, організовували для них змагання у стрільбі з лука та метанні дротику. Швидкість і сила ефебів перевірялися на загальнодержавному рівні. Як зазначав філософ, “якщо в будь-якому загоні більшість ефебів виявлялися найбільш вмілими, мужніми і слухняними, громадяни вшановують і прославляють не тільки їхнього ватажка, а й того, хто їх виховав” [24, с. 5].

У період раннього еллінізму з’явилися філософські школи. В Афінах (близько 300 р. до н. е.) мислителем Зеноном було закладено основи стоїчної філософської школи, Епікур (341–270 до н. е.) заснував епікурейську школу, Піррон (прибл. 360 – 270 до н. е.) став основоположником школи скептицизму. Таким чином, педагогічна система у Стародавній Греції мала інтегральний характер і поєднувала моральне, релігійне, інтелектуальне, фізичне і військове навчання та виховання.

У Стародавньому Римі пріоритетним було громадянське виховання. Відомо, що у Римській імперії існували елементарні школи – для плебеїв (незнатних, небагатих), де вчили читанню, письму, лічбі, знайомили із законами – та граматичні школи для “привілейованих” дітей, де вивчали латинську, грецьку мови, ри-

торику, історію та літературу. Починаючи з IV ст. для знатних юнаків створювалися риторичні школи (ораторів), де молодь за велику платню вивчала риторику, філософію, природознавство, грецьку мову, музику, математику. У риторичних школах готували майбутніх юристів і чиновників. Отже, навчання у Стародавньому Римі відбувалося за встановленими єдиними підходами.

До найвідоміших педагогічних творів Римської імперії слід віднести настанови юнацтву з мистецтва красномовства, викладені Марком Фабієм Квінтіліаном “*Institutio oratoria*” (“Повчання оратору”). Автор праці узагальнив педагогічні ідеї двадцятилітньої викладацької діяльності. Належну увагу порушеній проблемі приділяв давньоримський філософ і державний діяч Марк Тулій Цицерон. Уже в перших філософських працях мислителя було вжито поняття “культура духу”. До риторичної спадщини Цицерона належить праця “Про оратора”, у якій він визначив головну місію гуманітарного навчання, основу якого складала ідея про людську досконалість.

Стародавній Рим виробив власні підходи до оволодіння військовим фахом. Відомо, що більшість римських легіонерів призивалися для проходження військової служби у віці від 17 до 23 років. Римляни вважали, що військове мистецтво опановується лише у щоденних індивідуальних та групових тренуваннях. Детальну характеристику розвитку військового мистецтва у Стародавньому Римі наводить Флавій Веґецій Ренат (390–410 р.). У трактаті “Про військову справу” (“*Epitoma rei militaris*”) він узагальнив існуючі погляди на структуру римської армії, тактику наступу й обо-

рони, виклав теорію організації військової підготовки. За Веґецієм, у легіонах панували сувора дисципліна та слухняність, а бойова підготовка спрямовувалася на досягнення головної мети – вчитися, щоб перемагати. Тренування римського солдата охоплювало посилену фізичну та стройову підготовку. Значна увага приділялася виробленню у воїнів умінь рухатися військовим кроком у бойовому розрахунку та брати участь у різноманітних піхотних маневрах. Завдяки постійним тренуванням на плацу легіонери щомісяця проходили по три військових марші – до 20 миль (близько 30 км) за 5 годин. Крім того новобранців привчали метати списи і каміння, пускати стріли з лука, а також ухилятися від них у бою. В інтерпретації Веґеція стандартною практикою вважалося оволодіння навчальною зброєю: двічі на день воїни вправлялися на дерев'яних опудалах, тримаючи у руках замість мечів закруглені щити та дерев'яні палиці, які важили вдвічі більше, ніж реальна зброя. Ці тренування дозволяли легіонерам досягати на полі бою належного бойового злагодження. Відомо, що у звичайному бойовому розрахунку воїни повинні були вміти швидко перелаштуватися у бойові порядки: клин, каре, коло та черепаху. Для захисту від кавалерії вони шикувалися в клин або у порожній квадрат. Коли ж римлян оточували з усіх боків, використовувалося “коло” (*orbis*). Для захисту від списів, стріл, каміння використовувалася славетна “чепенаха” (*testudo*), що передбачала змикання щитів над головами легіонерів і по боках. Оволодіння цими тактичними прийомами ведення бою дозволяло легіонерам у випадку ворожої загрози поєднувати свій щит зі щитом сусіда для більшого захисту, створювати просвіти в рядах, через які

проходили допоміжні війська. Безперечно, не лише чисельністю та тренуваннями досягалася злагожденість у римських легіонах. До мотиваційних чинників, які формували у воїнів волю до перемоги, належали групова ідентифікація, здатність до самопожертви в ім'я своїх товаришів, імператора та Римської імперії.

Відтак, можемо констатувати, що військово навчання та виховання у Стародавньому світі зумовлювалося суспільними вимогами та мало системний характер. Його базова структура була настільки ефективною, що започатковані в греко-римській культурі традиції “семи вільних мистецтв” (*septem artes liberales*), які склалися з двох рівнів – “тривіум” (*lat. trivium* – *перехрестя трьох доріг*) – цикл з трьох дисциплін: граматики, риторики, діалектики та *квадривіум* (*lat. quadrivium* – “чотири доріжки”) – цикл з чотирьох дисциплін вільних мистецтв: арифметики, геометрії, астрономії, музики, поширилися та заклали міцне підґрунтя освіти у Середньовічній Європі.

Освіта періоду раннього Середньовіччя перебувала під патронажем Церкви та була представлена такими школами:

- *монастирські* (внутрішні – для юнаків, які готувалися до постригу в монахи; зовнішні – для світських юнаків);
- *соборні чи кафедральні* (для підготовки майбутніх священників та для мирян);
- *приходські* (утримувалися священниками);
- *школи хористів* (для підготовки та проведення церковних служб);
- *будинки піклування* (для релігійно-морального виховання та навчання позашлюбних дітей).

Основна увага у школах приділялася читанню, письму, арифметиці, церковному співу. У внутрішніх монастирських школах навчання було більш розширеним, оскільки майбутньому священнику для проведення богослужінь необхідно було оволодіти латиною, арифметикою, астрономією, музикою.

Середину XI – поч. XII ст. вважають переломним моментом у розвитку середньовічної освіти. Дискусії навколо питання проникнення діалектики в теологію започаткували розвиток шкільної науки – “*схоластики*” (від грецьких слів “*schole*”, що означає “дозвілля”, “місце зустрічі вчителя з учнями”, “*scholasticus*” – ритор, граматик, та “*scholion*” – “тлумачення”). Основою схоластики був метод пошуку істини шляхом формальної логіки та роздумів.

Виникнення та поширення середньовічних міст у Західній Європі спричинило появу світських освітніх закладів: *міських шкіл* – для навчання майбутніх керівників магістрату, *цехових гільдійних шкіл* – для навчання торговців та ремісників, *писарських шкіл* – для підготовки освічених містян, які здійснюватимуть ділове листування. Навчання у цих школах мало прикладний характер та спрямовувалося на задоволення професійних потреб у суспільстві. Крім загальноосвітньої підготовки (читання, письмо, лічба) вивчалися елементи судочинства, природничі науки. З часом виникає необхідність у навчанні не лише ремісничої справи, а й у підготовці інтелектуалів, які б змогли узагальнити, зберегти та передати досвід наступним поколінням. Перший виш виник в італійському м. Болоньї (1088 р.). Болонський університет заснований як юридичний навчальний заклад. Його фундатором був

відомий правник того часу Ірнерій. У XIV ст. в університеті діяли медичний, філософський та теологічний факультети.

Популярність Болонського університету сприяла появі нових осередків вищої освіти (*Studium generale*). До початку XVI ст. налічувалося 70 університетів. Центрами богословської і філософської науки стали Оксфордський університет (1167 р.), Паризький університет (1200 р.), Кембриджський університет (1209 р.), Флорентійський університет (1349 р.), Кельнський університет (1388 р.) та інші. Структура навчання у середньовічному університеті була представлена підготовчим факультетом, де традиційно вивчалися “сім вільних наук” та вищим факультетом, де вивчалися юридичні, теологічні та медичні дисципліни. Характерно, що середньовічні університети за рівнем управління були “студентські” (де студенти могли самостійно обрати порядок проведення занять та запрошували викладачів) та “магістерські” (засновувалися корпораціями магістрів). Базовими принципами середньовічних університетів були автономія, самоуправління, демократизм та відкритість, єдина система вчених ступенів, академічна мобільність.

Іспанський учений Х. Ортега-і-Гассет у промові до 400-річчя створення університету в Гранаді так передає дух цієї епохи: “Починаючи з 12 століття з надр Європи безперервно доносився звук, який не можна порівняти ні з чим... <...> В ті часи на будь-якому роздоріжжі чи перехресті ви могли зустріти чотири групи людей: солдат, які йдуть підтримувати громадську владу; торговців, спрямованих на пошуки вигоди; паломників, що прямують в Компостела або Святу землю; і тих, кого

раніше називали школярами, а сьогодні – студентами. Безсумнівно, серед звуків настільки різного походження саме їх звуки свідчать про радість, зухвалість, талант, привабливість і – чому б і ні? – всезнайства. Ця група учнів перевершила всіх інших. Не можна заперечувати, що університети в Європі переграли інші види влади, в тому числі політичну, найбільш сильну, тому що вони є сама сила” [32, с. 69].

Навчальні заняття у середньовічних університетах розраховувалися на навчальний рік, і лише у XV ст. у німецьких університетах почали розподіл на семестри. В університетах розрізняли великий ординарний навчальний період (*magnus ordinarius*: з жовтня, в деяких із середини вересня – до пасхальних вакацій) та малий ординарний навчальний період (*ordinarius parvus*: від пасхальних вакацій – до кінця червня).

Лекції поділялися на ординарні (викладення змісту найважливіших книг, наприклад, теологи читали Біблію, юристи – збірки канонічного, римського права) та екстраординарні. Ординарні лекції проводилися в першій половині дня, тоді як екстраординарні лекції – в пообідні години, і не лише в будні дні, а й у святкові та канікулярні. Під час ординарних лекцій студенти не могли переривати лектора запитаннями, а під час екстраординарних це було можливим. Крім того, на запитання замість лектора міг відповідати інший учень, вони могли читатися швидко, без уточнення понять. Від студентів вимагалось, щоб вони приходили на лекції з книгами. Це робилося для того, щоб студенти працювали з текстами. За пропуски лекцій чи запізнення на них призначалися штрафи як для викладачів, так і для студентів. Також є свідчення, що на

екзамені студент повинен був заявити, скільки лекцій пропущено і з якої причини. У багатьох університетах до грошового штрафу додавався недопуск до екзамену і виключення тих, хто без поважних причин не відвідував заняття.

Практичний курс складався з репетицій і диспутицій. Складання будь-яких письмових робіт взагалі було невідомим.

Репетиції мали вигляд живого діалогу між викладачем і студентом: перший формулював запитання і пропонував дати відповідь. За урочистістю їх порівнювали з військовими турнірами. На факультеті мистецтв раз на тиждень влаштовувалися диспутації – переважно у суботу, іноді у п'ятницю у найкращі (дообідні) години. Це були диспутації магістрів. По неділях влаштовувалися диспутації бакалаврів, що також вважалися ординарними. Учасники повинні були з'являтися на диспути в офіційному одязі.

Один з магістрів тримав промову і намагався розкрити тему якнайповніше і цікаво, на завершення порушувалися питання, які мали стати предметом обговорення. До висловлених оратором тез інші магістри повинні були надати докази, тобто розвинути тези шляхом аргументування. Відповідати (*respondere*) на аргументи було справою бакалаврів. До висновків респонденти приходили шляхом логічного розчленування та визначення понять. Тому діяльність бакалаврів називалася *determinare*. Кожен учасник по черзі виконував роль респондера і опонента. Під час суперечки заборонялося вживати різкі вирази, наприклад, “єресь”, “єретик”, “підозрілої віри”; рекомендувалося користуватися академічними мовними зворотами,

наприклад, “недопустимо”, “не знаходжу істини”. Найбільш урочистою та цікавою була “диспутація про що завгодно” (*disputatio de quolibet* или *disputatio quodlibetaria*), що відбувалася на факультеті мистецтв щорічно, в деяких навчальних закладах – один раз на 4 роки. До участі у ній запрошувалися всі члени університетської корпорації. У цей урочистий момент призупинялися всі заняття, навіть на теологічному факультеті. З магістрів обирався найбільш ерудований представник, який володів різнобічними знаннями та міг диспутувати на задану тему впродовж двох тижнів, а іноді й більш тривалий час. Диспут проходив у великій залі університету, заповненій публікою: магістри сідали по обидві сторони кафедри, декан виконував роль спостерігача. Ректор займав почесне місце, особливе місце займали доктори вищих факультетів у строгому порядку. Біля них розташовувалися бакалаври, а за бакалаврами – натовп студентів.

Під впливом гуманізму подібні диспутації втратили своє існування і відкрилися усі слабкі місця схоластичних університетів – низький рівень викладання і відсутність практичних занять не витримували критики, низькою була університетська дисципліна. Все це призвело до появи реформ в університетській освіті.

На початку XIX ст. відбулися кардинальні зміни в університетській освіті, обґрунтовані Вільгельмом фон Гумбольдтом (1767–1835) – засновником Берлінського університету. Реформи, запропоновані вченим, стали основою нової моделі класичної університетської освіти, де поєднувалися принципи академічної свободи, єдності навчання і дослідження.

У той же час навчання та виховання дітей західно-

європейських феодалів, які належали до військово-дворянського стану, мала суттєві відмінності та спрямовувалася на підготовку лицарів (з франц. “*chevaleri*” – привілейовані воїни, частина середньовічного суспільства, володарі феодальної землі, які перебували на кінній військовій службі у феодала або короля). У наукових дослідженнях система навчання і виховання лицарів характеризується як наджорстка, адже лицар повинен бути справжнім професіоналом, відрізнитися виключною хоробрістю, захищати інтереси церкви, немічних і бідних, бути вірним своєму феодалу та самому собі, добровільно виконувати принесені клятви та обіцянки. До почесної військової справи майбутніх лицарів готували з раннього дитинства. Навчання та виховання спрямовувалося на оволодіння юнаками “*семи лицарських чеснот*”: верхова їзда, плавання, володіння списом, мечем і щитом, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші та співати. Вивчення лицарських традицій, розвиток фізичних здібностей та витривалості розпочиналося у родині. З 7 до 14 років тривало навчання у замку феодала (сюзерена), де вихованці виконували роль пажа на жіночій половині замку. З 14 до 21 року майбутні лицарі (*damoiseau*) переходили на чоловічу половину замку та призначалися зброєносцями сюзерена. Церемонія посвяти у лицарі, як правило, відбувалася після досягнення повноліття та включала у себе сповідь, нічне каяття над зброєю у церкві, ранкове причащення та процедуру посвяти, під час якої воїну вручали лицарську амуніцію та зброю.

Педагогічні ідеї лицарського виховання набули яскраво вираженого морально-етичного та естетичного забарвлення в епоху Відродження, коли суттєво зміни-

лися склад та організація військ: лицарську кавалерію на полі бою змінили найманці, відбулися докорінні зміни у тактиці ведення бойових дій із використанням вогнепальної зброї, створенням і застосуванням фортифікаційних споруд. Удосконалення воєнного мистецтва висувало нові вимоги до підготовки претендентів на офіцерські посади у регулярних військах та вдосконалення змісту й методики військово-професійного навчання.

Перші артилерійські школи – *“школи полководців”* виникають у XV ст. До найвідоміших з них відносять школу Alberico Barbiano, венеціанські школи, школи в Бургосі та на о. Сицилії. На початку XVII ст. для підготовки дворян до військової служби в Німеччині відкриваються перші лицарські академії – Кольберг (1653 р.), Люнебург (1655 р.). Навчальні плани цих закладів передбачали обов’язкове вивчення математики, креслення, фортифікації й артилерії; опанування майбутніми офіцерами латинської, французької, італійської, іспанської мов; оволодіння практичними навичками стрільби з гармат і мушкетів, організації оборони й атаки, верхової їзди, фехтування. Основу військової науки склали наукові розвідки Нікколо Тартальї *“Про нову науку”* (1537 р.), Франсуа де Ла Ну *“Трактат про політику та війну”* (1587 р.), Дієго Уффано *“Трактат про артилерію”* (1613 р.). Автор праці *“Про нову науку”* та нюрнберзький механік Г. Гертман у 1540 р. удосконалили артилерійську шкалу та впорядкували калібри артилерійської зброї. Ці винаходи спричинили нагальну потребу в забезпеченні військ висококваліфікованими військовими кадрами.

У Пруссії (1653 р.) та Франції (1682 р.) виникає класична кадетська освіта. Сучасні дослідження витлу-

мачують походження слова *kadet* від латинського слова “*capitellam*” (“воєнний підліток” у Стародавньому Римі) та французького слова “*capdet*” (“малолітній воїн”). В австрійській військовій школі слово “*cadett*” вживалося для позначення першого військового звання, яке отримував випускник кадетської школи до призначення на офіцерську посаду.

Пруський досвід військового навчання набув поширення в інших європейських країнах. У військових навчальних закладах акцентувалася увага на особистісному підході, висувалися достатньо високі вимоги до кваліфікації викладачів. Останні повинні були мати енциклопедичні знання, володіти методикою навчання й виховання. Оскільки у перших кадетських корпусах бракувало єдиних планів і програм підготовки кадетів, кожен викладач самостійно розробляв програму навчальної дисципліни, яку викладав. Пруська методика передбачала детальне викладення навчального матеріалу на заняттях з використанням наочності (схеми, креслення) та проведення додаткових консультацій під час щоденної 3-годинної самопідготовки. У навчальних закладах існувала чітка система заохочення (відвідування театру, підвищення до єфрейтора) та стягнення (словесні зауваження, розжалування, позбавлення права на звільнення, виключення). Особлива увага приділялася моральному вихованню, формування у кадетів християнського способу мислення, безмежної відданості королю і Батьківщині, вірності обов'язку і честі, дотриманню прийнятих норм і правил поведінки в усьому – “*Ordnung ist das halbe Leben*” (“Порядок – половина життя”) [2, с. 66].

До найвідоміших вищих військових навчальних закладів Німеччини належить Прусська військова академія. Цей навчальний заклад офіційно був заснований Герхардом фон Шарнхорстом у м. Берліні 15 жовтня 1810 року як “Академія молодих офіцерів піхоти та кавалерії” (1801 р.), що пізніше стала відома як “Загальна військова школа” (1810 р.). Головне призначення військової академії полягало у наданні військової освіти офіцерам всіх родів військ. Навчання тривало 3 роки. Одним з перших учнів цієї академії у 1801 році був відомий прусський військовий теоретик та філософ Карл фон Клаузевіц (1780-1831), який у своїй класичній праці “Про війну” не лише узагальнив теорію великої війни та виклав правила, якими потрібно користуватися для забезпечення якнайшвидшої перемоги, а й дослідив методи навчання та виховання офіцерів.

Наступником Прусської військової академії у 1958 році став Командно-штабний коледж Бундесверу, де сьогодні навчають військову еліту не лише збройних сил Німеччині, а й країн, які входять до складу Північноатлантичного альянсу. Основна мета навчального закладу на сучасному етапі – підготовка, підвищення кваліфікації офіцерів країн-партнерів, які мають досвід проходження військової служби. Офіцери мають змогу пройти навчання на різних курсах. До найскладнішого відносять дворічний курс Адмірал Staff Officer Course (NGASOC), який щорічно відвідують 100 національних та міжнародних учасників. Програма курсу включає вивчення навчальних дисциплін з оперативного планування, військового мистецтва, стратегічних та тактичних аспектів ведення військових операцій, сучасних військових конфліктів та військового лідер-

ства. Випускники академії отримують диплом магістра (Master in Military Leadership and International Security).

Підготовка майбутніх офіцерів у Бундесвері здійснюється за трьома основними напрямками:

- зарахування до резерву кадрових офіцерів та офіцерів-фахівців, які працюють за контрактом, перебувають на дійсній службі й не досягли межі відставного віку;
- підготовка офіцерів запасу з числа військовослужбовців, призваних на дійсну військову службу, а також тих, хто відслужив строкову службу й перебуває в запасі;
- підготовка офіцерів резерву з числа цивільних фахівців, які здобули вищу освіту та мають загальну професійну підготовку, що відповідає певній військовій спеціальності (у цьому випадку офіцерські звання присвоюються під час проходження зборів у військових навчальних закладах Бундесверу).

Позавійськова підготовка у ЗС Німеччини відсутня, тому навчання офіцерів запасу здійснюється переважно у військових частинах. Програми підготовки офіцерів запасу з числа кадрових офіцерів і фахівців, які закінчили цивільні виші, в училищах відрізняються переважно тим, що пріоритет надано вивченню тактики, озброєння та бойової техніки. Кадрового лейтенанта готують як командира, вихователя, наставника, а кандидата в офіцери запасу – тільки як командира. Основною формою підготовки офіцерів запасу (поряд із дійсною службою за призовом) є військові збори. Система підвищення кваліфікації офіцерів запасу Бундесверу передбачає ак-

тивне залучення їх до деяких форм перепідготовки у військових навчальних закладах [30, с. 76–77].

Історія підготовки професійних офіцерів у французькій армії розпочалася зі створенням Королівського військового училища у Парижі (1751 р.). За час свого існування коледж завжди мав взірцевий характер як з погляду управління, так і організації навчання. Управління закладом було колегіальним і здійснювалося Шкільною радою. Раз на місяць рада збиралася під головуванням військового міністра для вирішення управлінських питань. Роботу доповнювали рада народного господарства і рада поліції. Остання опікувалася дисципліною у коледжі. За порушення дисципліни могли викликати на засідання цієї ради і офіцера, і викладача. У школі реалізовувався новаторський підхід до формування різнорівневих класів. Так у 1768 році учні школи були поділені на чотири підрозділи, кожен з яких ділився на три класи відповідно до рівня підготовки учнів. Це дало змогу адаптувати темп навчання до розумових здібностей вихованців. Навчальна програма передбачала вивчення граматики, французької, латинської, німецької, італійської мов. Значна увага приділялася математиці, інженерії, військовій справі, артилерії, географії, історії, логіці, теорії війни, малюванню. Крім того, усі учні залучалися до танців, фехтування, манежу. Значне місце посідала у програмі релігійна практика. Саме в цю військову школу був прийнятий у 1784 році Наполеон Бонапарт. 1 травня 1802 року коледж було реорганізовано у Спеціальну військову школу Сен-Сір Коеткідан для підготовки офіцерів піхоти і кавалерії. У законі від 1 травня 1802 р. зазначалося: “В одному з опорних пунктів республіки буде створено

спеціальне військове училище, призначене для навчання частини випускників середніх шкіл азам військового мистецтва. До його складу увійдуть 500 студентів, які складатимуть батальйон та будуть навчені для служби і військової дисципліни”. Навчальна програма у військовій школі змінювалася залежно від потреб Великої Армії (*Grande Armée*) та складала собою компроміс між загальною освітою і військовою фізичною підготовкою. Студенти проходили дворічний курс навчання. Девізом навчального закладу був вислів: “Вони вчаться перемагати”. Традиції Сен-Сіру (*Ecole speciale militaire de Saint-Cyr*) примножуються на сучасному етапі. Щорічно до школи приймають від 170 до 200 осіб (у тому числі й дівчата). Кожен курс (клас) організований як батальйон. Студенти 1-го курсу (звання *eleve-officier* – кадет) – це третій батальйон Франції, 2-й курс (звання претиндента – призначений офіцер) – другий батальйон Франції і 3-й курс (звання молодшого лейтенанта – 2-й лейтенант) – французький перший батальйон. Офіцери запасу, офіцери спеціального призначення і кандидати, які пройшли навчання в Сен-Сірі на коротких курсах, складають четвертий батальйон Франції. Підготовка курсантів включає три основні напрями: військова підготовка, підготовка кадрів і академічна освіта. Майже 45 % навчального часу складає військова підготовка, яка спрямована на проходження тривалих курсів, таких як *ESM* та *EMIA*, і короткострокових курсів (*ОБСЕ*, *OSCSP*, *PGE* – підготовка офіцерів запасу). До основних компонентів військової підготовки належать навчання військової поведінки – набуття і розвиток лідерських якостей; оперативна підготовка до виконання місії (тактика, розвідка, моделювання, топографія, парашутний

спорт, радіотелефонія, озброєння); військово-спортивна підготовка (спрямована на оволодіння курсантами набуття оптимального рівня фізичної підготовки та військової культури). Академічна підготовка заснована на концепції інтегрованого навчання, у якій поєднуються військова, академічна і гуманітарна освіта.

У часи боротьби за незалежність США за наказом генерала Джорджа Вашингтона було побудовано найстаріший форт країни – Вест-Поїнт. За наказом президента Томаса Джефферсона у 1802 р. було відкрито Військову академію Вест-Поїнт (USMA). На момент створення у навчальному закладі планувалося здійснювати підготовку спеціалістів з інженерної справи (проектування доріг, мостів і залізниць). Упродовж тривалого часу цей заклад залишається провідним військовим вишем. З 1976 року в академії навчаються жінки. Сучасні студенти мають статус кадета (cadet). Навчання триває 4 роки. Навчальна програма передбачає академічну, військову і фізичну підготовку. Випускники академії отримують ступінь бакалавра з технічних спеціальностей і звання молодшого лейтенанта (Second Lieutenant) з обов'язковою умовою відслужити у збройних силах 5 років. Близько 900 молодших лейтенантів – випускників Вест-Пойнту – на 25% забезпечують щорічну потребу регулярних формувань сухопутних військ Збройних Сил США.

Важливе значення для підготовки військових фахівців для Збройних Сил США мають курси військової підготовки офіцерів резерву ROTC, які діють при цивільних навчальних закладах. На сьогодні 50% випускників стають кадровими офіцерами. Навчання на курсах поділяється на два етапи та триває 4 роки. Перший період (початкова підготовка) триває два роки,

на вивчення дисциплін відводиться 180 годин, заняття проводяться по 3-4 години на тиждень. За цей період студенти вивчають основи військової справи, історію і традиції збройних сил, основи військового законодавства, топографію, різноманітні системи озброєння, проходять курс стройової та фізичної підготовки. Підготовчий етап завершується проходженням літніх табірних зборів у навчальних центрах і військах. Тривалість курсу складає 6 тижнів. Під час другого етапу (підвищеної підготовки) на оволодіння військовими дисциплінами відводиться 300 навчальних годин (5 годин на тиждень). Студенти повинні підписати контракт про проходження військової служби після закінчення навчання. На цьому етапі студенти поглиблено вивчають військові дисципліни – основи військового мистецтва, організації озброєння і призначення видів збройних сил, озброєння і тактику підрозділів, організації систем управління зв'язку та служби тилу; проходять курс стройової та фізичної підготовки. Випускники отримують військове звання другого лейтенанта резерву. Перед призначенням на первинну військову посаду офіцери проходять практичний курс спеціалізації тривалістю від 4 до 8 тижнів у школах родів військ (сил) та служб. Офіцери, які мають менше 10 років служби, проходять курс перепідготовки при навчальних центрах і школах родів військ (сил) та служб. Ті офіцери, які мають стаж служби від 10 до 15 років, проходять перепідготовку для майбутньої професійної діяльності у системі “батальйон – полк – бригада” на курсах при командно-штабних коледжах.

Таким чином, розвиток системи військового виховання і освіти на різних історичних етапах був нероз-

ривно пов'язаний зі становленням постійних армій, зумовлений потребою їхнього зміцнення за рахунок підготовки офіцерів. Виокремлення військової педагогіки в окремий розділ педагогіки пояснюється не лише важливістю професії військового керівника, а й складністю його службової та професійної діяльності, що потребував спеціальних знань, умінь, навичок, професійного досвіду.

1.4. Генеза військово-педагогічної думки в Україні

Традиції військової освіти античності знайшли широке поширення на теренах країн Середземномор'я, Азії та Північного Причорномор'я, на землях яких мешкали кіммерійці, скіфи та сармати. Найповніший опис життя і побуту цих степових народів наведено у книзі давньогрецького історика Геродота “Історії” під назвою “Мельпомена”. Постійні військові конфлікти, які виникали між племенами, змушували “кінних стрільців з луками (за Геродотом) проходити постійний військовий вишкіл. Готовність скіфської молоді до дорослого життя перевірялися під час обряду ініціації та спортивних змагань. Зазвичай випробовувалися навички володіння бойовим мистецтвом, стрільби з луку та метання у ціль і на дальність. Юнаки та дівчата брали участь у змаганнях борців, кулачних боях, метанні каміння в ціль за допомогою пращі (праща – зброя легкоозброєних скіфських вояків), перенесення на дальність великих каменів (змагальний вид, яким доповнили номенклатуру ініціативного заходу скіфи-землероби), перегонях верхи на конях” [26, с. 365]. Про скіфських жінок Геродот пише: “Жінки їздять верхи, стріляють з луків і

кидають дротики, сидячи на конях, і б'ються з ворогами, поки вони дівчата, а заміж вони не йдуть, поки не заб'ють трьох ворогів, і оселяються жити з чоловіками тоді, коли принесуть звичайні жертви. Та, яка вийде заміж, перестає їздити верхи, аж доки не прийде потреба виступати у похід” [12, с. 3]. Таким чином, можемо зробити висновок, що культура народів скіфо-сарматської доби мала мілітаризований характер, ґрунтувалася на військовій підготовці як чоловіків, так і жінок.

Історія вітчизняної освіти часів Київської Русі (XI – XIII ст.) пов'язана з діяльністю київського князя Володимира Святославича. Автор “Повісті минулих літ” наводить такі свідчення про створення перших шкіл “книжного навчання”: “...І почав він ставити по городах церкви, і попів [настановляти], і людей на хрещення приводити по всіх городах і селах. І, пославши [мужів своїх], став він у знатних людей дітей забирати і оддавати їх на учення книжне. А матері ж дітей своїх оплакували, бо іще не укріпилися вони були вірою і, як померлого, вони оплакували. Коли ж цих роздавали на учення книжне, то збулося пророцтво на Руській землі, яке говорить: “У ті дні почують глухії слова книжнії [і] ясною буде мова недорікуватих. Бо сі не чули були раніше книжних словес, але за божим приреченням і по милості своїй помилував [їх] бог” [41].

Навчання у школах “книжного вчення” будувалося на вивченні комплексу предметів, які складали “сім вільних мистецтв”. За свідченнями вітчизняного дослідника О. Радула, “вчення книжне” – це не просте навчання грамоти, а викладання наук в тодішньому візантійському розумінні терміна, викладання, яке давало серйозну (на той час) освіту. Грамоти навчалися не

в школі, створеній Володимиром. Проста грамотність була відома на Русі задовго до Володимира. <...> Дітей знатних батьків – старших дружинників, бояр набирали не для того, щоб виховати з них паламарів чи навіть рядових священиків, а для того, щоб готувати освічених людей і державних діячів, здатних підтримувати стосунки з іншими країнами [34, с. 320-321]. Центром тогочасного навчання була Десятинна церква, в якій готували вихованців до діяльності в різних сферах державного, культурного та церковного життя.

Розквіт давньоруської освіти пов'язаний з іменем Великого князя київського Ярослава Мудрого, який у 1037 році відкрив у Софійському соборі першу школу вищого типу. Це перший вітчизняний навчальний заклад, у якому вчилися діти найвищої знаті Русі та шляхетних іноземців. У школі вивчали богослов'я, філософію, риторичку, граматику, історію, грецьку мову, висловлювання античних авторів, географію та природничі науки. За князювання Ярослава Мудрого відбувається становлення жіночої освіти. Перше жіноче училище було відкрито у Києві при Андріївському монастирі в XI ст. Ярослав Мудрий заснував Софійську бібліотеку, яка налічувала 500 томів перекладних текстів. Разом із державними навчальними закладами, у яких виховувалися майбутні державні діячі, існували школи “навчання грамоти”, які утримувалися за кошти батьків. Вони створювалися лише у містах, були орієнтовані на навчання дітей письму, читанню, лічбі та хоровому співу. Вітчизняні дослідники історії педагогіки М. В. Левківський та О. А. Дубасенюк вказують на індивідуальний характер навчання у цих школах: “Шкільний курс починався з вивчення буквиці (азбуки) різними методами:

- а) хорове повторення букв за вчителем;
- б) дерев'яна азбука – невелика дощечка, на одному боці якої вирізані букви, а інша – вкрита воском;
- в) самостійне вивчення азбуки за допомогою креслень чи дитячих гребінців з написами частини алфавіту;
- г) “розрізна азбука” – глиняні черепки з окремими буквами” [17, с. 114].

Характерною ознакою цього періоду є створення професійного війська. І хоча за княжих часів не існувало систематичної військової освіти, майбутні воїни повинні були змолоду привчати себе до військового життя. Вони оволодівали різними видами зброї та способами боротьби, вчилися стріляти з лука, володіти мечем і шаблею, рубати сокирою, їздити верхи, ходити на лови, веслувати, опановувати рукопашний бій. Підготовкою до бою були тогочасні змагання – дужання (боротьба), показові ігрища, лови, де юнаки могли помірятися силою.

Джерелами військово-педагогічної думки часів Київської Русі є пам'ятки писемності та літератури різних жанрів, твори образотворчого мистецтва, народна педагогіка. До найвідоміших праць цього періоду відносяться “Ізборник” Святослава 1076 р., “Слово про закон і благодать” Ілларіона, “Слово деякого калугера про читання книг” Іоанна, “Повість минулих літ” Нестора та інші. Першим педагогічним твором, у якому обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, пов'язаного із практичними потребами людини, є “Повчання дітям” Володимира Мономаха (1117 р.). У творі разом із важливими проблемами морального, трудового, патріотичного, релігійного виховання порушується питання про важливу роль навчання та виховання, зокрема, підтверджується

патріархально-родовий характер виховання (*поважати старших, ставитися до батька як до найвищого авторитету*). Своїх дітей Великий князь застерігає від обману, знущання над людьми, ліні; наголошує на визначальній ролі навчання: “Якщо забуваєте [се] все, то часто перечитуйте: і мені буде без сорома, і вам буде добре. А коли добре щось умієте – того не забувайте, а чого не вмієте – то того учітесь, так же, як отець мій. Удома сидючи, він зумів знати п’ять мов, – а за се почесть єсть од інших країв. Лінощі ж – усьому [лихому] мати: що [людина] вміє – те забуде, а чого ж не вміє – то того не вчиться” [5, с. 33].

Освіта Галицько-Волинського князівства зберегла церковний характер і була представлена школою-дяківкою, що існувала за місцем проживання вчителя (найчастіше дяка, паламаря). Шкільна наука обмежувалася навчанням читати релігійні книги, рідше за додаткову плату дітей вчили писати та рахувати. У XV – XVI ст. з’явилися “мандрівні дяки – вчителі, які не мали свого постійного осідку, а переходили з села до села, з хутора до хутора і там учили дітей читати, писати й співати. Головною причиною появи у нас мандрівних учителів (такі учителі були і в Німеччині), треба думати, було те, що в Україні по хуторах не було церков, а, отже, і шкіл. Отож мандрівні учителі виконували велику культурну місію, організовували пересувні школи” [5, с. 326].

З середини XVI в Україні виникають початкові і підвищені школи. організаторами яких були *братства* – організації міського населення, передусім ремісників і купців, які об’єднувалися для боротьби проти ополячення та окатоличення українського населення. Відомо, що братства організовували школи, будували



*Василь-Костянтин
Костянтинович
Острозький
(1526 або 1527 –
29.02.1608)*

шпиталі та православні церкви, відкривали друкарні, де видавалися українські книги і підручники. Вітчизняний дослідник С. О. Сірополко зауважує, що на утримання братства “...кожний член Успенського братства (членами могли бути і жінки) повинен був вносити до братської скрині певну вкладку – “укуп” або “вступне” (6 грошів) та по ½ гроша щомісячно. <...> Крім членських вкладок до братської скарбниці йшли різні поступлення, пожертви як духовних, так і світських осіб (наприклад, р. 1622 гетьман П. Конаше-

вич-Сагайдачний пожертвував Успенському братству 1500 золотих з тим, щоб відсотки йшли на виховання ученого майстра з грецької мови” [43, с. 58].

Одним з найвпливовіших меценатів тогочасної освіти був князь Василь-Костянтин Костянтинович Острозький. Військову службу він розпочав у 18-річному віці. Наприкінці 1559 р. дістав уряд київського воєводи, на котрому залишався до кінця свого життя. Як київський воєвода, впродовж 50-ти років боронив південно-східні кордони українських земель і виявив неабиякі дипломатичні й військові здібності в боротьбі з татарами, не раз відбиваючи їх напади. Під час наїзду 1578 р. був оточений в Острозі і, не діставши допомоги, маючи лише своє власне, недостатнє для відсічі військо, змушений був домовлятися з кримським ханом Мегмед-Гіреєм II і

виплатити 3 тис. дукатів власних грошей, аби врятувати від погрому Київ. У 1576 р. заснував перший в Україні вищий навчальний заклад Острозьку академію – слов’яно-греко-латинську школу. Запросив до Острога І. Федорова, відкрив Острозьку друкарню, перетворив свій маєток на справжній науково-культурний осередок [14, с. 58]. Відомо, що в Острозькій академії вивчали церковно-слов’яно-руську, грецьку і латинську мови, тому вона була відома як тримовний ліцей. Навчання в академії тривало 7 років. Навчальна програма передбачала вивчення предметів “семи вільних мистецтв”: тривіуму – граматики, риторики, діалектики (“мистецтво диспуту”) та квадривіуму – арифметики, геометрії, музики і астрономії. Крім того, студенти академії вивчали богослов’я, філософію, історію та фізику. У сучасному філософсько-педагогічному дискурсі вчені порушують питання стосовно визначення типу навчального закладу Острозької академії. У пошуках відповіді на питання, чи була Острозька академія вищим навчальним закладом, вітчизняний вчений А. М. Алексюк проаналізував діяльність школи через призму цілей навчання, викладацького складу, науково-дослідної роботи. Визначаючи школу як перший культурно-освітній центр в Україні, вчений акцентує увагу на тому, що в Острозі була об’єднана “блискауча плеяда високоосвічених людей. <...> Існувала друкарня, працював колектив перекладачів, науково-літературний гурток, були підібрані видавці, підготовлені необхідні приміщення, тобто в технічному і кадровому відношеннях налагоджено видавничий процес” [1, с. 22–23]. З 1576 до 1594 року ректором академії був Герасим Смотрицький. Тут діяли літературно-науковий гурток, а також друкарня

І. Федорова (з 1577 р.). В Острозі І. Федоров надрукував понад 20 книг. Першим відомим на сьогодні друком, пов'язаним з Острогом, є друга його “Азбука” (1578 р.). Тут вийшла і “Біблія”, написана церковнослов'янською мовою (1581 р.). Редактором “Біблії” став Герасим Смотрицький – перший ректор Острозької академії.

Перша братська школа виникла у Львові при церкві Успіння у 1586 році. За зразком цієї школи відкрилися братські школи і в інших містах: Перемишлі, Рогатині, Замості, Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Кременці, Луцьку та ін. Про демократичний устрій школи свідчить той факт, що тут навчалися діти різних станів, а також сироти. Засади організації роботи Львівської братської школи визначалися статутом “Порядок шкільний” (1586 р.). Згідно зі Статутом, “дидаскал, або ж учитель, цієї школи має бути благочестивий, розумний, смиренно мудрий, покірливий... <...> Повинний буде дидаскал учити й на письмі їм подавати від граматики, риторики, діалектики, музики та інших усяких поетів, і від святого Євангелія, від книг апостольських” [5, с. 46]. Наведена цитата свідчить про те, що у братських школах вивчалися предмети “семи вільних мистецтв”: тривіуму (граматика, риторика, діалектика) та квадривіуму (арифметика, геометрія, астрономія, музика). До основних навчальних предметів відносилися грецька, латинська та слов'янська мови. У Львівській братській школі практикувалася власна система навчання, за якої учні ділилися на групи: одні вчилися розпізнавати літери та склади, інші – читали і вчили напам'ять тексти, треті – вчилися пояснювати прочитане і розмірковувати. У школі був запроваджений навчальний рік, який починався 1 вересня, введені літні канікули (липень-сер-

пень). Влітку навчання розпочиналося о 9 годині ранку, а взимку – дещо пізніше. Навчальний день починався молитвою. Після читання молитви кожен учень відповідав за змістом попереднього уроку і показував виконані вдома письмові роботи. Потім вивчали новий матеріал. Після обіду учні знову приходили до школи і переписували завдання на наступний день. Увечері вдома діти повинні були прочитати вивчений у школі урок перед батьками. У суботу повторювалося все, що було вивчене за тиждень. У цей день учитель більш тривалий час проводив з учнями моральні бесіди.

Традиції, закладені у Львівській братській школі, поширилися містами України. У 1615 році у приміщенні Києво-Братського Богоявленського монастиря відкрито Київську братську школу, яку згодом (1632 р.) об'єднали зі школою Києво-Печерської лаври і на цій основі створили Києво-Могилянську колегію (Києво-Братську колегію). З 1701 року Києво-Могилянська колегія отримала статус академії. Фундаторкою Київської братської школи була відома меценатка Галшка Гулевичівна (Єлизавета Василівна Гулевич), яка увесь свій спадок передала на утримання цього закладу. Членами Богоявленського братства і опікунами усіх установ при ньому були Петро Конашевич-Сагайдачний з усім козацьким військом.

В основу роботи Київської братської школи було покладено Статути Львівської, Луцької, Віденської братських шкіл. Навчання тривало 7 років. Дослідниці історії вітчизняної педагогіки О. В. Васюк, І. В. Сопівник наводять план організації навчання в Києво-Братській колегії (таблиця 1.4.1) [5, с. 51].

Таблиця 1.4.1 – План організації навчання в Києво-Братській колегії

Класи	Назва класу	Зміст навчання
Молодші	1. Аналогії (фари) 2. Інфіми 3. Граматики 4. Синтаксими	Читання та писання на грецькій, латинській та слов'янській мовах. Поступове вивчення граматики слов'янської, латинської, грецької мови. Переклади, твори. Вивчення катехізиса, арифметики, нотного співу, музики. Граматика латинської мови по Альвару, грецьку мову не вивчали. Піїтика.
Середні	5. Піїтики 6. Риторики (поезії) 7. Філософії – 2 р.	Риторика: 1. Приватна. 2. Прикладна. Діалектика. Геометрія. Логіка. Астрономія. Фізика. Метафізика.
Старші	8. Богословія – 4 р.	Богослов'я. Гомелектика.

Освітнім і духовним провідником Києво-Могилянської академії був київський митрополит Петро Могила, який у 1632 році об'єднав Лаврську та Братську

школи у Києво-Могилянську колегію (Києво-Братську колегію). Наміри Петра Могили закріпити на державному рівні статус Києво-Могилянки як академії вдалося реалізувати її випускнику гетьману Івану Виговському. 26 вересня 1701 року колегія отримала офіційний статус академії та успадкувала ім'я свого фундатора Петра Могили.

Повний курс навчання в Києво-Могилянській академії тривав дванадцять років і охоплював 8 ординарних класів:

- підготовчий (фара або аналогія);
- три молодші (інфіма, граматики, синтаксис);
- два середніх (поетика і риторика);
- два старших (філософія і богослов'я).

Були й неординарні класи: іноземних мов – грецької, польської, німецької, французької, єврейської, російської (церковнослов'янську, руську, або книжну українську, та латинську мови вивчали в граматичних класах); історії, географії, математики – вищої (алгебра й геометрія) і змішані (оптика, фізика, гідростатика, гідравліка, архітектура цивільна й воєнна, механіка, математична хронологія тощо); класи музики, малювання. У кінці XVIII ст. було відкрито додаткові класи – домашньої і сільської економіки, а також медичний клас. Усього за час навчання студенти вивчали 30-35 предметів. Учні молодших класів (*спудеї*) зачували тексти напам'ять, виконували усні та письмові вправи. Філософи і богослови (*студенти*) домашніх вправ не виконували, екзаменів не складали. У кінці кожного триместру вони писали великі письмові твори – дисертації – і захищали їх у присутності всіх студентів. Складовою частиною на-

вчального процесу були диспути, коли один студент обґрунтовував думку, а інші її заперечували. Активізації навчальної діяльності учнів сприяли також своєрідні змагання у написанні кращих творів, віршів, промов та їх виголошенні. Оцінка знань у колеґії була гнучкою і залежала від загального висновку вчителя щодо успіхів учня. Неуспішних учнів не відраховували: кожен з них за власним бажанням міг залишатися в класі настільки, наскільки сам бажав.

За стандартами тодішньої європейської освіти Києво-Могилянська академія була вищою загальноосвітньою школою гуманітарного спрямування. Коштами Києво-Могилянської академії студенти проходили вивчення грецької, польської, німецької, французької, старої єврейської у світовому центрі мовознавства — університеті м. Галле (Німеччина) та інших університетах Європи [20, с. 13-14].

На початку XVII ст. в Києво-Могилянській академії розпочався розвиток вітчизняного мовознавства, про що свідчать “Вірші на жалосний погреб... Петра Конашевича Сагайдачного” (1622 р.) професора Касіяна Саковича, “Євхаристиріон” (1632 р.) професора Софронія Почаського, “Требник” (1646 р.) та інші праці. Значний вплив на розвиток державно-правової думки та військової справи в Україні мали вихованці Києво-Могилянської академії, які проходили службу на державних посадах. У різні часи випускниками Києво-Могилянської академії були гетьмани Війська Запорозького Іван Мазепа, Пилип Орлик, Павло Полуботок, Петро Кононович (Конашевич) Сагайдачний, Іван Скоропадський, Павло Тетеря, Юрій Богданович Хмельницький. Вихованцями Києво-Могилянської

академії були українські політичні, державні діячі: Сидір Білий – запорозький старшина, кошовий отаман Чорноморського козацького війська, командувач Чорноморської козачої флотилії; Іван Виговський – особистий писар гетьмана Богдана Хмельницького, засновник Генеральної канцелярії; Платон Гамалія – моряк, капітан-командор, педагог, перекладач, учений; Кость Гордієнко – кошовий отаман Запорозької Січі та інші представники української інтелігенції, які боролися за національні ідеї Української держави.

Крім Києво-Могилянської академії виникають колеґіуми у Чернігові, Харкові, слов'яно-латинська школа у Переяславі, словенська семінарія у Полтаві та інших містах. За свідченням А. М. Алексюка, одним з найкращих тогочасних навчальних закладів був Харківський колеґіум. Учений зауважує: “Вже в перші роки функціонування школи її головною особливістю була наявність світських навчальних предметів, зокрема нових мов, математики, історії. Навчальними планами передбачалося вивчення піітики, риторики, філософії, богослов'я, грецької, латинської та російської мов. З 1765 р. у Харківському колеґіумі розпочато вивчення французької та німецької мов, математики, геометрії, інженерної справи, артилерії, геодезії, будівництва, музики, малювання. Згодом уведено додатково курси фізики і природознавства, сільського господарства та медицини. У 1769 р. у Харківському колеґіумі розпочав педагогічну діяльність вітчизняний педагог, філософ Г. С. Сковорода. Тут він викладає поетику, етику, синтаксис, грецьку мову, читає етичний курс правил “благонравіє” [1, с. 63–64]. За ліберальні погляди Г. С. Сковороду було звільнено з викладацької посади.

Вирішальний вплив на формування вітчизняної системи освіти наприкінці XVI – XVII ст. мала *козацька педагогіка*. У козацькому середовищі була розвинута система фізичного виховання і військового вишколу, спрямована на досягнення єдиної мети – підготовки фізично загартованих, з міцним здоров'ям мужніх воїнів-захисників рідного народу; виховувати у молоді український національний характер та світогляд; формувати високі лицарські якості, пошану до старших людей, прагнення бути милосердним. Для досягнення цієї мети на Запорізькій Січі була створена чітка система навчання і виховання: козацькі, січові, полкові, монастирські, парафіяльні школи, школи музики та співу.

У дослідженнях С. О. Сірополка наголошується, що школа Св. Покрови, яка існувала на Січі, мала два відділи – в одному з них навчалися майбутні паламарі, дяки та дякони (було завжди 30 учнів), у іншому – сироти, хрещеники козацької старшини (було 50 учнів). Останні вивчали грамоту, спів, та військове ремесло. Говорячи про устрій Січової школи, вчений зазначає: “Школа одержувала для військових вправ олово і порох. Молодики мали свою управу, себто свого отамана і кухаря, та користувалися деякими привілеями. Наприклад, лише вони мали право колядувати під вікнами Січового товариства, здоровити хлібом на Новий Рік та яйцем на Великдень, дзвонити і читати псалтир про померлих і забитих у боях, продавати ладан і т. ін. За це діставали харчі і гроші, що йшли до шкільної каси в розпорядження отамана. Молодики часто вчилися понад 10 років” [43, с. 194]. Переважна більшість юнаків вчилися у парафіяльних школах. У перших класах вивчали буквар, часослов та псалтир; у двох

останніх – письмо. Тут панували сувора дисципліна та тілесні покарання. Закінчення класу школярем, залежало від успіхів у навчанні кожного учня індивідуально. Поширенню грамотності серед населення у полках відводилася значна роль. Зокрема, в останні роки гетьманщини, яка складалася з 10 полків, налічувалося понад 1000 шкіл. Почесне місце серед навчальних закладів у запорожців займали школи джур.

Наприкінці XVIII ст. розпочинається реформування шкільної системи освіти. Вводяться три типи народних шкіл: головні школи – чотирикласні, середні – трикласні, малі – двокласні. З початку XIX ст. замість них створюються гімназії, повітові школи у містах та парафіяльні (“приходські”) школи – по селах.

У XVII–XVIII ст. відбувається зародження професійної вітчизняної військової освіти. Поява перших військових навчальних закладів була зумовлена появою “Табеля про ранги” (1722 р.), який встановлював ієрархію чинів на державній службі. Виникнення спеціальних навчально-виховних закладів закритого типу для підготовки офіцерських кадрів було викликане необхідністю підготовки кваліфікованих військових для регулярної армії та флоту. З початку XVIII ст. було відкрито перші такі заклади: математичних і навігаційних наук (1701 р.), артилерійська (1701 р.) та інженерна (1712 р.) школи. На українських землях підготовка майбутніх офіцерів до військової кар’єри відбувалася у Петровському Полтавському кадетському корпусі (1840–1918), Київському Володимирському кадетському корпусі (1852–1919), Одеському Великому князя Костянтина Костянтиновича кадетському корпусі (1899–1920), Сумському кадетському корпусі (1902–1918).

Кадетські корпуси – середні військові навчальні заклади закритого типу. Поділялися на класи: кадетські корпуси 1 класу – з повним семирічним терміном навчання та 2-го класу – з чотирирічним терміном навчання, після якого кращі випускники переводилися до навчальних закладів 1 класу.

З 1882 р. усі військові гімназії знову стали кадетськими корпусами з посиленою військовою підготовкою та заміною цивільних викладачів офіцерами [3, с. 128]. У цей час відбулося поновлення поділу вихованців на роти, причому два старші класи, сьомий і шостий, складали стрійову роту. Суттєвих змін зазнали і навчальні програми. Було скорочено курс військової історії, а вивчення церковної історії та російської літератури переносилося у військові училища. Водночас збільшилася кількість годин на вивчення іноземних мов. Особлива увага приділялася фізичним вправам, танцям, плаванню, рухливим іграм. Для проведення цих занять було скорочено урок з години до 50 хв. Під час складання розкладу навчальних занять зверталася увага на те, щоб кадетам доводилося готуватися не більш ніж до трьох предметів.

Перший навчальний заклад такого типу на території нашої країни було відкрито 6 грудня 1840 р. у Полтаві. Це був Петровсько-Полтавський кадетський корпус, його очолив генерал-майор В. Святловський. До корпусу приймали юнаків віком від 10 до 18 років з Полтавської, Харківської, Катеринославської та Чернігівської губерній. У 1844 р. у корпусі навчалася 400 кадетів (із часом їх кількість збільшувалася). Навчан-

ня тривало сім років (класів). Корпус поділявся на 4 роти: гренадерську, дві мушкетерські та неранжировану. Такий поділ зберігався до 1856 р. Кожну роту очолював ротний командир, у розпорядженні якого було чотири офіцери відповідно до кількості взводів.

У Полтавському кадетському корпусі викладалися військові, загальноосвітні й позакласні дисципліни. До військових дисциплін було віднесено такі: стройова підготовка, стрільба та воєнізовані експедиції; до загальноосвітніх – закон Божий, російська мова і словесність, французька та німецька мови, основи законодавства, чистописання й малювання; до позакласних – фізична культура, фехтування, плавання, музика, спів і танці. Процес виховання забезпечували офіцери, педагоги та священники. Головним виховним завданням було “формування такої особистості, яка б відрізнялася широтою освіти, почуттям обов’язку, благочестям, безмежною відданістю..., безумовною покорою начальнику, ніжною любов’ю й шанобливістю до батьків, повагою до старших, вдячністю вихователям, любов’ю до ближнього, прагненням до розумової освіти й дотриманням зовнішньої пристойності” [15, с. 66].

Київський Володимирський кадетський корпус було урочисто відкрито 1 січня 1852 р. Очільником корпусу став полковник А. В. фон Вольський. Перші вихованці (200 осіб віком від 9 до 12 ро-



Київський Володимирський кадетський корпус (сер. 19 ст.)

ків) навчалися у приміщенні 2-ї Київської гімназії, а у серпні 1857 р. їх розмістили у новій величній споруді, побудованій за проектом архітектора І. В. Шторма (З 1991 р. у цьому історичному будинку розташоване Міністерство оборони України).

За свідченням сучасних дослідників О. В. Єфімової, М. Карпенка, О. Скрябіна, перелік і обсяг викладання в корпусі навчальних предметів були достатніми, щоб випускники могли продовжити військову освіту або службу в армії. Перелік предметів, що викладалися у вітчизняних кадетських корпусах, подано у таблиці 1.4.2.

Таблиця 1.4.2 – Перелік навчальних предметів у військових гімназіях і кадетських корпусах

Дисципліни	Військові гімназії	Кадетські корпуси	
	1865–1872 рр.	80-і роки	90-і роки
Закон Божий	18	18	14
Російська мова і словесність	33	33	30
Французька мова	28	28	28
Німецька мова	26	26	26
Математика і механіка	42	42	39
Природна історія	10	10	8
Фізика	10	8	9
Космографія	-	2	2
Географія	11	11	10

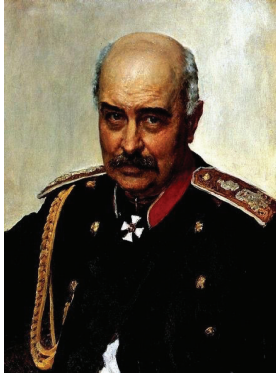
Історія	13	13	14
Законознавство	-	-	2
Чистописання	7	7	5
Малювання (креслення)	12	12	13
РАЗОМ	210	210	200

У системі військової підготовки кадетів значну роль відігравали літні табори. Київський табір з дерев'яними бараками розташовувався у районі, що отримав назву “Кадетський гай”. Муштрова рота (старші класи) після іспитів перебувала там 6 тижнів. Заняття в таборі поділялися на практичні і теоретичні. До практичних занять належали муштрове навчання; гарнізонна і польова служба (виключені з програми в 1888 р.); військові прогулянки; стрільба дробинками; визначення відстаней на око; гімнастика й фехтування; плавання; польова топографічна робота. Теоретичні заняття полягали в ознайомленні з відомостями, обов’язковими для кожного рядового; даними про гарнізонну й польову службу (виключені з програми в 1888 р.); опануванні топографічного креслення.

Побут у таборі наближався до умов військових таборів. Кадети відбували вартову службу, самі будували укріплення, стріляли з карабінів “сколлер” [19]. Вихованці кадетських корпусів здобували ґрунтовну загальноосвітню підготовку.

Система підготовки офіцерських кадрів була вдосконалена видатним генералом-губернатором Київщини, начальником Академії Генерального штабу, професором тактики і військової історії Михайлом Івановичем Драгомировим (1830–1905). У своїх працях “Офіцерська

пам'ятка”, “Сольферинська битва (з двома планами)” (1861р.), “Підручник тактики” (1879 р.), “Війна і мир” графа Толстого з військової точки зору” (1898 р.) він



сформулював низку педагогічних настанов.

Погляди М. І. Драгомирова, на думку сучасних дослідників, відзначалися своєю гуманістичною спрямованістю, ґрунтовним знанням людської психології і військової справи. Яскравим свідченням цього є афоризми засновника військової педагогії:

- Армія не лише збройна сила, але і школа виховання народу, приготування його до життя суспільного.
- Той, хто виховує, сам повинен володіти розумом, великим самовладанням, добротою, високими моральними переконаннями.
- Для розвитку в молодших начальниках звичок самостійності, гідності й поваги до самих себе потрібне звільнення від страху відповідальності...
- Там, де людина звикає всього боятися, де її енергія притуплена, моральна самостійність переслідується як дещо шкідливе, там вона за необхідності боїтиметься й ворога... [9, с. 72–73].

У 1865 році було створено Одеське піхотне училище. У різні роки заклад реорганізовувався в Одеське вище артилерійське командне училище ім. М. В. Фрунзе, Одеське вище військово-об'єднане училище; Одеське

вище військове об'єднане командно-інженерне училище протиповітряної оборони.

1 жовтня 1899 року у Львові було відкрито школу кадетів піхоти. У свій час під дахом цього навчального закладу розташовувався польський корпус кадетів № 1, а з 1947 року – військово-політичне училище, де готували військових журналістів та культпросвіт працівників для Збройних Сил колишнього СРСР.

У 1915 році було відкрито Миколаївське артилерійське училище. Перший набір до училища (180 юнкерів) відбувся 15 жовтня 1915 року. Під час боїв у Києві між більшовиками та українськими частинами юнкерів і викладачів відправили в тримісячну відпустку, а 25 січня 1918 року заняття в училищі було призупинено. Після повернення до Києва Української Центральної Ради УНР в училищі розташовувався Запорізький кінно-гайдамацький полк ім. К. Гордієнка, яким командував полковник В. Петрів, майбутній військовий міністр УНР (серпень-листопад 1919 р.). У лютому 1919 р. після захоплення Києва більшовицькими військами на базі Миколаївського артилерійського училища були створені Київські артилерійські командні курси, які існували до 1921 року. У 1921–1936 рр. на території колишнього Миколаївського артилерійського училища розміщувалися Четверта, Перша Київська артилерійська школа, у 1936–1941 рр. – Перше Київське артилерійське училище, у 1941–1945 рр. – Перше Київське артилерійське училище ім. С. М. Кірова, у 1945–1958 рр. – Перше Київське ордена Леніна Червонопрапорне артилерійське училище ім. С. М. Кірова. У 1958–1974 рр. – Київське вище зенітне ракетне інженерне ордена Леніна Червонопрапорне училище ім.

С. М. Кірова; 1974-1977 рр. – філія протиповітряної оборони Сухопутних військ Воєнної артилерійської академії ім. М. І. Калініна, 1977–1980 рр. – Воєнна академія військової протиповітряної оборони, 1980–1992 рр. – Воєнна академія протиповітряної оборони Сухопутних військ ім. О. М. Василевського.

У радянські часи для підготовки офіцерів на території України функціонувало 34 військових виші – 2 академії, 30 вищих і 2 середні військові училищі, що складало 20% від 164 військових навчальних закладів. Тут здійснювалася підготовка військових фахівців із 190 військово-облікових спеціальностей, що складало близько 55% від необхідної кількості. Подібна ситуація спостерігалася і у системі підготовки офіцерів запасу. Одне відділення військової підготовки та 73 військових кафедри, які здійснювали військову підготовку студентів 78 цивільних вишів України, давали щорічно мобілізаційних офіцерських ресурсів понад 30 тисяч осіб.

Створення системи військової підготовки за програмою офіцерів запасу із числа студентів було зумовлене проведенням військової реформи. 13 грудня 1926 року у колишньому Радянському Союзі було видано Декрет “Про порядок проходження студентами вищих навчальних закладів допризовного вишколу і про відбування ними по закінченні вищих навчальних закладів дійсної військової служби”. Навчальна програма військової підготовки була розрахована на опанування чотирирічного теоретичного курсу (180 навчальних годин) та практичного двомісячного збору під час проведення табірних зборів. У 1930 р. Постановою ЦВК і РНК СРСР “Про обов’язкову військову службу” вища допризовна підготовка була замінена на

Вищу позавійськову підготовку (ВПВП). Випускники, які закінчували курс позавійськової підготовки на базі провідних університетів, звільнялися від проходження строкової служби.

Структура тогочасної системи військової освіти складалася з початкової військової підготовки, професійно-технічної військової підготовки, середньої військово-спеціальної освіти, вищої військово-спеціальної освіти, вищої військової освіти, ад'юнктури, докторантури. Початкова військова підготовка здійснювалася у двох передвипускних класах (курсах) загальних середніх навчальних закладів (шкіл, професійно-технічних училищ, технікумів) за програмами допризовної підготовки юнаків, а також після призову на строкову військовою службу та вступу до військових навчальних закладів. Програма допризовної підготовки юнаків передбачала 140 годин навчального часу (по 70 годин щорічно) і включала в себе навчання та військово-патріотичне виховання молоді, мала за мету підготувати юнаків до проходження строкової військової служби у Збройних Силах та інших військових формуваннях, надати їм початкові знання з військової справи, медико-санітарної підготовки, цивільної оборони. Професійно-технічна військова підготовка здійснювалася за програмами призовної підготовки юнаків призовного віку в цивільних професійно-технічних училищах і навчальних організаціях Добровільного товариства сприяння армії, авіації та флоту (ДТСААФ) і програмами підготовки молодших спеціалістів (як тоді їх називали) із числа солдатів строкової військової служби в навчальних підрозділах (частинах) видів Збройних Сил і родів військ. Середня військово-спеціальна освіта надавалася в середніх військових училищах на базі

повної загальної середньої освіти протягом трьох років. Випускникам цих закладів присвоювалося первинне офіцерське звання “лейтенант”, видавався диплом техника або спеціаліста. Військові навчальні заклади здійснювали підготовку для різноманітних видів Збройних Сил, родів військ, спеціальних військ. Вища військово-спеціальна освіта надавалася в усіх вищих військових училищах. Вважалося, що офіцер, який закінчив вищий військовий навчальний заклад, ще не має вищої військової освіти, бо попереду йому належить навчатися у видовій академії й академії Генерального штабу. Після закінчення видової академії офіцер матиме повну вищу військову освіту [16 с. 356–359].

1.5. Вітчизняна система військової освіти на сучасному етапі

З набуттям Україною незалежності постала проблема створення системи військової освіти (далі – СВО) та реформування мережі військових навчальних закладів. Основні заходи проводилися у три етапи:

Перший етап (1997–1998) включав:

- розробку та реалізацію пропозицій щодо створення в Україні єдиної системи підготовки військових фахівців;
- удосконалення структури військової освіти на підставі уточнення напрямів та спеціальностей підготовки військових фахівців;
- оптимізацію структури та функцій органів управління єдиною системою підготовки військових фахівців;

— РОЗДІЛ I —

- уточнення кількості вищих військових та цивільних навчальних закладів, у яких планується підготовка військових фахівців різних освітніх рівнів;
- упорядкування системи початкової та професійної військової підготовки;
- оцінювання якості підготовки військових фахівців у військових та цивільних вишів.

Другий етап (1999–2000) охопив:

- удосконалення змісту і технології підготовки військових фахівців різних ОКР та науково-педагогічних кадрів;
- приведення навчально-матеріальної бази ВВНЗ та підрозділів військової підготовки цивільних ВНЗ відповідно до вимог програм навчання;
- удосконалення структури СВО та раціоналізацію її штатної чисельності.

Третій етап (після 2000 р.) включав:

- завершення структуризації єдиної системи військової освіти;
- всебічне забезпечення ефективності її функціонування;
- коригування окремих концептуальних положень;
- дослідження прогностичних напрямів розвитку;
- оцінку ефективності функціонування єдиної системи військової освіти [16, 507–509].

Реалізація вищезазначених завдань вимагала створення відповідної нормативно-правової бази, структурної перебудови мережі військових навчальних закладів. Відповідно до наказу Міністра оборони України від 25 липня 1992 року № 133 “Про реформування системи військової освіти в Україні” у період з липня 1992 р. по серпень 1996 р. передбачалося поетапне реформування всіх видів підготовки громадян України до військової служби: допризовна, призовна підготовка, підготовка у військових ліцеях, підготовка офіцерів кадру та запасу на відділеннях, факультетах військової підготовки та військових кафедрах цивільних ВНЗ, підготовка курсантів та слухачів у військових навчальних закладах. Розпочалася робота зі створення Академії Збройних Сил України та інших військових навчальних закладів.

З набуттям Україною незалежності розпочинається новітня історія одеської школи військової освіти. На підставі Постанови Кабінету Міністрів України від 19 серпня 1992 року № 490 та наказу Міністра оборони України від 25 липня 1992 року № 133 на базі трьох одеських і одного київського військових училищ у 1993 році був створений Одеський інститут Сухопутних військ, правонаступницею якого є Військова академія, де здійснюється підготовка фахівців високомобільних десантних військ, морської піхоти, військової розвідки та спеціального призначення, спеціалістів тилового забезпечення та ракетно-артилерійського озброєння. Військову академію (м. Одеса) офіційно було засновано 30 червня 2011 року з ініціативи Президента України. На сьогодні цей військовий виш здійснює підготовку військових фахівців за основними рівнями та ступенями вищої освіти для Збройних Сил України та інших військових формувань,

мовну підготовку військовослужбовців та працівників Збройних Сил України, підвищення кваліфікації військовослужбовців і науково-педагогічних працівників, реалізує програму підготовки офіцерів запасу. Очолює Військову академію (м. Одеса) генерал-майор Гуляк Олег Вікторович.

У контексті реформування системи військової освіти Львівське вище військово-політичне ордену Червоної Зірки училище було перейменовано в Львівське вище військове училище. У часи незалежності заклад отримав назву Військового інституту Національного університету “Львівська політехніка”. 18 листопада 2000 р. Указом Президента України Інституту присвоєно ім’я гетьмана Петра Сагайдачного. 21 вересня 2015 р. відповідно до Указу Президента України № 551/2015 Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного надано статус Національної. Сьогодні Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного є провідним вищим військовим навчальним закладом Міністерства оборони України, до складу якого входять чотири факультети, що готують фахівців на посади офіцерського складу, а також здійснюють підвищення кваліфікації офіцерів Сухопутних військ; Військовий коледж сержантського складу – призначений для підготовки сержантів середнього та вищого рівня; Науковий центр Сухопутних військ – проводить наукові дослідження застосування військ та розвитку озброєння і військової техніки; навчальні центри та військові частини забезпечення – здійснюють фахову підготовку військовослужбовців на посади рядового складу, а також сержантів базового рівня, здійснюють підготовку особового складу та

підрозділів до участі в миротворчих операціях. Крім того, забезпечують практичну підготовку частин і підрозділів військ, що дислокуються в регіоні. Очолює навчальний заклад генерал-лейтенант, доктор історичних наук, професор Ткачук Павло Петрович.

Важливою віхою становлення військової освіти стало створення на базі розформованої Військової академії протиповітряної оборони Сухопутних військ імені маршала Радянського Союзу А. М. Василевського вишу для підготовки військових фахівців оперативно-стратегічного рівня підготовки – Академії Збройних Сил України (далі – АЗСУ). У травні 1994 р. в АЗСУ створено факультет підготовки фахівців оперативно-тактичного рівня. 16 березня 1999 р. № 394 Академію Збройних Сил України перейменовано в Академію оборони України, а відповідно до Указу Президента України від 14 квітня 1999 р. № 377/99 Академія отримала статус національної, її було перейменовано в Національну академію оборони України. На відзнаку цієї дати – 14 квітня проголошено Днем академії. Академії вручено новий Бойовий Прапор. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 23 грудня 2008 року № 1089 Національна академія оборони України була реорганізована у Національний університет оборони України (далі – НУОУ). 22 лютого 2013 р., зважаючи на високі показники НУОУ у підготовці висококваліфікованих офіцерських кадрів для ЗС України та враховуючи особливі заслуги перед Батьківщиною ушлявленого сина українського народу, видатного полководця, двічі Героя Радянського Союзу, генерала армії Черняховського Івана Даниловича, Указом Президента України Національному університету оборони України присвоєне ім'я Івана Черняховського [16,

с. 36–37]. Сьогодні це єдиний навчальний заклад у системі військової освіти, де здійснюється комплексна підготовка генералів, офіцерів і державних службовців I–IV категорій, здатних свідомо та ефективно реалізувати державну політику у сфері національної безпеки і оборони. В університеті



Комплексні практичні заняття студентів кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняхівського

діють спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій з різних галузей знань: військові, технічні, історичні, психологічні та педагогічні науки. Очолює НУОУ імені Івана Черняхівського доктор військових наук, генерал-лейтенант Сиротенко Анатолій Миколайович.

На сучасному етапі система вітчизняної військової освіти складається з органів управління та мережі військових вишів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ВНП ЗВО) і військових ліцеїв. Вона побудована на основі принципів доступності, неперервності та ступеневості підготовки військових фахівців з урахуванням специфіки їх військової служби. Загальне керівництво системою військової освіти здійснює Департамент військової освіти і науки Міністерства оборони України.

Освітню діяльність провадять 2 університети, 4 академії, 6 військових інститутів, військові коледжі сержантського складу, кафедри військової підготов-

ки, медицини катастроф, військові ліцеї. ВВНЗ та ВНП ЗВО здійснюють підготовку за державним замовленням, забезпечуючи потреби Збройних Сил України та інших військових формувань у військових фахівцях тактичного, оперативно-тактичного та оперативно-стратегічного рівнів. Освітня діяльність у ВВНЗ, ВНП ЗВО та військових ліцеях здійснюється відповідно до вимог національного законодавства, європейських стандартів та стандартів НАТО щодо забезпечення якості освіти. До освітнього процесу у ВВНЗ, ВНП ЗВО та військових ліцеях активно залучається офіцерський склад з бойовим досвідом. Переважна більшість викладацького складу є учасниками Антитерористичної операції, операції Об'єднаних сил на території Донецької та Луганської областей.

Відповідно до Закону України “Про військовий обов'язок і військову службу” № 2232-ХІІ від 25 березня 1992 року у вищих військових навчальних закладах та у військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти проводиться військова підготовка громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу. Наразі в Україні функціонують 46 кафедр військової підготовки. Перелік військово-облікових спеціальностей, за якими ведеться військова підготовка громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу та обсяги підготовки за такими спеціальностями визначаються за поданням Генерального штабу Збройних Сил України.

Провідним структурним підрозділом Національного університету оборони України імені Івана Черняховського є кафедра військової підготовки. Навчання студентів за програмою підготовки офіцерів запасу

у Національній академії оборони України було розпочато у 2006 році. Очолює кафедру військової підготовки полковник Камалов Євген Віталійович. Наказом начальника Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського № 59 від 26 лютого 2021 р. “Про встановлення Дня кафедри військової підготовки” визначено 13 листопада як День кафедри військової підготовки. На теперішній час кафедра здійснює військову підготовку офіцерів запасу за такими напрямками: політологія, психологія, тилове та фінансове забезпечення, математичне та програмне забезпечення автоматизованих систем, інженерно-технічне забезпечення, організація пожежної безпеки, застосування артилерійських та механізованих підрозділів. Практична складова під час підготовки на кафедрі займає 60-65% освітнього процесу. Використовуються тактичні поля, полігони, тири і танкодроми [27]. До проходження військової підготовки залучаються громадяни України віком від 18 до 45 років різних цивільних спеціальностей. Восени 2015 року на кафедрі було започатковано набір на навчання громадян, які брали участь у бойових діях та міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, антитерористичній операції на Сході України, операції Об’єднаних сил. Це зумовлює необхідність впровадження у систему військової підготовки сучасних підходів до організації освітнього процесу, зокрема, андрагогічного підходу, який відображає п’ять основних ознак фахівця, що навчається, – усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом

навчання її самої та її колег; прагне за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети; прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; самостійно керує власною навчальною діяльністю, яка значною мірою обмежена у часі. Практична реалізація професійного зростання у системі неперервної професійної освіти дорослих має здійснюватися за принципами діалогічної взаємодії, кооперації та співробітництва, єдності теорії і практики.

Прикладом такого навчання може бути досвід професійного зростання офіцерів запасу у країнах НАТО. Так, Єдності Альянсу сьогодні сприяє Міжсоюзницька конфедерація офіцерів запасу (*Confederation Interalliee des Officiers de Reserve – CIOR*), яка була заснована у 1948 році Асоціацією офіцерів запасу Бельгії, Франції та Нідерландів. Нині об'єднує 18 асоціацій офіцерів запасу, які діють у країнах НАТО. Головна мета діяльності конфедерації полягає у налагодженні співпраці між асоціаціями офіцерів запасу країн Атлантичного альянсу та солідарності для проведення роботи на підтримку політики НАТО; підтримання контакту з військовим керівництвом і командуванням НАТО; розвиток міжнародних зв'язків між офіцерами запасу з метою поліпшення взаємних обізнаності та розуміння. Відносини між CIOR. Для досягнення своїх цілей CIOR збирає форуми раз на рік по чергово в країнах-членах. Програми професійної підготовки передбачають проведення семінарів з питань оборони і безпеки, триденні командні військові змагання, які включають подолання 500-метрової смуги перешкод CISM, стрільбу зі стандартної піхотної зброї країни-організатора, можливість пройти

мовну підготовку та збагатити словниковий запас військовою термінологією НАТО.

Одним із пріоритетних завдань реформування вітчизняного сектору безпеки і оборони визнається забезпечення гендерної рівності у Збройних Силах України. Ці завдання знайшли своє відображення у Конвенції Організації Об'єднаних Націй “Про ліквідацію всіх форм дискримінації відносно жінок”, Резолюціях Ради Безпеки ООН, присвячених питанням забезпечення жіночого лідерства у миротворчих діях та запобіганню конфліктів (2000 і 2009 рр.), запобіганню та діям у відповідь щодо сексуального насильства в умовах конфліктів (2008, 2009, 2010рр.), Резолюції Ради Безпеки ООН 1325 “Жінки, мир, безпека”. Питання щодо налагодження гендерної рівності закріплені у Конституції України, Законі України “Про військовий обов'язок і військову службу”, Законі України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”, Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти “Освіта: гендерний вимір – 2020”. Відповідно до Закону України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”, на вищу освіту покладається реалізація ініціатив щодо налагодження гендерної взаємодії, що знаходить усебіч-



Студентки кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняхівського

ну підтримку та сприяння з боку північноатлантичних партнерів. Упровадження гендерної освіти у вищій військовій школі потребує виконання двох ключових завдань: по-перше, включення до навчальних планів військово-професійної підготовки правових питань щодо гендерної рівності; по-друге, формування гендерної культури у військовослужбовців, оновлення сучасної моделі підготовки військових фахівців за стандартами НАТО, зокрема в аспекті забезпечення гендерної рівності. Аксиологічну основу гендерної взаємодії в освітньому процесі ВВНЗ мають становити система узгоджених і взаємопов'язаних цінностей: національних і загальнолюдських; особистісних, соціальних і військово-професійних. Зокрема кодекс “The NATO Code of Conduct” спрямовує Північноатлантичний альянс на сприяння встановленню найвищого рівня довіри між його членами і передбачає формування у військовослужбовців єдності, вірності, відповідальності, неупередженості, професіоналізму незалежно від гендерних ознак. Інтеграція України до ЄС і НАТО зумовлює необхідність оновлення змісту освітніх програм у вищій військовій школі на засадах європейських цінностей: мир, людська гідність, свобода, демократія, законність, права людини, рівноправність, солідарність, толерантність тощо. Саме утвердження і захист цих фундаментальних цінностей визначають сутність і спрямованість діяльності сучасного офіцера, якісну підготовку якого забезпечує схарактеризована система вищої військової освіти.

Запитання та завдання для рефлексії

1. Розкрийте поняття “військова педагогіка”.
2. Які проблеми вивчає військова педагогіка як наука?
3. Визначте основні завдання військової педагогіки як науки.
4. Що слугує джерелами розвитку військової педагогіки?
5. Розкрийте функції військової педагогіки.
6. Схарактеризуйте принципи, на яких ґрунтується сучасна військова освіта.
7. Проаналізуйте зв’язки військової педагогіки з іншими гуманітарними науками.
8. У чому полягають провідні тенденції розвитку військової педагогіки?

Творчі завдання

Завдання 1. Проаналізуйте уривки зі статті К. Д. Ушинського “Про користь педагогічної літератури” (додаток А) та наведіть аргументи, чому педагогіка є одночасно наукою і мистецтвом.

Педагогіка як наука	Педагогіка як мистецтво

Завдання 2. Порівняйте Афінську та Спартанську системи навчання. Відповіді узагальніть у таблиці, що подається нижче.

Показники	Афінська система	Спартанська система
Мета виховання		
Форми та зміст		
Традиційні цінності полісного виховання		

Завдання 3. Назвіть та схарактеризуйте джерела розвитку військової педагогіки.

Завдання 4. Схарактеризуйте літературні пам'ятки Київської Русі, у яких відображено військово-педагогічні ідеї.

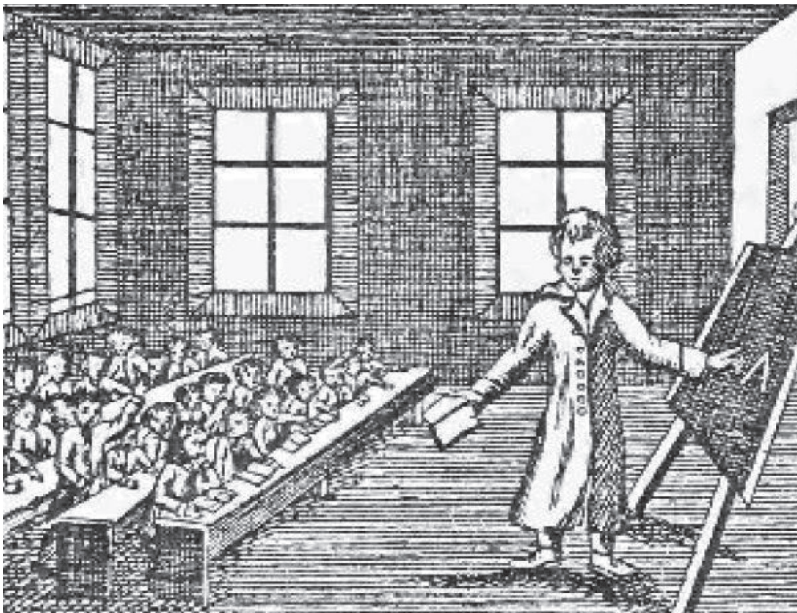
Назва твору	Військово-педагогічні ідеї

Завдання 5. Прочитайте уривок із книги Касіяна Саковича “Вірші на жалісний погреб славного рицаря Петра Конашевича Сагайдачного”, (додаток Б), визначте внесок П. Сагайдачного у розвиток вітчизняної педагогіки.

— РОЗДІЛ I —

Завдання 6. Проаналізуйте зміст освіти у найвідоміших навчальних закладах України XVI–XVII століття.

Назва навчального закладу	Зміст освіти



Література до першого розділу

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Барадачєв А. Г., Цыбулькин В. В., Рожен Л. Н. Кадетские корпуса XIX – нач. XX вв. : украинское измерение (система обучения и воспитания) ; общ. ред. П. Д. Морозова. Киев : Преса України, 2012. 272 с.
3. Булгакова Т. О. Історія розвитку Київського Володимирського кадетського корпусу (за документами Державного архіву м. Києва). *Архіви України*. 2013. № 3. С.127–137.
4. Валла Л. Об истинном и ложном благе. Эстетика Ренессанса : антология : в 2 т. ; науч. ред. В. П. Шестаков. Москва : Искусство, 1981. Т. 1. С. 77-107.
5. Васюк О. В., Сопівник І. В. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. Київ, 2010. 600 с.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. 4-е вид., допов. Львів : Камула, 2006. Т. 1. 278 с.
7. Військова педагогіка у професійній діяльності офіцера і сержанта : навч. посіб. Книга 1. “Загальні основи педагогіки та військова дидактика” ; О. В. Бойко, Л. В. Коберський, В. М. Кожевніков, А. М. Романишин, С. В. Скрипник. Львів : АСВ, 2012. 454 с.
8. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2017. 504 с.
9. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. проф.

- В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 250 с.
10. Гаврюшенко О. А., Шейко В. М., Кравченко О. В. Історія світової культури : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 404 с.
 11. Гельвецій К. Сочинения : в 2 т. ; общ. ред. Х. Н. Момджяна. Москва : Мысль, 1974. Т. 2. 687 с.
 12. Геродот. Історії в дев'яти книгах ; переклад, передмова та примітки А. О. Білецького. Київ : Наукова думка, 1993. 579 с.
 13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
 14. Енциклопедія історії України ; редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 7. 728 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozkyj_V (дата звернення: 01.05.2021)
 15. Єфімова О. В. Підготовка вихованців кадетських корпусів України до військової служби (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. кан-та пед. наук 13.00.01. Харків, 2019. 236 с.
 16. Історія військової освіти в Україні (1991–2012 рр.) : науково-дослідна робота. Шифр “Історія”. Київ : НУОУ, 2014, 420 с.
 17. Історія педагогіки ; за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.
 18. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учеб. пособ. ; под ред. академика РАО А.И. Пискунова. Москва : ТЦ “Сфера”, 2001. 512 с.

19. Карпенко М. Скрябін О. Київський кадетський корпус: сторінки історії (1852–1920 рр.). URL: https://findbook.in.ua/books/kiyivs-kii-kadiets-kii-korpus-storinki-istoriyi-1852-1920-rr_288574 (дата звернення: 20.04.2021/)
20. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII–XVIII ст. : енцикл. вид. ; упоряд. З. І. Хижняк; за ред. В. С. Брюховецького. Київ : Вид. дім “КМ Академія”, 2001. 736 с.
21. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : наук.-метод. зб. ; укл. В. Є. Берега, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська. Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2018. 472 с.
22. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва: Наркомпрос, 1939. 318 с.
23. Конфуций. Суждения и беседы. Изд. 2-е. Ростов на Дону : Феникс, 2006. 304 с.
24. Ксенофонт. Киропедия. Москва : Наука, 1976. – 241 с.
25. Ксенофонт. Лакедемонская полития. Санкт-Петербург : Гуманитарная Академия, 2014. 224 с.
26. Лазоренко С. А., Чхайло М. Б., Балашов Д. І. Фізична культура народів, що населяли територію України дослов’янської доби. Вісник № 140. Серія : Педагогічні науки. С. 364–368.
27. Маєш вищу освіту? Отримай офіцерське звання за 4 місяці! URL: <https://armyinform.com.ua/2020/05/mayesh-vyshhu-osvitu-otrymaj-oficzerske-zvannya-za-4-misyaczi/> (дата звернення: 28. 05. 2021)
28. Манетти Дж. О достоинстве и превосходстве человека. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения : сборник ; пер. с латин. ; вступ. статья и

- ред. С. М. Стама. Саратов : Изд-во Саратовського ун-та, 1988. Ч. II. С. 8-68.
29. Мирандола Пико делла Дж. Речь о достоинстве человека. Эстетика Ренессанса : антология : в 2 т. ; сост. и науч. ред. В. П. Шестаков. Москва. Искусство. 1981. Т. 1. С. 248–265.
30. Моніторинг в системі підготовки офіцерів запасу для Збройних Сил України : науково-дослідна робота. Шифр “Резерв”. Київ : НУОУ, 2016. 319 с.
31. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 384 с.
32. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2005. – 104 с.
33. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
34. Освітологія: хрестоматія : навч. посіб. ; укл. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ : ВП “Едельвейс”, 2013. 728 с.
35. Педагогіка вищої школи. В. П. Андрущенко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка. 2008. 256 с.
36. Педагогіка : хрестоматія ; укл. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. Київ : Знання-Прес, 2006. 700 с.
37. Петрарка Ф. О средствах против всякой судьбы. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения : сборник ; пер. с латин. ; вступ. статья и ред. С. М. Стама. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. Ч. I. С. 98–137.
38. Платон. Сочинения в четырех томах ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Санкт-Петербург Изд-во С.-Петербур. ун-та ; Изд-во Олега Абышко, 2006. Т. 1. 632 с.

39. Платон. Сочинения в четырех томах ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Санкт-Петербург Изд-во С.-Петерб. ун-та ; Изд-во Олега Абышко, 2007. Т. 2. – 626 с.
40. Плутарх. Порівняльні життєписи. Київ : Дніпро, 1991. 440 с.
41. Повість минулих літ URL: <https://www.ukrlib.com.ua/narod/printout.php?id=7&bookid=2&page=4> (дата звернення: 06.04.2021)
42. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII.
43. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Львів : Афіша, 2001. 664 с.
44. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.

— РОЗДІЛ II —

НАУКОВІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

2.1. Основні поняття, категорії, закономірності та принципи військового навчання

2.2. Теоретичні засади організації військово-педагогічного процесу

2.3. Методи, прийоми, засоби навчання військовослужбовців

2.4. Основні форми організації військово-педагогічного процесу

2.5. Методи, форми і засоби виховання військовослужбовців

“Вчитель історії, що працював в школі тридцять три роки, провів відкритий урок...”

Після уроку один з вчителів сусідньої школи сказав: “Так, ви віддаєте своїм вихованцям душу. Кожне ваше слово несе величезний ідейний заряд. Скільки ж, скажіть, будь ласка, Ви готувалися до цього уроку? Напевно, не одну годину?”



“До цього уроку я готувався все життя, – відповів вчитель. – І взагалі до кожного уроку я готувався все життя. Ну, а безпосередня підготовка до даної теми,

лабораторна, можна сказати, підготовка, – зайняла хвилини п'ятнадцять³”.

2.1. Основні поняття, категорії, закономірності та принципи військового навчання

Першочергове завдання військової педагогіки полягає у науковому обґрунтуванні принципів, змісту та підходів до освітньо-професійної підготовки військово-вслужбовців в умовах цілісного військово-педагогічного процесу. Складовою цього процесу є навчання, що зумовлює необхідність звернення до військової дидактики.

“Дидактика” (від грец. “didaktikos” – повчальний) частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання.

С. У. Гончаренко “Український педагогічний словник”, с. 88

Виникнення дидактики пов'язане з педагогічними ідеями німецького педагога Вольфганга Ратке, викладеними у працях “Франкфуртський меморіал” (1613), “Загальне навчання по методу Ратихія” (1619) та чеського педагога-гуманіста Яна Амоса Коменського “Велика дидактика” (1638).

³ В. О. Сухомлинський “Сто порад учителям”

Виходячи з власної педагогічної практики, В. Ратке вперше вжив термін “дидактика”, розробив методологію навчання та виклав дидактичні вимоги до організації навчального процесу у тогочасних німецьких школах. В. Ратке виступав за реформування освіти і наголошував на прийнятті закону про обов’язкове навчання рідною мовою, акцентував увагу на необхідності методичної і дидактичної підготовки вчителів, обґрунтував загальнодидактичні принципи природовідповідності, послідовності і систематичності, міцності, доступності, опори на індукцію та досвід у навчанні.

Великий гуманіст Ян Амос Коменський (1592–1670) уперше обґрунтував закони, закономірності, принципи навчання та виховання. У передмові до “Великої дидактики” він визначив науку як *“універсальне мистецтво вчити усіх усьому”*, головні завдання якої полягають у тому, щоб *“навчати з вірним успіхом”*, *“навчати швидко, без обтяжень”*, *“щоб навчання проходило з великим задоволенням”*, *“щоб знання були ґрунтовними, неповерховими, не для форми, а спонукало учнів до істинних знань, добрих нравів і глибокого благочестя”* [11, с. 11]. Дидактика Я. А. Коменського заснована на принципах природовідповідності, свідомості і активності, послідовності і систематичності знань, розвитку пізнавальних здібностей учнів, урахування їхніх індивідуальних і вікових особливостей, наочності, міцності оволодіння знаннями. Він заклав основи класно-урочної системи, визначив основні етапи навчання людини.

Прогресивними для тогочасного суспільства стали ідеї Я. А. Коменського про необхідність навчання усіх

дітей, незалежно від суспільної, расової, релігійної чи статевої приналежності. Вчений акцентував увагу на важливості жіночої освіти, оскільки вважав, що відсутні будь-які підстави, які б дозволяли відсторонити слабку стать від наукових знань: *“Жінки також образ божий. Одинаково вони обдаровані (часто більше нашої статі) швидким і сприймаючим мудрість розумом”* [11, с. 28]. Провідного значення набули погляди щодо обґрунтування загального порядку навчання (єдиного методу): *“...все юнацтво з різними здатностями можна виховувати і навчати одним і тим же методом”* [11, с. 42].

Дидактичні ідеї гуманного ставлення до особистості знайшли продовження у працях англійського філософа, педагога, державного діяча Джона Локка (1632–1704). Виходячи з теорії “чистої душі”, мислитель висунув ідею могутньої сили виховання, що має соціальну спрямованість. Він розробив систему виховання джентльмена, складовими якої були фізичне виховання, вироблення характеру, розвиток волі, етичне виховання і навчання хороших манер; трудове виховання, розвиток допитливості й інтересу до навчання, яке повинно мати як теоретичну спрямованість, так і практичний характер.

Французький філософ, письменник, педагог-просвітитель Жан-Жак Руссо (1712–1778) виступав за право кожної людини на свободу, вільний розвиток. У праці “Еміль, або Про виховання” він обґрунтував дидактичні принципи зв’язку навчання з життям, активності й самостійності учнів, природовідповідності. Разом з тим Ж.-Ж. Руссо не поділяв погляди Я. А. Коменського щодо необхідності жіночого навчання,

оскільки був переконаний, що основне призначення жінки – бути дружиною і матір'ю. Саме тому він вважав, що потрібно більше турбуватися про фізичне здоров'я жінки, її естетичне виховання, привчати вести домашнє господарство.

Швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827) у працях “Лінгард і Гертруда” (1781–1787), “Як Гертруда вчить своїх дітей” (1801 р.), “Лебедина пісня” (1826 р.) та ін. виклав прогресивні ідеї про гармонійний розвиток усіх сил і здатностей людини. За Й. Г. Песталоцці, навчання повинне носити розвивальний характер, впливати не лише на розум, але й на почуття, волю, характер дитини, озброювати її усіма необхідними для життя уміннями і навичками. Ключовим поняттям педагогічної спадщини Й. Г. Песталоцці була думка про цілісність процесу навчання і виховання, головна мета якого – гармонійний розвиток особистості.

Німецький педагог-теоретик, філософ, психолог Йоганн Фрідріх Герbart (1776–1841) у праці “Перші лекції з педагогіки” (1802 р.) обґрунтував філософсько-психологічні основи цілей і методів навчання та виховання. Вчений одним з перших визначив педагогіку як наукову дисципліну, сформулював її мету, етапи педагогічного процесу (управління дітьми, навчання, моральне виховання), увів у педагогіку термін “виховальне навчання” – виховання у процесі навчання.

Фрідріх Адольф Дистервег вважається “учителем німецьких вчителів”. Він був теоретиком народної школи та педагогічної освіти в Німеччині, написав фундаментальну працю – “Керівництво до освіти ні-

мецьких учителів” (1835 р.). У першій частині твору викладено основні вимоги до організації навчально-виховного процесу. Основні принципи навчання, за Ф. А. Дистервегом, повинні відповідати природі особистості та законам її розвитку. Найважливіші настанови Дистервега:

1. Навчай природовідповідно!
2. Керуйся під час навчання природніми ступенями розвитку підростаючої людини!
3. Починай навчання, виходячи з рівня розвитку учня, і продовжуй його послідовно, неперервно, без пропусків і ґрунтовно!
4. Навчай наочно!
5. Не вчи тому, що для учня, доки він це вчить, ще не потрібно, і не вчи тому, що для учня в майбутньому буде не потрібно!
6. Переходь від близького до далекого, від простого до складного, від більш легкого до більш важкого, від відомого до невідомого!
7. Здійснюй навчання не науковим, а елементарним методом!

Джон Дьюї (1859–1952) був засновником філософії педоцентризму і прагматизму. Він вважав, що головним принципом навчання має стати особистий досвід людини, а всі знання необхідно одержувати у процесі ігрової і трудової діяльності.

Значну увагу проблемам дидактики приділено у фундаментальних працях Костянтина Дмитровича Ушинського “Людина як предмет виховання. Педагогічна антропология” (1867–1869)”, Петра Федоровича Каптерєва “Дидактичні нариси. Теорія освіти” (1885 р.), Григорія Григоровича Ващенка “Загальні методи навчання”

(1928 р.); Василя Олександровича Сухомлинського “Людина неповторна” (1962 р.), “Сто порад учителяві”, “Серце віддаю дітям” (1969 р.) та ін.

На сьогодні розроблено дидактичні положення про провідну роль навчання в розвитку особистісного потенціалу (Л. С. Виготський, П. Г. Блонський, Л. В. Занков та інші), обґрунтовано концептуальні дидактичні положення, розроблено методологію педагогічної науки (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Г. Г. Ващенко, В. І. Загвязінський, І. Я. Лернер, В. В. Краєвський, В. Оконь, М. М. Скаткін, А. Хуторський та інші вчені).

Сучасні дослідники традиційно визначають дидактику як педагогічну теорію навчання, яка вивчає зміст, закономірності, принципи та методи освіти (В. І. Загвязінський), науково обґрунтовують його мету, зміст та організаційні форми (В. В. Краєвський, А. Хуторський), науку про навчання, його мету і зміст, а також про його методи, засоби і форми організації (В. Оконь).

“Військова дидактика” – окремий розділ педагогіки вищої військової школи. Присвячений теоретичним і прикладним аспектам навчання майбутніх офіцерів, організації професійної освіти і самоосвіти військових фахівців в умовах здобуття вищої кваліфікації [4. с. 214].

Предметом дослідження військової дидактики є факти, пов’язані з навчальною підготовкою військовослужбовців; закономірності, принципи та підходи до організації освітнього процесу, обґрунтування змісту, форм, методів і засобів навчання.

Сучасна військова дидактика спрямована на реалізацію двох основних функцій:

- науково-теоретичної (дослідження й обґрунтування теорії навчання, вивчення реального стану освітнього процесу, установлення фактів, зв'язків, закономірностей, прогнозування наслідків навчальної діяльності);
- нормативно-прикладної (розвиток нових ідей, рекомендацій, що визначають зміст, вибір методів, технологій навчання, сприяють удосконаленню шляхів оптимізації освітнього процесу).

Таким чином, військова дидактика покликана допомогти педагогу-практику отримати відповіді на ключові питання управління навчально-пізнавальною діяльністю військовослужбовців, удосконалювати її відповідно до логіки підготовки воїна-професіонала (рис. 2.1.1).

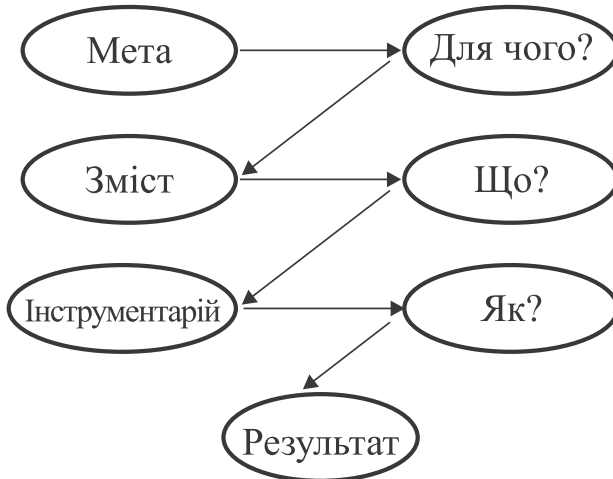


Рис. 2.1.1. Основні питання дидактики

Військова дидактика оперує базовими педагогічними категоріями: навчання, викладання, учіння, знання, уміння, навички, закони, закономірності, принципи, форми, методи, технології навчання. Проаналізуємо ці поняття.

Навчання – свідома і цілеспрямована спільна діяльність командира (викладача) і військовослужбовців, спрямована на досягнення освітньо-виховної мети. Під метою навчання розуміють визначені результати, яких суспільство прагне досягти за допомогою системи навчання [5, с. 66].

Мета військового навчання – формування компетентного фахівця, здатного ефективно розв'язувати професійні завдання на основі здобутих знань, умінь, навичок, способів діяльності й досвіду.

Навчальна діяльність передбачає спільні дії командира (викладача) і військовослужбовців.

Викладання – діяльність викладача, спрямована на досягнення освітньо-виховної мети. У процесі викладання першочергового значення набувають пізнавальні завдання (опанування нових знань, умінь, навичок, досвіду), що тісним чином пов'язані із розвивальними (загальнонавчальні уміння і навички, способи діяльності) і виховними завданнями (культура професійного спілкування, формування етичних норм, естетичних смаків тощо).

Учіння – цілеспрямований процес засвоєння військовослужбовцями освітнього змісту, формування необхідних умінь і навичок, регламентований навчальними планами і програмами. Учіння засноване на мотивації навчально-пізнавальної діяльності, отже завдання викладача полягає в тому, щоб стимулювати цей про-

цес і допомагати вихованцям в опануванні відповідних знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду.

Процес навчання – організований і цілеспрямований процес пізнавальної і службово-бойової (професійної) діяльності, що охоплює спільну діяльність керівників (командири, вихователі) і військовослужбовців з оволодіння системою знань, умінь і навичок, формування морально-бойових якостей, необхідних для підтримання високої бойової готовності та успішного виконання службово-бойових та професійних завдань.

До найважливіших функцій процесу навчання належать:

- Освітня – передбачає озброєння військовослужбовців певною системою військово-професійних знань, умінь і навичок.
- Виховна – спрямована на забезпечення єдності військово-педагогічного процесу у військових підрозділах і частинах. Сприяє формуванню особистості військовослужбовця.
- Розвивальна – спрямована на цілеспрямований розвиток інтелектуальних і фізичних здібностей військовослужбовців, їх всебічне вдосконалення.
- Психологічна підготовка – сприяє формуванню у військовослужбовців внутрішньої психологічної готовності та стійкості до виконання службових і бойових завдань за будь-яких умов мирного і воєнного часу.
- Самовдосконалення – забезпечує відпрацювання самоосвітніх умінь і навичок, мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.

Засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, формування переконань, світогляду і власної системи цінностей військовослужбовців відбувається у процесі їх динамічної взаємодії з командирами і викладачами, під час якої здійснюється виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності. До основних видів діяльності викладача відносять: діяльність, яка сприяє розумінню вихованцями цілей і завдань навчання; ознайомлення їх з новим предметом і подіями; керування процесом набуття понять; керування процесом пізнання закономірностей і наукових законів; керування процесом переходу від теорії до практики; організація практично-творчих занять; контроль навчальних досягнень. До основних видів діяльності військовослужбовців належать такі: дії по створенню позитивної мотивації до учіння, реалізація поставлених завдань; пізнання нових предметів і подій; систематизація знань; набуття умінь і навичок; самоконтроль. Виходячи з цього, визначають такі етапи навчального процесу:

- 1) постановка навчальних цілей →
- 2) сприйняття нової інформації та її осмислення →
- 3) закріплення інформації, що включає і відтворення знань →
- 4) зворотний зв'язок, що передбачає перевірку знань →
- 5) узагальнення вивченого матеріалу.

Важливим елементом навчального процесу є застосування знань на практиці (у знайомій і новій ситуаціях, в умовах здійснення способів діяльності за зразком, у новій ситуації, творчо).

Завдяки виявленню відношень і взаємозв'язків, у яких перебувають вищевизначені елементи, а також зав-

дяки тому, як вони продовжують і розвивають один одного, А. М. Алексюк [1. с. 417–418] виокремив три типи навчання:

- 1) інформаційно-повідомлювальне;
- 2) пояснюваль-но-ілюстративне;
- 3) проблемно-дослідницьке (таблиця 2.1.1).

Таблиця 2.1.1 – Типи навчання (за А. М. Алексюком)

Структурні елементи навчання	Типи навчання		
	Інформаційно-повідомлювальне	Пояснюваль-но-ілюстративне	Проблемно-дослідницьке
Повідомлення знань	Інформаційне повідомлення	У вигляді пояснення, доведення	У вигляді проблемного викладу
Засвоєння знань	Заучування без свідомого розуміння	Заучування, якому передуює усвідомлення, розуміння	Засвоєння, в основу якого покладене творче мислення
Відтворювання засвоєного	Дослівне	Своїми словами	Творче
Застосування на практиці		Свідоме	Творче

Ядро дидактичної теорії становлять закони, закономірності, принципи і підходи до навчання. За визначен-

ням А. О. Вітченка, дидактичні закони слід розуміти як “об’єктивні, істотні, стійкі зв’язки між явищами освітньо-професійної діяльності, до яких належать такі:

1. Зумовленість навчання особистісними (кожного військовослужбовця) і загальними (держави, суспільства, збройних сил) потребами.
2. Виховна та розвивальна спрямованість навчання.
3. Цілісність навчання, єдність і взаємозв’язок змістового, інструментального та діяльнісного компонентів у навчання.
4. Поєднання стабільності, сталості розвитку дидактичної системи з динамізмом її неперервного оновлення.
5. Позитивна емоційна забарвленість навчання, конструктивний характер навчальної взаємодії та спілкування.
6. Залежність результатів навчання від умов його функціонування, свідомості й активності тих, хто навчається.
7. Перспективність навчання” [4, с. 228].

Отже, закони військової дидактики – це її об’єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв’язки, які виявляються під час організації та проведення навчального процесу у військових підрозділах та частинах. У цих законах виявляється сутність дидактичного процесу. Тому їх розкриття допомагає командирам, викладачам доцільно визначати шляхи та способи управління навчально-пізнавальною діяльністю військовослужбовців, уникати формалізму, ефективно вирішувати поставлені завдання.

Конкретні прояви цих законів у дидактичному процесі реалізуються у закономірностях навчання, які виявляють об’єктивні, суттєві, стійкі та повторювальні зв’язки між складовими компонентами процесу нав-

чання військовослужбовців. У військовій дидактиці виокремлюють дві групи закономірностей: об'єктивні та суб'єктивні закономірності.

Об'єктивні закономірності характеризують залежність навчання військовослужбовців від суспільних процесів і умов: соціально-економічної та політичної ситуації, рівня культури у суспільстві тощо. До об'єктивних закономірностей належать:



- виховний і розвивальний характер навчання;
- зумовленість навчання суспільними потребами;
- залежність результатів навчання від умов, в яких відбувається навчальний процес;
- урахування реальних навчальних можливостей тих, хто навчається;
- рівень активності тих, хто навчається;
- цілеспрямована взаємодія викладача, тих, хто навчається, і виучуваного об'єкта.

Суб'єктивні закономірності розкривають зв'язки та залежності між компонентами процесу навчання. Інакше кажучи, це залежність між викладанням, учінням, матеріалом, що вивчається, і кінцевим результатом. Ці закономірності в повній мірі залежать від особливостей діяльності викладача, його здатності

належним чином організувати освітній процес і забезпечити продуктивність навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. До суб'єктивних закономірностей належать такі:

- поняття засвоюються лише тоді, коли організовано пізнавальну діяльність щодо співвідношення понять, відокремлення одних понять від інших;
- навички формуються лише за умови організації відтворення операцій і дій, покладених в їх основу;
- міцному засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє більш систематично організоване пряме й відтерміноване повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту;
- опанування складними способами діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності військовослужбовців визначати ситуацію, у якій ці дії можна використати;
- рівень і якість засвоєння за різних умов (пам'ять, здібності) залежить від урахування ступеня значимості для тих, хто навчається, освітнього змісту;
- використання варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань в істотних ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію [4. с. 229].



Дидактичні закономірності діють не безпосередньо, а їх сутність та основні вимоги відбиваються у принципах навчання, які визначають напрям, стратегію практичних дій суб'єктів навчального процесу.

Принципи навчання (дидактичні принципи) – вихідні, нормативні вимоги до оптимальної організації навчання військовослужбовців (таблиця 2.1.2).

Принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють використання один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

Виходячи з того, що сучасна концепція військової освіти відзначається гуманістичним спрямуванням, визначає головною метою навчання і виховання реалізацію і самореалізацію особистісного потенціалу військовослужбовців, виникає необхідність використання принципів:

- інтерактивності, що передбачає налагодження активної взаємодії усіх учасників освітньої діяльності, безпосередню участь кожного учасника у спільному обговоренні ситуацій, обміні думками, моделюванні шляхів вирішення навчальних питань і проблем;



— РОЗДІЛ II —

- суб'єктності та інтерсуб'єктності, які передбачають визнання військовослужбовців рівноправними суб'єктами освітнього процесу, здатними використовувати набуті знання, вміння, досвід для налагодження міжособистісної комунікації, педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості;
- діалогічності, що зумовлює взаємний обмін думками між суб'єктами навчання;
- нерепресивної свідомості (толерантності), що спрямовує на забезпечення свободи суб'єктів навчання у висловлюваннях, мисленні, творчій діяльності, толерантне ставлення до особистості, повагу до його поглядів і переконань;
- рефлексивності, що визначає необхідність осмислення суб'єктами навчання своїх досягнень і проблем, вироблення у військовослужбовців здатності до самопостереження, аналізу результатів власної навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 2.1.2 – Характеристика принципів
військового навчання

Принцип	Сутність	Шляхи реалізації
1	2	3
<i>Науковості</i>	Полягає у відповідності змісту навчання рівню розвитку сучасної науки і техніки, культурному досвіду. Принцип спрямований на опанування об'єктивних наукових фактів, теорій і вчень.	Формування концептуального бачення світу, розвиток пізнавальної активності, креативного мислення, ознайомлення зі способами наукової діяльності.
<i>Систематичності й послідовності навчання</i>	Зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку військовослужбовців.	Систематизація знань, зведення їх у систему, впорядкування дидактичного матеріалу. Формування у свідомості вихованців логічних зв'язків між окремими компонентами знань, постійний зв'язок з вивченим матеріалом.

<p><i>Зв'язку навчання з життям</i></p>	<p>В його основі – розуміння зв'язку між пізнанням дійсності, наслідком якого є теорія і її зміни на практиці.</p>	<p>Поєднання пізнання з практичною діяльністю: планування і виконання різноманітних дій, перевірка тверджень на практиці, формування умінь та навичок, пов'язаних зі змістом навчання.</p>
<p><i>Наочності</i></p>	<p>Заснований на такій закономірності процесу навчання, як його рух від чуттєвого до логічного, від конкретного до абстрактного. Передбачає використання наочних посібників, творів художньої літератури, образотворчого мистецтва, фотографій тощо; звукової (кінофільми, магнітофонні записи) та словесної наочності (словесні описи подій, фактів, дій).</p>	<p>Під час занять для доповнення словесних методів навчання.</p>

Продовження табл. 2.1.2

1	2	3
<i>Свідомості й активності в навчанні</i>	Утвердження суб'єктності, розвиток таких якостей і властивостей: активність, креативність, осмисленість, самостійність, відповідальність, рефлексивність, цілеспрямованість дій.	Активізація навчально-пізнавальної діяльності, проблематизація навчального змісту.
<i>Виховного навчання</i>	Ґрунтується на єдності навчання і виховання.	Формування у процесі навчання культури особистості, забезпечення гармонійного розвитку. Залежить від різнобічності, гуманістичної спрямованості змісту навчання.
<i>Індивідуального підходу</i>	Реалізуючи цей принцип, враховують рівень розумового розвитку тих, хто навчається, їх знань і вмінь, пізнавальної і практичної самостійності, інтересів, працездатності.	Значної уваги потребує виявлення причин відхилень у навчально-пізнавальній діяльності й поведінці окремих військовослужбовців та їх усунення. Обов'язок викладача – організувати індивідуальну допомогу відстаючим у навчанні.

<p><i>Емоційності навчання</i></p>	<p>Головне завдання педагога в реалізації цього принципу – керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, що негативно позначаються на ній.</p>	<p>Розвиток умінь керувати своїм настроєм, емоціями, переживаннями. Під час підготовки до заняття продумувати способи створення та підтримання позитивних емоцій.</p>
<p><i>Поєднання індивідуального підходу і колективізму у навчанні</i></p>	<p>Спрямований на соціалізацію особистості та виховання почуття колективізму.</p>	<p>Передбачає збагачення аудиторних форм навчання різноманітними видами групової роботи.</p>

Реалізація визначених принципів здійснюється на основі низки методологічних підходів: компетентнісного, особистісно орієнтованого, системно-діяльнісного, розвивального, гендерного, технологізованого тощо.

Компетентнісний підхід орієнтований на досягнення інтегральних результатів у навчанні, що забезпечуватимуть успішне виконання військовослужбовцями бойових завдань.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на створення оптимальних умов для особистісного зростання військовослужбовців у системі професійної

підготовки. Він створює умови для актуалізації цілого комплексу особистісних якостей, що охоплює цінності, емоції і почуття, вольові якості, креативність, ініціативність, комунікабельність, прагнення до самореалізації в майбутній професії.

Системно-діяльнісний підхід розкривається через єдність усіх компонентів навчання (теоретичне навчання і практична підготовка, аудиторна і самостійна робота тощо), їх втілення в конкретних видах діяльності.

Розвивальний підхід забезпечує спрямованість навчання на “зону найближчого розвитку” військовослужбовців, набуття ними як загальних, так і спеціальних умінь і навичок. Практична реалізація цього підходу відзначається інтегральним характером, а тому передбачає його інтеграцію з іншими підходами (компетентнісним, особистісно орієнтованим, системно-діяльнісним тощо) з метою гарантованого розвитку у майбутніх військових фахівців таких особистісно і професійно важливих якостей, як дивергентне мислення, гнучкість, креативність та ін.

Сутність гендерного підходу вбачаємо у налагодженні егалітарного (партнерського) характеру відносин у ситуаціях гендерної освітньої взаємодії. Його реалізація залежить від урахування в освітньому змісті актуальних питань гендерної теорії і практики, технологічного забезпечення освітнього процесу та використання конструктивних поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії, що забезпечують партнерський характер взаємовідносин із колегами протилежної статі.

Технологічний підхід дозволяє алгоритмізувати процес розвитку навчання і виховання, визначити най-

більш ефективні методи, прийоми, види, форми і засоби організації військово-педагогічного процесу.

Відтак, з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, освітній процес у військовій частині має здійснюватися з урахуванням таких методичних настанов:

- уникнення жорсткої регламентації, утвердження ідей толерантності, плюралізму як найважливіших військово-професійних цінностей і принципів навчання;
- налаштування всіх учасників на діалог, взаєморозуміння, взаємодію, співпрацю, досягнення спільного успіху як основну мету освітньої діяльності; партнерський характер відносин;
- прозорість, відкритість, колективність в обговоренні навчальних питань, демократизм у виробленні загальних рішень;
- врахування цільової аудиторії, рівня готовності учасників до інтерактивної взаємодії.

2.2. Теоретичні засади організації військово-педагогічного процесу

Протягом останніх років епіцентром сучасного педагогічного дискурсу є проблема перегляду традиційних підходів до професійної підготовки військових фахівців, посилення технологічності, інтерактивності, інтерсуб'єктності, креативності освітнього процесу. На необхідність переорієнтації із традиційної знансцентричної на розвивальну, компетентнісну освітню парадигму вказується в основних програмних документах у галузі освіти.

Реформування системи військової освіти, її переорієнтація на стандарти НАТО зумовлюють необхідність перебудови військово-педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу, забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження військово-педагогічного процесу; вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації військових фахівців.

В Українському педагогічному словнику педагогічний процес (навчально-виховний процес) розглядається як цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти і гармонійного виховання. Наголошується, що педагогічний процес – цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців. Компонентами педагогічного процесу виступають мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, очікувані результати [6. с. 253].

З позицій сучасної військово-педагогічної науки педагогічний процес становить собою цілеспрямовану, організовану, динамічну взаємодію суб'єктів навчання, у процесі якої досягаються суспільно значимі завдання освіти і гармонійного розвитку особистості. Серед основних ознак педагогічного процесу як системи, вчені визначають мету, суб'єктів та об'єктів, завдання, зміст (виховання, навчання (самоосвіта), професійну підготовку, розвиток), організаційну структуру, педагогічну діяльність, а також результати навчання.

Під час планування та організації педагогічного процесу слід враховувати такі аспекти:

1. Виховання в педагогічному процесі має на меті виникнення певних соціальних і соціально-педагогічних відносин між суб'єктами.
2. Соціальні відносини в педагогічному процесі мають суб'єктивно-суб'єктивний характер.
3. Структурні елементи педагогічного процесу перебувають у найрізноманітніших зв'язках і відношеннях між собою [1, с. 358–359].

За В. В. Каплінським, організація педагогічного процесу потребує від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної дії. При цьому, *“...основна ціль методичної підготовки – не самі собою теоретичні знання, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, які постійно змінюються”* [10, с. 73].

У структурі цілісного військово-педагогічного процесу визначають такі компоненти:

- Цільовий (навчальні, виховні, розвивальні цілі).
- Суб'єктно-середовищний – суб'єкти педагогічної взаємодії, освітньо-виховне середовище.
- Змістовий – теоретичні і прикладні знання, військово-професійний досвід.
- Операційно-діяльнісний – методи, форми, засоби, технології навчання.
- Контрольно-результативний – способи і засоби контролю, критерії та норми оцінювання, результати навчання, готовність до виконання службових, професійних функцій (рис. 2.2.1).

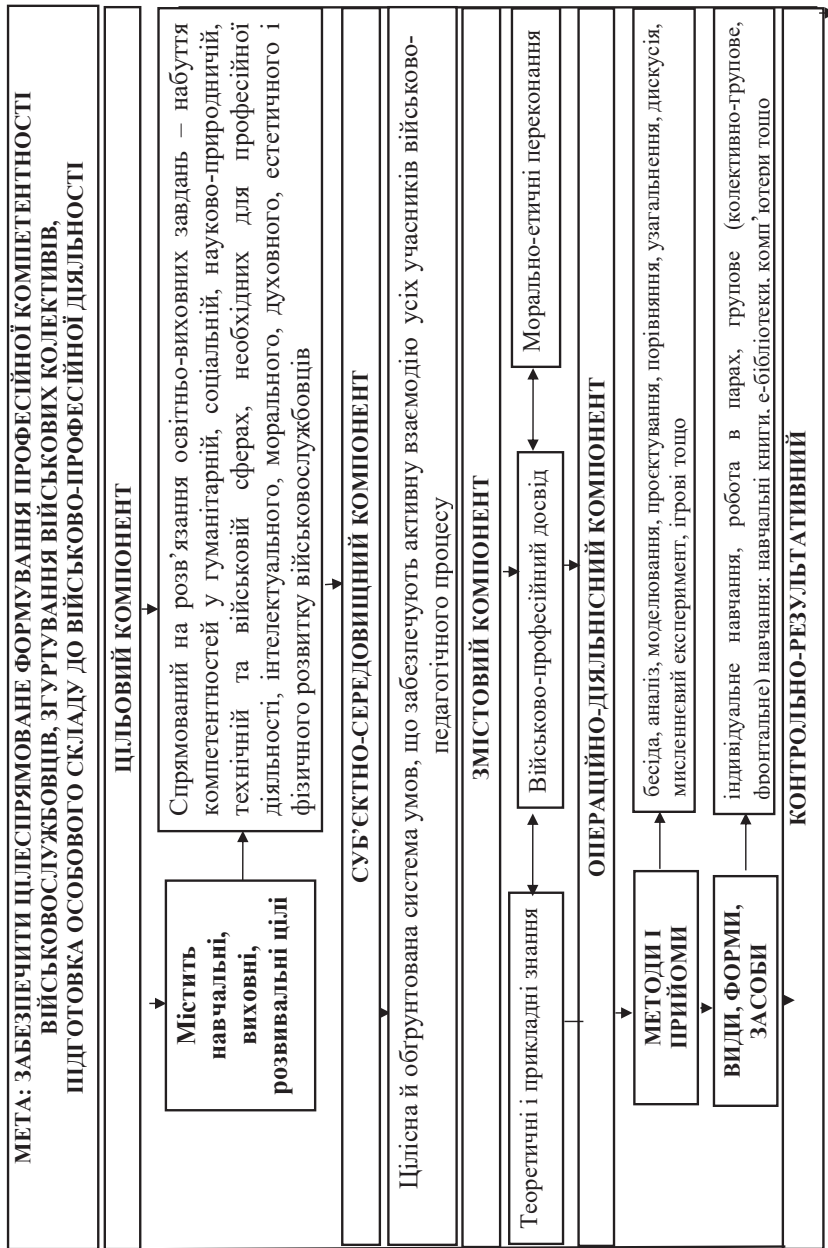


Рис. 2.2.1. Модель цілісного військово-педагогічного процесу

З наведеної моделі випливає, що військово-педагогічний процес становить собою обґрунтовану єдність компонентів, зв'язків і відносин між ними, що забезпечує успішну реалізацію поставлених цілей. Слід прийняти зауваження вчених стосовно того, що під впливом соціокультурних змін, наукових відкриттів і економічних досягнень педагогічна система має оновлюватись, демонструвати свою відкритість і гнучкість. Інакше, як слушно зауважує В. Оконь, вона “незмінно перетвориться на консервативну, відірвану від життя систему” [13, с. 67].

Серцевиною військово-педагогічного процесу є змістовий компонент, який охоплює зміст освіти – навчання і виховання, що зумовлюють формування і розвиток особистості військовослужбовця.

Зміст освіти – науково обґрунтована, методично відпрацьована система елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння яких необхідне для успішної діяльності в певній сфері.

Зміст освіти військових фахівців становить собою узагальнений професійний досвід, обґрунтовану систему наукових знань, умінь і навичок, досвіду військово-професійної діяльності. Він визначається керівними документами, які мають обов'язковий характер для командирів і начальників під час планування процесу навчання – наказами та директивами Міністра оборони України, вказівками Головнокомандуючих видів Збройних Сил і начальників родів військ, програмами бойової підготовки, статутами Збройних Сил України. Зміст освіти проєктують в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця, що складається з таких документів: навчальний

план, робочий навчальний план, структурно-логічна схема, програми навчальних дисциплін, робочі програми навчальних дисциплін, програми практик (за видами), засоби контролю.

Зміст навчальної дисципліни розглядають на різних рівнях: академічному; предметному (рівні того навчального матеріалу, який закладений у програму та підручник); на рівні його реалізації, або процесуальному (передачі та засвоєння), а також на особистісному рівні, коли зміст переходить у внутрішній план особистості спочатку викладача, а потім військовослужбовця і стає регулятором його діяльності. При цьому викладачеві під час підготовки до навчальних занять необхідно враховувати вимоги до змісту навчальних занять (таблиця 2.2.2).

Таблиця 2.2.2 – Критерії відбору змісту навчання

Критерій	Шляхи реалізації
Відповідність змісту потребам і перспективам розвитку суспільства, ЗСУ:	орієнтування на випереджальність навчання, озброєння військовослужбовців новими знаннями.
Відповідність змісту потребам та інтересам особистості:	добирати зміст, який викликає емоційний ефект, входить в коло особистісно значущих проблем того, хто навчається.

— РОЗДІЛ II —

Відповідність можливостям особистості, її індивідуальним та віковим особливостям:	зміст освіти має збагачувати особистість, сприяти її розвитку.
Виховна спрямованість змісту:	зміст освіти необхідно підпорядкувати як засвоєнню навчального матеріалу, так і формуванню активної громадянської позиції, опануванню відповідних цінностей.
Проблемність змісту:	залучати вихованців до пошуку, вироблення критичної позиції, комунікації.
Висока наукова та практична значимість змісту:	забезпечення фундаментальності освітньо-професійної підготовки військовослужбовців, їх обізнаності із сучасними науковими розробками, зв'язок теоретичної і прикладної підготовки.

Для успішної реалізації виховного потенціалу навчання важливо створювати умови для прояву військовослужбовцями відповідних емоцій та почуттів. Як зауважує В. В. Каплінський, “односторонній підхід до навчального процесу із акцентом на передачу інформації та її накопичення, призводить до того, що навіть за успішної реалізації даної мети, студент залишається по суті на попередньому рівні розвитку. Прямі поставки знань, часто фрагментарних за своїм характе-

ром, не сприяють якісній зміні особистості, якщо поза полем зору залишається вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, спрямований на “перетворення внутрішнього світу”” [10, с. 117].

У конструюванні військово-педагогічного процесу виокремлюють три етапи: підготовчий, основний і завершальний (рис. 2.2.2).

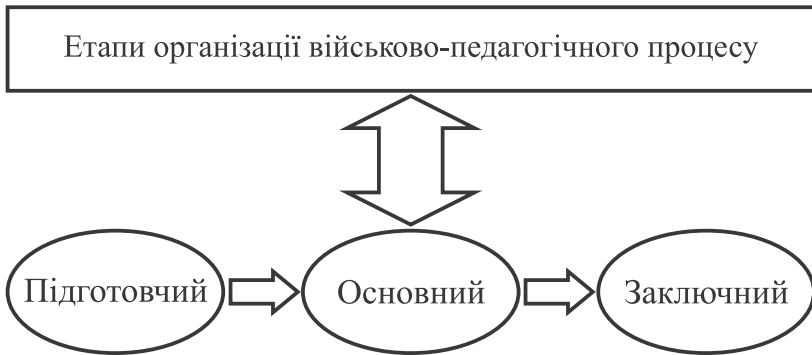


Рис. 2.2.2. Взаємозв’язок між етапами організації педагогічного процесу

Під час підготовчого етапу відбувається постановка цілей, діагностика військовослужбовців, прогнозування результатів їх навчально-пізнавальної діяльності, проектування та планування навчального процесу. На цьому етапі важливо створити найбільш сприятливі умови для протікання педагогічного процесу, раціонально розподілити час. Завершується підготовчий етап коригуванням визначених завдань у відповідності до наявних можливостей та розробленням перспективного плану військово-педагогічного процесу.

Основний етап – це етап реалізації військово-педагогічного процесу. На цьому етапі відбувається практичне втілення раніше сформульованих цілей, умов навчання. Особливістю цього етапу є реалізація обраних методів, технологій, засобів і форм організації військово-педагогічного процесу, внесення необхідних коректив у зміст освітньо-професійної підготовки.

На заключному етапі відбувається аналіз та корегування в разі потреби досягнутих результатів, планування заходів, спрямованих на вдосконалення військово-педагогічного процесу.

До найважливіших напрямів підвищення результативності військово-педагогічного процесу відносять обґрунтоване поєднання традиційних та сучасних підходів до навчання воїнів. У той же час завданням командира (начальника, викладача), як організатора військово-педагогічного процесу, є впорядкування цілей, добір актуального змісту (виключенні зайвих подробиць, використання інформації та завдань, які будуть постійно підтримувати інтерес вихованців до навчально-пізнавальної діяльності, реалізація проблемного навчання), використання ефективних методів, видів і форм організації військово-професійної підготовки. Серед психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність військово-педагогічного процесу, слід визначити сприятливий мікроклімат у навчальній групі (військовому колективі); задоволення освітніх потреб особистості; налагодження діалогічної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу; використання сучасних технологій навчання. Їх реалізація забезпечить належне підґрунтя для підвищення навчальної мотивації військовослужбовців, посилення злагодженості

дій суб'єктів навчання, досягнення ними особистісних і професійно важливих результатів.

2.3. Методи, прийоми, засоби навчання військово-вослужбовців

Ефективність реалізації освітньо-виховних цілей залежить від продуманого вибору та застосування системи методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Під методом навчання розуміють спосіб взаємопов'язаної діяльності командира (викладача) і військово-вослужбовців, спрямований на розв'язання освітньо-виховних завдань (А. О. Вітченко, В. І. Осьодло, С. М. Салкуцан).

Прийом – це часткова реалізація методу, його складова частина, елемент.

Питання про класифікацію методів навчання залишається у педагогіці дискусійним.

Головним критерієм класифікації методів навчання, розроблений М. О. Даниловим та Б. П. Єсиповим, виступає мета навчання. Звідси вчені виділяють такі групи методів: набуття знань, формування умінь і навичок, застосування знань, закріплення і перевірки знань, умінь, навичок (методи контролю).

В основу класифікації методів навчання видатних дидактів І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна покладено рівень самостійності пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Автори в основу класифікації поклали тип (характер) пізнавальної діяльності і розрізняють такі методи:

1. Пояснювально-ілюстративний.
2. Проблемний.

3. Евристичний (частково-пошуковий).

4. Дослідницький.

Виходячи з того, що основний компонент опосередкування організації взаємодії між людиною і навколишнім світом, а також іншими людьми, є стимулювання діяльності, академік Ю. К. Бабанський виділив основні компоненти людської діяльності: організаційно-діяльнісний, стимулювальний і контрольно-оціночний. Згідно з вченим, ці види діяльності зумовлюють виокремлення трьох груп методів навчання:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, завдяки яким забезпечується процес опосередкування особистістю навчальної інформації.
2. Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують найважливіші функції регулювання навчальної діяльності, її пізнавальної, вольової та емоційної активізації.
3. Методи контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують реалізацію функції контролю і самоконтролю в ході навчання [2, с. 283].

До першої групи було віднесено методи організації та здійснення навчально-пізнавальних дій (перцептивні, логічні, гностичні, управління в навчанні); за логічними ознаками (індуктивні та дедуктивні, аналітичні і синтетичні) та ін.

У групі методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності вчений виділив дві підгрупи: методи формування інтересу до навчання і методи розвитку почуття обов'язку та відповідальності учнів. Крім названих вище, до них належать метод пізнаваль-

них ігор, метод навчальних дискусій, методи створення ситуацій успіху в навчанні, апперцепції (опора на отриманий раніше життєвий досвід тощо).

До групи методів контролю і самоконтролю увійшли методи усного, письмового і лабораторно-практичного контролю, програмованого і не програмованого контролю та самоконтролю.

В. Оконь виділив чотири групи методів навчання, спираюсь на принцип переваги певного типу діяльності над іншими типами:

1. Методи засвоєння знань, засновані головним чином на пізнавальній активності репродуктивного характеру (бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою, а також програмоване навчання).
2. Методи самостійного оволодіння знаннями, які називаються проблемними, засновані на творчій пізнавальній активності в ході вирішення проблем (проблемні методи навчання – банк ідей, ситуативний метод, мікрОВикладання, дидактичні ігри).
3. Експонуючі методи, з домінацією емоційно-художньої активності (імпресивні, експресивні).
4. Практичні методи, які характеризуються перевагою практико-технічної діяльності, що змінює навколишній світ чи створює нові форми (навчальні вправи, методи реалізації творчих завдань) [13, с. 271].

Автори класифікації методів навчання за джерелами знань (Н. М. Верзилін, Є. Я. Голант, Є. І. Перовський) визначили словесні методи (джерелом знань є усне чи друковане слово), наочні методи (джерелом знань виступають предмети, явища, наочні посібники) та практичні методи навчання (знання і уміння формуються у процесі виконання практичних дій).

Згідно з дослідженням А. М. Алексюка, структура методів навчання передбачає дві сторони – формальну (зовнішню) і змістову (внутрішню). З позиції зовнішньої сторони було виокремлено такі форми навчання: словесно-слухова, словесно-зорова, навчально-практична, педагогічна техніка в мистецтві. Внутрішньою або змістовою стороною методу навчання виступають розвиток змісту знання, що набувається, пізнавальна діяльність тих, хто навчається (репродуктивна, евристична, дослідницька); мотиваційно-стимулювальна діяльність тощо. Звідси вчений дійшов висновку, що метод навчання виступає не тільки формою руху пізнавальної діяльності, а й формою руху творчої діяльності, пов'язаної з управлінням пізнавальною діяльністю з боку викладачів [1, с. 444].

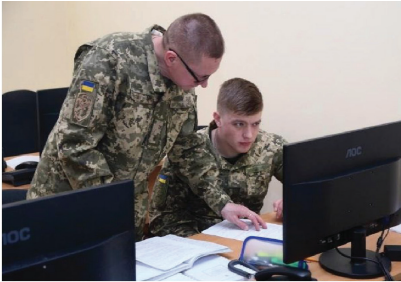
Розглянемо більш детально окремі методи навчання.

Слово – це невелике за обсягом монологічне повідомлення, що має на меті зорієнтувати в навчальному матеріалі, спрямувати або зосередити увагу аудиторії, підвести підсумки на заключному етапі вивчення будь-якого питання, теми, розділу навчальної програми. До основних прийомів цього методу належать: вступне і заключне слово.

Розповідь передбачає усне монологічне викладення змісту навчального матеріалу. Основні педагогічні вимоги до розповіді:

- повинна мати пізнавальну та виховну спрямованість;
- давати тільки достовірні, науково обґрунтовані факти;

- містити достатню кількість яскравих прикладів, які доводять обґрунтованість викладених положень;
- мати чітку логіку і доказовість викладення;
- бути образною та емоційно забарвленою;
- містити елементи особистої оцінки і ставлення до змісту матеріалу, що розглядається;
- висока мовленнєва культура військового педагога (чіткість, ясність, доступність, правильність, емоційна забарвленість).



Навчальне заняття майбутніх офіцерів запасу НУОУ імені Івана Черняхівського

Пояснення – це словесний метод навчання, який використовується для тлумачення закономірностей, істотних властивостей досліджуваного об’єкта, окремих понять, явищ. Використання цього методу потребує детального формулювання навчальної задачі або сутності про-

блеми, послідовного розкриття причинно-наслідкових зв’язків, наявності аргументів, доказів, дотримання логічної послідовності під час викладення думок.

Інструктаж – це усний або письмовий опис і показ змісту майбутньої практичної діяльності та її складових компонентів. Може бути вступним (проводиться перед початком роботи), поточним (використовується для коригування діяльності у процесі виконання поставлених завдань), заключним (використовується під час підведення підсумків). Основ-

ні прийоми, які використовуються під час інструктажу: пояснення характеру виконання поставленого завдання, інструкція.

Бесіда – це один з основних методів навчання, який передбачає діалогічний спосіб обміну інформацією, спілкування під час виконання навчально-пізнавальних завдань, стимулювання дій підлеглих, розв’язання етичних проблем, що виникли під час спілкування. Зазвичай бесіда складається з таких етапів: початок бесіди, формулювання мети бесіди, обмін думками та пропозиціями, закінчення бесіди. За І. П. Підласим, сутність бесіди полягає у тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань стимулювати учнів до актуалізації (застосування) уже відомих їм знань, досягнути засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Бесіда максимально активізує мислення, слугує прекрасним способом діагностики засвоєних знань, сприяє розвитку пізнавальних сил учнів, створює умови для оперативного управління процесом пізнання [15, с. 293].

За дидактичними завданнями розрізняють три види застосування методу бесіди:

5. Вступна бесіда.
6. Бесіда, яка надає нову інформацію.
7. Бесіда на закріплення.

Вступна бесіда має підготувати військовослужбовців до роботи. Важливо викликати в учня стан готовності до пізнання чогось нового, дати інформацію, необхідну для розуміння нового матеріалу, наприклад, пояснити нові терміни, нерозуміння яких може ускладнити вивчення нової інформації. Під час вступ-

ної бесіди необхідно визначити тему і мету заняття, оголосити завдання, за необхідності обговорити методи роботи і способи виконання.

Бесіда, яка надає нову інформацію, носить характер розмови, в якій йдеться про таку активність, щоб новий зміст навчальної інформації був усім зрозумілим. На цьому етапі важливо дотримуватися основного плану і теми бесіди, вести розмову за запланованими запитаннями, формулювати їх чітко і зрозуміло, дотримуватися заздалегідь встановленого регламенту.

Бесіда на закріплення використовується для узагальнення через співставлення між собою різних факторів, передбачає роботу з матеріалом, засвоєним раніше, але таким, що вимагає інтеграції в межах окремих розділів (проблем, частин, систем).

Використовують також контрольну бесіду, що проводиться у вигляді опитування для контролю якості та свідомості засвоєних знань, умінь і навичок; узагальнюючу бесіду – для осмислення навчального матеріалу (наприклад, прочитаного), корекційну бесіду – для корегування набутих знань.

Поради для проведення бесіди:

- Ретельно підготуйтеся до бесіди, складіть її план, сформулюйте мету, основні запитання.
- Створіть атмосферу довіри, проявіть увагу і тактовність до співрозмовника.
- Стимулюйте у вихованця зацікавленість розмовою.
- Враховуйте погляди співрозмовника, його думки і переконання.
- Стежте за реакцією співрозмовника й корегуйте свої дії.

- Висловлюйте власні думки чітко, логічно, переконливо.

Навчальна дискусія – це словесний метод навчання, побудований на публічному, відкритому, доброзичливому обговоренні актуального, але спірного питання і спрямований на певний позитивний результат. Головне призначення цього методу полягає у стимулюванні пізнавального інтересу, залученні військовослужбовців до активного обговорення різних поглядів на проблему, спонукання їх до осмислення різноманітних підходів до аргументації чужої і своєї позиції.

Використання дискусії у навчанні повинне відбуватися з урахуванням таких методичних порад:

- Проведення дискусії необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання (тобто такого, яке не має однозначної відповіді і допускає різні варіанти вирішення, зокрема протилежні).
- Не слід висувати питання на зразок: хто правий, а хто – ні в тому чи іншому питанні.
- У центрі уваги має бути ймовірний перебіг (Що було б можливим за тим чи іншим збігом обставин? Що могло б відбуватись, якби... Чи були альтернативні можливості, дії?).
- Всі висловлювання мають стосуватися обговорюваної проблеми.
- Викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються військовослужбовці, та спонукати їх робити те саме.
- Усі твердження військовослужбовців мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого викладач ставить запи-

тання на зразок: “Які факти свідчать на користь вашої думки?”, “З чого ви виходили, формулюючи власний висновок?”.

- Дискусія може закінчуватися як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між учасниками дискусії [17, с. 59].

Метод навчальної дискусії дозволяє долати стереотипи при прийнятті важливих рішень. Керівником дискусії найчастіше виступає викладач, він представляє проблему, запитання і завдання для її обговорення. Під час колективного обговорення порушеної проблеми у військовослужбовців розвиваються комунікативні навички, уміння відстоювати власну позицію.

Лекція – це логічне, систематизоване, послідовне усне викладення матеріалу, яке ґрунтовно розкриває складні питання, поєднує різні способи пошуку та передавання нових знань: розповідь, доказ, пояснення, аналіз фактів та прикладів, порівняння, узагальнення, висновки.

Наочні методи навчання передбачають аудіовізуалізацію навчального матеріалу, який викладають за допомогою словесних методів:

- ілюстрування – це унаочнення словесної інформації шляхом відтворення зорового ряду за допомогою репродукцій, плакатів, різних видів карт, графічних схем, малюнків, фотографій тощо;
- демонстрування – це показ виучуваних явищ, об’єктів та процесів у їх відчутному предметно-речовому стані;
- самостійне спостереження – безпосереднє самостійне сприймання явищ дійсності [4, с. 275].

Практичні методи навчання.

Вправи – багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння, супроводжується свідомим контролем і коригуванням. Використовують такі види вправ: підготовчі, які готують військовослужбовців до прийняття нових знань і способів їх застосування на практиці; вступні – сприяють засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій; пробні – перші завдання на застосування щойно засвоєних знань; тренувальні – набуття військовослужбовцями навичок у стандартних умовах (за зразком, інструкцією, завданням); творчі – за змістом і методами виконання наближаються до реальних життєвих ситуацій; контрольні – переважно навчальні (письмові, графічні, практичні вправи).

Вибір методів навчання залежить від:

- загальних і військово-професійних цілей освіти, виховання, розвитку і психологічної підготовки військовослужбовців;
- особливостей підготовки військовослужбовців конкретних видів і родів військ;
- особливостей змісту конкретної навчальної дисципліни;
- мети та змісту конкретного заняття;
- наявності часу на вивчення певної теми, розділу;
- рівня підготовки військовослужбовців;
- індивідуального стилю викладача.

2.4. Основні форми організації військово-педагогічного процесу

Успішне вирішення військовослужбовцями завдань з оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками, високими морально-бойовими та психологічними якостями значною мірою залежить від продуманого застосування викладачами (командирами) різноманітних форм навчання.

За основу класифікації організаційних форм навчання військовослужбовців можна взяти такі ознаки:

- За кількістю тих, хто навчається – індивідуальна, парна, групова, колективна (фронтальна) робота.
- За місцем навчання – аудиторна, позааудиторна.
- За характером управління навчальним процесом та включення в нього суб'єктів освітньої взаємодії – під керівництвом викладача (аудиторна) і самостійна, денна, заочна, дистанційна.

Форма організації навчання військовослужбовців – це зовнішнє вираження їх спільної діяльності з викладачами (командирами) у певний час, у певному місці та певному порядку.

До основних форм організації освітнього процесу належать лекція, групове, практичне, семінарське, практичне, тактичне (тактико-спеціальне) заняття, групова вправа.

Лекція – вид навчального заняття, що передбачає викладення узагальненого та систематизованого теоретичного матеріалу. До основних функцій лекції належать такі:

- інформаційна (передбачає передавання систематизованої та опрацьованої для засвоєння інформації тими, хто навчається);
- орієнтовна (розкриває генезис теорій, ідей; спрямовує на опрацювання рекомендованої джерельної бази);
- пояснювальна й роз'яснювальна (передбачає витлумачення наукових понять, коментування визначень тощо);
- переконувальна (полягає у використанні наукової аргументації для обґрунтування висунутих положень, забезпечення логічної доказовості, на основі яких усвідомлюється викладена система знань);
- систематизувальна (передбачає структурування системи наукових знань з дисципліни);
- стимулювальна (спрямована на пробудження інтересу до навчальної інформації);
- виховна й розвивальна (передбачає розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті та інших пізнавальних здібностей; виховання культури професійного спілкування, наукової полеміки тощо) [5, с. 55].

За В. І. Загвязинським, на сучасному етапі інформаційна функція лекції втрачає свої провідні позиції, адже більшу частину інформації той, хто навчається, отримує з інших джерел. Відтак потребують перегляду підходи до викладення інформації під час лекції. “Сучасна лекція – зауважує вчений, – це роздуми вголос, відкрита лабораторія наукової і практичної думки, діалог з минулим і майбутнім, з можливими

опонентами про те, що вони думають і вважають правильним і що виявляється при проникненні в сутність явищ і процесів. Міркуючи і запрошуючи слухачів (а точніше – учасників освітнього процесу) роздумувати разом з ним, лектор виводить (зобов'язаний вивести) на їхню орбіту морального, правового, екологічного, економічного та інших аспектів пошуку рішення порушених проблем” [9, с. 39].

Класифікація видів лекцій:

1. За дидактичними завданнями (вступні, настановчі, тематичні, оглядові, заключні).
2. За способом викладення навчального матеріалу (проблемні, мультимедійні, інтерактивні, бінарні).
3. За характером організації лекційного курсу (міні-лекції, лекції-дискусії).

Вступні та настановчі лекції передують вивченню певної теми чи розділу. Вони мають дати військовослужбовцям загальне уявлення про завдання і зміст курсу, розкрити структуру й логіку розвитку конкретної галузі науки. Головне завдання – сформувати у військовослужбовців мотивацію до вивчення певної теми (розділу) навчальної дисципліни.

Тематичні лекції присвячені розкриттю конкретних тем навчальної дисципліни.

Використання оглядової лекції передбачається для узагальнення та систематизації набутих теоретичних знань перед проведенням навчань, проходженням державної підсумкової атестації тощо.

Заключна лекція присвячена, як правило, підведенню загальних підсумків після вивчення навчальної дисципліни і перед проведенням підсумкового контролю, визначенню найважливіших тем, проблем і пи-

тань, шляхів і способів практичного застосування здобутих знань і вмінь у процесі професійної діяльності.

Лекція проблемного характеру передбачає обговорення проблемного питання, яке стосується змісту навчального матеріалу. Основне завдання проблемної лекції – пробудити інтерес до певної теми (питання), спричинити творчу пошукову активність військовослужбовців. Як зазначає С. О. Сисоєва, “...робота над проблемою проходить успішно тоді, коли виникає проблемна ситуація, тобто такий психічний стан учня, при якому в учня спостерігається інтелектуальне напруження, яке спрямовує його розумову діяльність на вирішення проблеми”. Однак вчена зауважує, що постановка проблеми не завжди призводить до проблемної ситуації. Це може виникнути у випадку, коли проблеми не зацікавлюють аудиторію, мають загальний характер, не відповідають актуальному рівню розвитку тих, хто навчається [21, с. 249].

Мультимедійні лекції передбачають використання під час вивчення теми мультимедійних засобів навчання, які дозволяють візуалізувати мовлення лектора за допомогою слайдів, аудіо- та відеоматеріалів, анімації тощо. Така лекція може бути повністю автоматизована та супроводжуватися заздалегідь записаним дикторським текстом. Використання мультимедійних засобів допомагає викладачеві більш динамічно та яскраво викласти зміст навчального матеріалу.

Бінарна лекція забезпечує проблемне діалогове викладення окремої теми (розділу) навчальної дисципліни. Це дає змогу двом лекторам з різних позицій розглянути певні ключові питання з курсу або питання міждисциплінарного характеру. Разом з відповідями

на суперечливі питання військовослужбовці отримують уявлення про способи ведення діалогу, культуру дискусійного обговорення питань та прийняття альтернативних рішень. Згідно з поглядами В. В. Желанової, під час проведення “лекції удвох” необхідно враховувати наступні умови – “діалог викладачів не повинен перетворитися в монолог кожного; неприпустимі міжособистісні конфлікти з приводу незгоди з іншою точкою зору; у кінці лекції викладачі повинні прийти до певного консенсусу, відзначивши правомірність існування різних точок зору” [8, с. 50].

Інтерактивні лекції орієнтовані на взаємодію усіх суб’єктів навчально-пізнавальної діяльності та поєднують у собі аспекти традиційної лекції та інтерактивні форми навчання: дискусія, аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, мікрофон та інші. На відміну від традиційної, така лекція дозволяє створити творчу атмосферу у навчальному середовищі, забезпечує діалогічний, співтворчий характер взаємодії усіх учасників освітньої діяльності, безпосередню участь кожного суб’єкта в обговоренні ситуацій, обміні думками, моделюванні шляхів вирішення порушеної проблеми.

Традиційно у структурі лекції виділяють такі етапи:

1. Вступна частина – чітке, стисле, виразне викладення вихідних позицій, наприклад, яскравих фактів, суперечливих ситуацій, що вводять у нову тему.
2. Основна частина – новий матеріал необхідно подавати за заздалегідь підготовленим планом. Навчальний матеріал, який викладається на лекції, має бути систематизованим, відображати ключові питання. Для цього викладач готує конспект лекцій, передбачає можливі запитання аудиторії.

3. Заключна частина – формулювання висновків, визначення подальших шляхів і способів практичного застосування набутих теоретичних знань.

Семінарське заняття – це вид навчального заняття, яке проводиться методом дискусії (обговорення, опитування) попередньо визначеної проблеми (теми, питань). Семінарські заняття проводяться з основних і найбільш складних питань (тем, розділів) програми навчальної дисципліни. Основні завдання семінарських занять – поглибити і закріпити знання, отримані на попередніх заняттях та у процесі самостійної роботи, відпрацювати у військовослужбовців уміння з пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати і аргументувати власні думки.

Групове заняття – це вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладення матеріалу в поєднанні з методом демонстрації (показу) та подальшого усного (письмового, експрес-контролю) опитування або тестування результатів засвоєння військовослужбовцями навчального матеріалу. Групове заняття проводиться у спеціалізованих класах, лабораторіях, на техніці (озброєнні), тренажерах, із використанням засобів імітації, статичної і динамічної проєкції.



Студенти кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняхівського відпрацьовують практичні навички володіння зброєю

Практичне заняття – це вид навчального заняття, яке проводиться методом виконання спеціально сформульованих практичних завдань та сприяє формуванню вмінь і навичок практичного застосування теоретичних положень. Практичні заняття проводяться в навчальних класах, навчальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, комп'ютерною технікою, у навчальних центрах, на полігонах, на зразках озброєння та військової техніки, у спортивних комплексах. Практичні заняття на зразках озброєння та військової техніки проводяться з метою засвоєння їх будови, оволодіння методами їх застосування, експлуатації, технічного обслуговування, відновлення і збереження, відпрацювання практичних прийомів застосування озброєння, бойової та спеціальної техніки, засобів зв'язку, автоматизації та обчислювальної техніки. Під час проведення практичного заняття навчальна група може ділитися на підгрупи. Під час практичних занять після виконання поставлених завдань військовослужбовці доповідають про результати виконання цих завдань (проведених розрахунків, аналізу проведених досліджень або виконаних дій та операцій), можливі їх наслідки (вплив) на подальші дії або застосування чи стан техніки та озброєння.

Лабораторне заняття – це вид навчального заняття, яке проводиться методом самостійного виконання військовослужбовцями експериментальних (імітаційних) завдань. Лабораторні заняття проводяться в навчальних (наукових) лабораторіях, спеціалізованих класах (майстернях), на озброєнні та військовій техніці. Під час проведення лабораторного заняття на-

вчальна група може поділятися на підгрупи. За результатами виконання завдання на лабораторному занятті військовослужбовці оформлюють індивідуальні звіти та захищають їх.

Тренування – це специфічний вид навчальних занять, що проводиться методом повторювання дій, вправ, прийомів, нормативів. За типом вони поділяються на індивідуальні та групові. Тренування проводяться після вивчення теоретичних положень з метою набуття практичних навичок (умінь). Тренування проводяться в навчальних (наукових) лабораторіях, спеціалізованих класах (майстернях), на навчальних командних пунктах, озброєнні та військовій техніці, інших елементах матеріально-технічної бази.

Консультація – це вид навчального заняття, під час якого військовослужбовці отримують від викладача (командира) відповіді на поставлені запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Вона може бути індивідуальною або проводитися для групи.

Самостійна робота військовослужбовців здійснюється з метою відпрацювання та засвоєння навчального матеріалу, закріплення та поглиблення знань, умінь та навичок; виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін; підготовки до майбутніх за-



Тактична підготовка студентів кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняховського

нять та контрольних заходів; формування у військово-вслужбовців самостійності та ініціативи в набутті знань. Самостійна робота забезпечується інформаційно-методичними засобами (підручники, посібники) та матеріально-технічними засобами (макети, тренажери, елементи озброєння та військової техніки), передбаченими робочою програмою навчальної дисципліни. Крім того, для самостійної роботи рекомендується відповідна наукова та професійна навчальна література. Навчально-методичні матеріали для самостійної роботи повинні передбачати можливість проведення самоконтролю. Самостійна робота з вивчення навчального матеріалу з конкретної дисципліни проводиться в навчальних аудиторіях, спеціалізованих класах, бібліотеці, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах, лабораторіях.

Індивідуальні завдання з навчальної дисципліни є невід'ємною складовою самостійної роботи військово-вслужбовців. Ці заняття сприяють більш поглибленому вивченню теоретичного матеріалу, закріпленню та узагальненню отриманих знань, формуванню вміння використовувати знання для комплексного вирішення відповідних професійних завдань. До індивідуальних завдань відносяться реферати, розрахункові, графічні, аналітичні, розрахунково-графічні завдання, контрольні роботи. На виконання індивідуальних завдань у робочій програмі навчальної дисципліни та розкладі навчальних занять повинен передбачатися час на самостійну роботу в обсязі, достатньому для фактичного його виконання.

Практична підготовка військово-вслужбовців є необхідним компонентом військово-професійної під-

готовки. Основними видами практичної підготовки є різні види практики. Конкретні види і тривалість практичної підготовки військовослужбовців визначаються навчальними планами.

Контрольні заходи є необхідним елементом зворотного зв'язку в освітньому процесі. Використовуються такі види контролю: вхідний, поточний, самоконтроль, підсумковий. Вхідний контроль проводиться перед вивченням навчальної дисципліни з метою визначення рівня підготовки військовослужбовців. Поточний контроль проводиться з метою перевірки готовності до заняття, забезпечення зворотного зв'язку та управління навчальною мотивацією тих, хто навчається. Самоконтроль призначений для самостійної перевірки ступеня засвоєння навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни (теми, заняття). Підсумковий контроль проводиться по закінченні курсу вивчення навчальної дисципліни (групи навчальних дисциплін) з метою перевірки ступеня засвоєння навчального матеріалу відповідно до навчального плану та робочих програм навчальних дисциплін.



Практична підготовка майбутніх офіцерів запасу

2.5. Методи, форми і засоби виховання військово-вслужбовців

Однією з найважливіших умов ефективності військово-педагогічного процесу є реалізація виховного потенціалу. Узагальнюючи сучасні методологічні та теоретичні підходи до обґрунтування процесу виховання, можна виокремити визначення, які найбільш повно характеризують сутність поняття “виховання” (таблиця 2.5.1).

Таблиця 2.5.1 – Основні підходи до визначення поняття “виховання”

Автор	Категорійні ознаки
С. У. Гончаренко	Виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів.
А. С. Макаренко	Цілеспрямоване формування особистості, суть якого полягає у виробленні світогляду, моральних якостей, естетичних ідеалів, та сприяє її фізичному розвитку і підготовці до суспільно-корисної праці.
І. П. Підласий	Процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, яка забезпечує взаємодію вихователів і вихованців.

Н. В. Кузьміна	Цілеспрямований і систематичний вплив на розвиток людини з метою підготовки її до виконання конкретних ролей у системі суспільних відносин.
Ю. К. Бабанський	Процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відношень, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві.
О. В. Бойко	Процес цілеспрямованого, систематичного, організованого і планомірного впливу на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості військовослужбовця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і військово-професійних якостей для забезпечення всебічного і гармонійного розвитку його особистості та ефективного виконання ним службових обов'язків в умовах мирного і воєнного часу.
В. О. Сластьонін	Спеціально організована діяльність педагогів і вихованців спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу.

На думку авторитетних дослідників, виховання має становити цілісний процес соціалізації особистості військовослужбовця, спільної діяльності всіх суб'єктів освітньо-виховної взаємодії в умовах національного

виховного середовища, спрямованої на досягнення особистісно і суспільно значущих цілей: засвоєння кращих культурних надбань, набуття соціального досвіду, формування на їх основі особистісних якостей, необхідних для самореалізації і професійного становлення компетентного військового фахівця, громадянина, захисника незалежної Української держави [4, с. 427].

Виховний процес у Збройних Силах України здійснюється на основі таких принципів: цілеспрямованості, гуманізму, суспільної спрямованості, суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин, опори на позитивні якості в особистості воїна і військового колективу, виховання в колективі та через колектив, свідомості, самодіяльності та активності вихованців. Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання національно-патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них виокремлюють:

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність;
- принцип самоактивності й саморегуляції забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів;
- принцип соціальної відповідності має на меті виховання у молоді готовності до захисту України та ефективного розв'язання життєвих проблем;
- принцип історичної і соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців [12].

До основних напрямів військового виховання відносять: національне, військово-патріотичне, морально-етичне, естетичне, правове, економічне, сімейне, гендерне, трудове, екологічне, фізичне.

Вибір методів виховання військовослужбовців зумовлює ефективність системи виховної роботи у частині.

С. У. Гончаренко визначає методи виховання як сукупність найбільш загальних способів розв'язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної сфери й потреб, для вироблення навичок і звичок поведінки й діяльності, а також їх

корекції і вдосконалення. Методи виховання поділяють на декілька груп:

- методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю вихованців з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад);
- методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій);
- методи регулювання, корекції стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців (змагання, покарання, заохочення) [6, с. 53, 206].

Найбільше поширення у сучасній практиці отримав *метод виховної бесіди*. Вона є діалоговим методом індивідуально-виховного впливу на свідомість військовослужбовця. За свідченням В. Оконя, відмінність виховної бесіди від дидактичної перш за все полягає у тому, що у виховній бесіді ми не знаємо відповіді на поставлені запитання, між тим у дидактичній бесіді учитель знає наперед відповіді на запитання, які він задає своїм вихованцям. Відтак, дослідник закликає педагогів під час використання методу бесіди виступати не в ролі екзаменатора, а бути безпосереднім учасником живої розмови, викликати інтерес у вихованців [13, с. 272].

Методика добре підготовленої бесіди складається з таких частин:

- вступна (обґрунтування теми, нагадується і викладається основна інформація, що стосується методики та змісту проведення бесіди);

- основна (ознайомлення з новими проблемами, їх зв'язок із попередніми знаннями, відповідне їх обговорення й аналіз, спільне обґрунтування);
- заключна (підсумок результатів обговорення, аналіз і оцінка відповідей, завдання для самостійної роботи і рекомендації щодо використання отриманих знань у практичній діяльності).

Виховна лекція полягає в систематичному обґрунтованому викладенні значного за обсягом виховного матеріалу. Успіх лекції залежить від особистих якостей вихователя (командира), який повинен мати належну теоретичну підготовку, добре знати матеріал, володіти прийомами донесення його до вихованців. Наприклад, військовослужбовцям пропонується цикл лекцій, спрямованих на формування відданості та вірності Українському народові, неухильного дотримання Конституції України та законів України – “Проблеми та перспективи розвитку у Збройних Силах України”, “Традиції українського козацтва, Січового стрілецтва”, “Актуальні проблеми розвитку символіки у Збройних Силах України”, “Військові традиції у Збройних Силах України”. Підвищений інтерес у вихованців до лекції викликають кінолекторії – лекції, які супроводжуються демонструванням кінофільмів або їх фрагментів, зокрема тих, які розміщені на веб-сайті інформаційних матеріалів Міністерства оборони Збройних Сил України. Наприклад, можна запропонувати військовослужбовцям перегляд кінофільму або його фрагменту з подальшим обговоренням: “ВОЇН – ЦЕ Я: Ми не повинні були вижити. Генерал Ігор Гордійчук про 2014 рік”, “Кіборги Луган-

ського аеропорту”, “Незламні! Нескорені! Справжні!” та ін. Такий підхід забезпечить послідовний, тривалий і цілеспрямований вплив на особистість та сформує у військовослужбовців гордість за приналежність до Збройних Сил України, сумлінність під час виконання військового обов’язку.

Сформувати у вихованців переконання, ціннісні орієнтації, висловити власні судження про причини того чи іншого явища дозволяють методи дискусійного обговорення проблеми. *Виховна дискусія та диспут* як методи формування свідомості особистості передбачають вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють військовослужбовців. Методика проведення дискусії складається з трьох етапів: на першому етапі відбувається зацікавлення вихованців проблемою дискусії, на другому – проводиться дискусія, на третьому – підбивають підсумки і формулюються висновки.



Начальник НУОУ імені Івана Черняхівського генерал-лейтенант А. М. Сиротенко проводить навчальні стрільби з майбутніми офіцерами запасу

Метод прикладу передбачає цілеспрямований і систематичний вплив вихователів (командирів) на свідомість і поведінку підлеглих особистим прикладом, а також всіма іншими видами позитивного прикладу, які покликані слугувати взірцем для наслідування, основою формування ідеалу поведінки і засобом

самовиховання. Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості військовослужбовців може здійснюватися на прикладах героїчної боротьби Українського народу за самовизначення і творення власної держави, мужності та героїзму учасників антитерористичної операції в Донецькій та Луганській областях. Психологічною основою прикладу є наслідування пропонованого взірця, яке супроводжується свідомими і критичними судженнями. Наслідування відбувається у три етапи: на першому етапі на основі сприймання конкретного прикладу виникає суб'єктивний образ взірця, бажання наслідувати його; на другому – діє зв'язок між взірцем для наслідування і поведінкою вихованця; на третьому – здійснюється синтез наслідувальних та самостійних дій і вчинків. Реалізуючи свої виховні функції, приклад може допомагати педагогові в конкретизації певного теоретичного положення, доводити істинність конкретного правила або заходу і бути переконливим аргументом, спонукати до певного типу поведінки. Особливість прикладу полягає в наочності, конкретності його впливу на вихованців.

Педагогічна вимога відноситься до групи методів організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки особистості. Цей метод полягає у здійсненні педагогічного впливу на свідомість вихованців з метою спонукання їх до позитивної діяльності або гальмування негативних проявів поведінки. Педагогічна вимога повинна виступати перед військовослужбовцем як конкретна реальна задача, яку йому належить виконати в процесі тієї чи іншої діяльності. Вона повинна бути доцільною, зрозумі-

лою і доступною. Визначають вимоги прямі й опосередковані. Останні, у свою чергу, поділяються на три групи: 1) пов'язана з вираженням позитивного ставлення вихователя до вихованця (вираження довіри, схвалення); 2) базується на стимулюванні діяльності (порада, натяк, умова); 3) виражається у негативному ставленні педагога до дій вихованця (осуд, вияв недовіри). Організуючи виховний процес, викладач повинен прагнути до того, щоб його вимога стала вимогою самого колективу. Відображенням колективної вимоги є громадська думка. Поєднуючи в собі оцінки, судження, волю колективу, громадська думка виступає активною і впливовою силою, яка в руках умілого педагога виконує функцію педагогічного методу [22, с. 415].

Для вироблення необхідних форм поведінки у військовослужбовців застосовується методи *вправ, привчання*. Їх сутність полягає у поступовій організації таких умов, у яких особистість зможе сформувати позитивні навички і звички. У військовій частині основні вимоги закріплені статутами Збройних Сил України.

Для здійснення виховного впливу доцільно використовувати метод *доручення*, який потребує від підлеглих виконання певних дій або вчинків за дорученням командира (військового колективу). Ефективність методу досягається в разі усвідомлення вихованцем важливості доручення та шляхів його виконання. Необхідно чітко визначити мету доручення, суть, вказати способи та терміни виконання. У разі потреби, потрібно надати вихованцям допомогу у процесі виконання доручення.

Створення виховних ситуацій полягає у залученні вихованців до спеціально організованих педагогічних ситуацій, з метою формування здатностей до взаємодії, набуття практичного досвіду спілкування, вирішення проблем чи конфліктних ситуацій.

Методи регулювання, корекції стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців використовуються для коригування і стимулювання поведінки військовослужбовців. До найпоширеніших методів цієї групи відносяться змагання, заохочення і покарання.

Змагання будується на здоровому суперництві, передбачає облік і порівняння результатів діяльності вихованців, сприяє розвитку товариської взаємодопомоги. Розрізняють індивідуальні (різноманітні конкурси) та колективні (спортивні ігри) змагання. Важливо враховувати принципи демократичного підходу, гласності, колективізму у процесі обговорення й аналізу результатів змагань.

Заохочення використовується для схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення. Виховне значення зростає, коли висловлюється громадська позитивна оцінка успіхів вихованців. Так, у дисциплінарному статуті Збройних Сил України визначаються такі заохочення, які застосовуються до військовослужбовців

- схвалення; подяка; додаткове звільнення з розташування військової частини;
- повідомлення батькам або колективу за місцем роботи чи навчання військовослужбовця до призову (вступу) на військову службу про зразкове виконання ним військового обов'язку та отримані заохочення;

- додаткова відпустка строком до 5 діб (для військовослужбовців строкової військової служби); грамота; цінний подарунок; грошова премія;
- занесення прізвища військовослужбовця до Книги пошани військової частини (корабля); дострокове присвоєння чергового військового звання;
- почесні нагрудні знаки; відомчі заохочувальні відзнаки.

Для попередження негативної поведінки використовується *метод покарання* (осуд, позбавлення або обмеження будь-яких прав, словесний осуд, обмеження участі в житті колективу тощо). Використовуючи покарання, варто поєднувати вимогливість і повагу до підлеглого, демонструвати своє негативне ставлення до вчинку вихованця, і в жодному випадку не переходити на особистість. Застосовувати метод слід обґрунтовано, заслужено, об'єктивно, справедливо. Важливо дотримуватися педагогічного такту, не карати за те, що студент не виконав завдання через неуміння або нерозуміння ситуації. Тому слід під час бесіди не лише назвати конкретний проступок вихованця, а й допомогти йому зрозуміти, якими причинами цей вчинок викликаний, залучити його до самовиховання.

Самовиховання – це активна, цілеспрямована діяльність особистості, спрямована на формування і розвиток у себе соціально і морально значимих якостей і нейтралізацію негативних звичок. До основних етапів процесу самовиховання відносяться:

— РОЗДІЛ II —

1) Визначення цілей самовиховання – здійснюється за допомогою методів самоусвідомлення, самопостереження, самоаналізу, самооцінювання.

2) Вироблення плану самовиховання – реалізується через самозобов'язання (самопрограмування), самостимуляцію, самокритику.

3) Реалізація визначеного плану самовиховання – відбувається за допомогою методів самопереконання, самонаказ, самопримус.

4) Підведення підсумків проведеної роботи – цей етап здійснюється за допомогою самоконтролю, самозвіту особистості.



*Начальник НУОУ імені Івана Черняхівського
генерал-лейтенант А. М. Сиротенко
нагороджує найкращих випускників*

Запитання та завдання для рефлексії

1. Схарактеризуйте сутність загальнодидактичних принципів, проаналізуйте реалізацію цих принципів у військово-педагогічній практиці.
2. Розкрийте сутність ключових понять “навчання”, “викладання”, “учіння”.
3. Проаналізуйте зміст, компоненти та основні етапи військово-педагогічного процесу у військовій частині.
4. Обґрунтуйте шляхи урізноманітнення змісту військово-педагогічного процесу.
5. Визначте загальнодидактичні принципи навчання.
6. Що означає принцип зв'язку навчання із життям. Поясніть шляхи його реалізації у майбутній військово-професійній діяльності.
7. Якими принципами повинен керуватися командир, щоб досягти високої ефективності виховної роботи?
8. Наведіть аргументи, які б презентували ваші погляди щодо використання різноманітних методів, прийомів у процесі навчання та виховання воїнів.
9. Які прийоми використовують викладачі, що читають у вас лекції, для підсилення їх ефективності?
10. Наведіть приклади практичного використання традиційних методів навчання військовослужбовців.
11. У чому полягає відмінність між методами навчання та виховання? Доведіть на конкретних прикладах, що всі методи навчання мають виховне значення.
12. Назвіть форми навчання військовослужбовців.
13. Наведіть приклади використання практичних методів навчання у роботі з особовим складом.
14. Які методи можна віднести до методів самовиховання? Чому?

Творчі завдання

Завдання 1. Змоделюйте бесіду між командиром (викладачем) і військовослужбовцем, який без поважних причин не з'явився на заняття.

Завдання 2. Перегляньте художній фільм режисера Пенні Маршалла “Людина доби Ренесансу” (Renaissance Man, 1994) та з'ясуйте, яким чином проявився педагогічний хист головного героя. Яким чином Біллу Регу, недосвідченому викладачу літератури у військовому коледжі, вдалося зацікавити своїх вихованців творами світового красного мистецтва: за допомогою примусу, шляхом наслідування чийогось досвіду, завдяки власній креативності?

Завдання 3. Проілюструйте на матеріалі однієї з тем можливості застосування певних форм, методів, прийомів, засобів навчання. Результати запишіть у таблицю.

Вид заняття	Форми	Методи	Прийоми	Засоби

Завдання 4. Запропонуйте 2-3 відеофрагменти, які б, на Ваш погляд, спонукали військовослужбовців до самовиховання.

Завдання 5. Складіть річний план виховних заходів у частині.

Період	Форма виховної роботи	Назва	Очікуваний результат

Література до другого розділу

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
3. Військова педагогіка у професійній діяльності офіцера і сержанта : навч. посіб. Книга 1. “Загальні основи педагогіки та військова дидактика” ; О. В. Бойко, Л. В. Коберський, В. М. Кожевніков, А. М. Романишин, С. В. Скрипник. Львів : АСВ, 2012. 454 с.
4. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2017. 504 с.
5. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. проф. В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. 250 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
8. Желанова В. В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка, соціальна робота”*. Випуск 24. С. 48–52.

9. Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса. *Образование и наука*. 2014. № 2 (111). С. 34–46.
10. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ “Ніланд ЛТД”, 2015. 224 с.
11. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва : Наркомпрос, 1939. 318 с.
12. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.07.2019. № 1038. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> (дата звернення: 20.05.2021).
13. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 384 с.
14. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
15. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2004. 616 с.
16. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. Москва : Издательский центр “Академия”, 2010. 368 с.
17. Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А. Торчинська Т. А. Інтерактивні технології : теорія та методика. Умань-Київ, 2008. 95 с.
18. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 06.04.2021).

19. Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти. Наказ Міністерство освіти і науки України Міністерство оборони України від 15. 08.2018 р. № 910/412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18#Text> (дата звернення 29.05.2021).
20. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#Text> (дата звернення: 29.05.2021).
21. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
22. Сластенин В. А. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пос. Москва : Издательский центр “Академия”, 2007. 576 с.
23. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031. URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf (дата звернення 29.05.2021).
24. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Вибр. пед. твори : в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. 520 с.

— РОЗДІЛ III —

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

3.1. Технологізація військово-педагогічного процесу

3.2. Технології інтерактивного навчання

3.3. Інформаційно-комунікаційні технології навчання

3.4. Організація самостійної роботи військовослужбовців у процесі навчання

3.5. Налагодження гендерної взаємодії у військовому колективі

3.6. Тренінгові технології організації педагогічної взаємодії



Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

*Те, що я чую, бачу й обговорюю,
я починаю розуміти.*

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю,

я набуваю знань і навичок.

*Коли я передаю знання іншим,
я стаю майстром⁴.*

⁴ Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання, с. 11.
162

3.1. Технологізація військово-педагогічного процесу

Ефективність сучасної системи військової освіти залежить не лише від продуманого цілепокладання й науково обґрунтованого змісту, але і від належного технологічного забезпечення. Це зумовлює необхідність впровадження у процес фахової підготовки військовослужбовців сучасних педагогічних технологій, які б сприяли розвитку їх уяви, мислення, творчих здібностей.

“Технологія” (з грецької “*techne*” – мистецтво, майстерність, уміння та “*logos*” – наука, учіння) – наука про майстерність, мистецтво педагогічної діяльності.

Ідея технологізації освіти виникла у середині 20-х рр. ХХ ст. і була зумовлена появою технічних засобів навчання. Поштовхом “технізації” освіти та появи програмованого навчання стала розробка американцем С. Прессі (S. L. Pressey) автоматичного пристрою для перевірки відповідей учнів на запитання. Однак дослідники зауважують, що в цей період навчання здійснювалося на обладнанні, яке ще не було облаштоване для шкіл, тому термін “технологія” асоціювався з упровадженням у навчальному процесі інженерної думки.

У 50-60-х рр. виокремилися два підходи до розуміння процесу технологізації освіти: одні вчені намагалися обґрунтувати шляхи використання аудіовізуальних (лат. “*audio*” – чую, слухаю і “*visualis*” – зоровий) засобів у

навчанні, інші – прагнули розробити “програмоване навчання”, яке передбачало підвищення ефективності навчального процесу шляхом уточнення навчальних цілей та визначало поетапні шляхи їх досягнення. Саме в цей час педагогічний тезаурус збагатився новим терміном “технологія освіти”, під яким розуміли науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу [10, с.17].

Американський педагог У. Шрам (W. Shramm) визначав, що програмоване навчання є автоматичним репетитором, який веде учня: 1) шляхом коротких логічно пов’язаних кроків, так, що він 2) майже не робить помилок і 3) дає правильні відповіді, які 4) відразу ж підкріплюються шляхом повідомлення результату, в результаті чого він 5) рухається послідовними наближеннями до відповіді, яка є метою навчання” [21, с. 47].

Головним елементом програмованого навчання визначають програму, яка розуміється як впорядкована послідовність рекомендацій (задач), які передаються за допомогою дидактичної машини чи програмованого підручника і виконуються учнями [28, с. 238].

Еволюція становлення технологізованого підходу в освіті, на думку В. І. Боголюбова, була зумовлена конкретними подіями в історії освіти:

1946 р. – впровадження аудіовізуального навчання в університеті штату Індіана, США (автор – Л. К. Ларсон (L. C. Larson));

1954 р. – обґрунтування плану програмованого навчання (автор – професор Б. Ф. Скінер (B. F. Skinner));

1961 р. – відкриття відділення технології навчан-

ня в університеті Південної Каліфорнії, США (керівник – Д. Д. Фім (J. D. Fim));

1968 р. – розроблення та впровадження мови програмування ЛОГО у школі (Массачусетський технологічний інститут, США, керівник – С. Пейперт (S. Papert));

1976 р. – створення першого персонального комп'ютера Apple, (С. Джобс, С. Уознік (S. Jobs, S. Wosnic));

1981 р. – застосування у навчальних цілях спеціальних програмних засобів у дисплейних класах;

1990 р. – застосування інтерактивних технологій в навчанні [5, с. 12–14].

Третій етап припадає на 70-ті рр., коли відбувається суттєве розширення теоретичних основ технологізованого підходу за рахунок інформатики, теорії телекомунікації, системного аналізу, психолого-педагогічних інновацій; здійснюється перехід від словесно-інформаційного до аудіовізуального навчання. У цей час уточнюється розуміння педагогічної технології як процесу вивчення, розроблення та використання принципів оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки.

Заключний етап технологізації розпочинається з 80-х рр. ХХ ст. і триває дотепер. Серед основних



Практична підготовка майбутніх офіцерів запасу

здобутків цього етапу називають упровадження інтерактивних і комп'ютерних технологій, створення технологізованих систем навчання (дистанційне, змішане) [9, с. 218]. Таким чином, процес становлення технологізованого підходу в освіті характеризується як перехід від “технології в освіті” до “технології освіти”, що охоплює чотири періоди (рисунок 3.1.1).

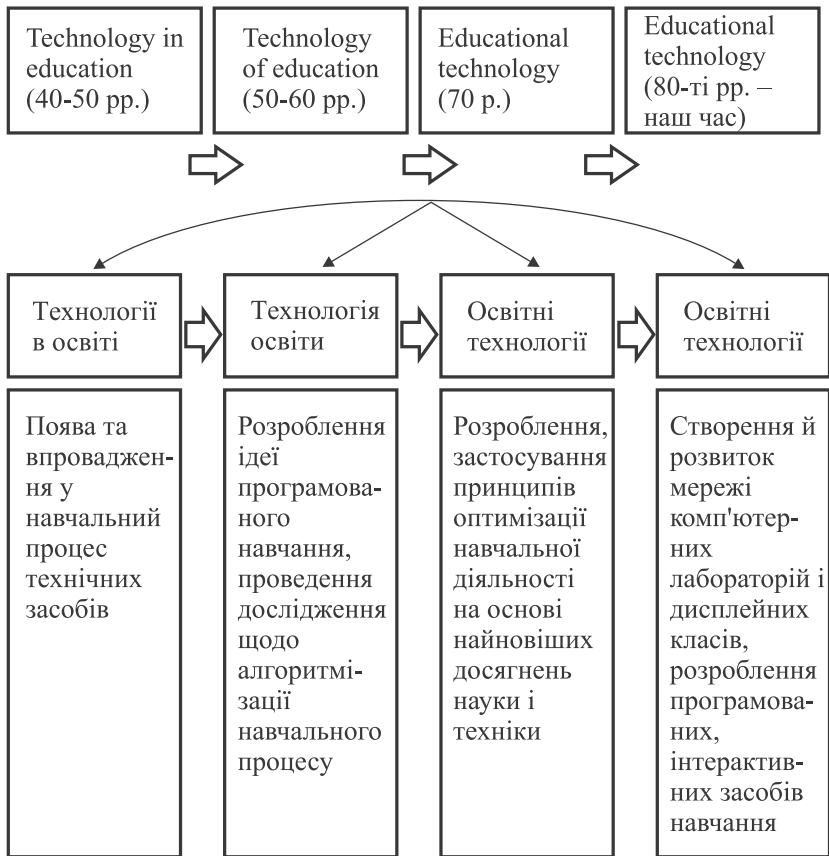


Рис. 3.1.1. Еволюція технологізованого підходу в освіті

Термін “педагогічна технологія” має неоднозначне тлумачення серед науковців. Зокрема, І. П. Підласий у праці “Практична педагогіка або три технології” наголошує, що у педагогічній науці існує понад 300 трактувань технологій навчання та виховання. Помітні розбіжності і в підходах до класифікації технологій. “Де схована технологія? – запитує авторитетний учений. – У завданнях? Ні. У результатах? Теж ні. Виходить, у самому процесі. Що ж у нас відноситься до процесу? Закономірності, на яких він ґрунтується, принципи організації і здійснення, шляхи (методи) руху до мети, форми, у які цей процес втілений, засоби, використовувані для прискорення руху і нарощування результату. Вчитель і його учні утримують процес з обох боків. Як вони разом його поведуть, як і куди повернуть, чим наповнять – у цьому й полягатиме технологія. Адже в дослівному перекладі з грецької технологія – це майстерність”. За І. П. Підласим, “у технологіях особливим чином сплавлені розум, майстерність і справа – ідеї, методи, форми, засоби, результати” [33, с. 14–15].

У педагогічній науці технологію розглядають як систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована у часі і в просторі і приводить до запланованих результатів (Г. К. Селевко); комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для конкрет-

ної ситуації; набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі (О. І. Пометун, Л. В. Пироженко); сферу знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти (І. А. Зязюна); певний концептуальний підхід в освіті, принципи і методи його реалізації в навчально-виховній взаємодії вчителя і учня (С. О. Сисоєва); визначену сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями (В. П. Безпалько); передбачену модель системи дій викладача і студентів, які необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою одержання високого рівня професіоналізму (В. М. Мадзігона, А. С. Нісімчук).

Вітчизняні і зарубіжні дослідники розрізняють поняття “освітня технологія”, “педагогічна технологія” і “технологія навчання”, обравши за основу рівень їхнього функціонування:

1. Загальнопедагогічний (рівень педагогічних систем).
2. Предметно-методичний (рівень окремої методики).
3. Локальний або модульний (рівень окремих дидактичних і виховних завдань).

На загальнопедагогічному рівні функціонують освітні технології, які відображають загальну стратегію розвитку освіти, реалізуються в доктринах, концепціях, освітніх законах і стандартах. “Призначення освітніх технологій, – зазначає І. М. Дичківська, – полягає у розв’язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу” [17, с. 68]. Педагогічні технології втілюють тактику освітніх технологій, становлять собою певну модель навчально-виховного та управлінського процесів, що об’єднує в собі їхній зміст, форми і засоби. На думку дослідників, педагогічна технологія, крім визначених елементів, може поєднувати в собі “спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров’я) тощо” [17, с. 68]. Технології навчання моделюють шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного предмета (дисципліни), теми або питання, охоплюючи зміст, форми і методи навчання.

Серед критеріїв технологічності, які застосовуються для розроблення й оцінювання ефективності педагогічних технологій, виокремлюють такі:

1. Концептуальність (конкретна наукова концепція, система ідей, поглядів, уявлень).

2. Діагностичність і прогностичність результатів навчання.
3. Економічність (ефективне використання часу і матеріальних ресурсів у навчанні, оптимальна організація діяльності викладача, тих, хто навчається).
4. Операційність (чітке уявлення про засоби досягнення запланованих результатів).
5. Алгоритмізованість, проєктованість, цілісність навчальної діяльності.
6. Керованість, варіативність і гнучкість навчального процесу (варіювання методами і засобами з метою корекції).
7. Заданість і гарантованість ефективних результатів за оптимальних витрат для досягнення певного стандарту навчання.
8. Коригованість технологізованого навчального процесу (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, внесення змін у технологічний цикл, структуру технології).
9. Відтворюваність технологічного процесу [10, с. 23–24].

3.2. Технології інтерактивного навчання

Інтерактивність розглядається в сучасній педагогіці як провідна ознака освітнього процесу, спрямованого на набуття фахової компетентності через активну взаємодію, комунікацію, співпрацю всіх його суб'єктів [10, с. 192]. Теоретичним підґрунтям впроваджен-

ня інтерактивного навчання у систему підготовки військових фахівців виступають праці О. Є. Антонової, Н. Г. Баліцької, О. О. Бодальова, А. О. Вітченка, К. Роджерса, О. М. Леонтьєва, О. І. Пометун, Н. А. Побірченко, С. О. Сисоєвої, Д. В. Чернілевського та інших учених.

Інтерактивним (з *англ. interact – inter – взаємний, – act – діяти*) є навчання, пов’язане з обміном думками або ідеями між двома або більше людьми, що приводить до взаємного впливу один на одного.

Автори посібника “Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика” вбачають пріоритетність інтерактивного навчання в тому, що воно позитивно відображається на характері пізнавальної діяльності майбутнього фахівця, яка відзначається “активністю, ініціативністю, спрямованістю на відпрацювання комунікативних умінь, формування культури професійного спілкування, набуття здатності працювати в команді (групі, колективі), досягати при цьому як особистісного, так і колективного успіху” [10, с. 191].

Виникнення інтерактивного навчання пов’язують з дослідженнями американського вченого Едгара Дейла. Професор Огайського університету ще наприкінці 60-х рр. ХХ ст. довів, що лекція є найменш ефективним методом засвоєння інформації, а використання методів, які імітують майбутню діяльність, навпаки,

забезпечують високий рівень засвоєння навчального матеріалу.

Дослідження, проведені у 80-х роках Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), довели ефективність інтерактивних методів навчання. Результати цих досліджень було узагальнено у “Піраміді навчання” (рисунок 3.2.1).



Рис. 3.2.1. “Піраміда навчання” Національної тренінгової лабораторії США

Провідні ідеї організації інтерактивного навчання у вітчизняній освіті обґрунтували О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Спираючись на наявні практики організації навчального процесу, вчені довели значимість інтерактивної моделі навчання порівняно з пасивною й активною моделями.

1. Пасивна модель навчання “Монолог”. За даною моделлю той, хто навчається, виступає у ролі пасивного реципієнта. Він сприймає матеріал, який йому надає викладач, за допомогою лекції, відеофільма, підручника тощо. За такої моделі використовуються репродуктивні методи навчання (лекція-монолог, пояснення нового матеріалу, демонстрація).
2. Активна модель навчання “Діалог”. За такої моделі суб’єкти знаходяться в постійному взаємозв’язку. Учень відповідає на запитання, викладач розповідає. У викладача є можливість співпраці з кожним учасником навчального процесу окремо. За такої моделі використовують активні методи навчання: бесіда, дискусія, фронтальне опитування тощо.
3. Інтерактивна модель навчання “Полілог”. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати [42, с.14–15].

Інтерактивні технології навчання реалізуються у системі дидактичних принципів та підходів (рисунок 3.2.2).

Принципи інтерактивного навчання

інтерактивності, що передбачає налагодження активної взаємодії усіх учасників освітньої діяльності, безпосередню участь кожного учасника навчального процесу у спільному обговоренні ситуацій, обміні думками, моделюванні шляхів вирішення порушеної проблеми

діалогічності, що зумовлює взаємний обмін думками між суб'єктами навчання;

суб'єктності та інтерсуб'єктності, які передбачають визнання слухачів рівноправними суб'єктами освітнього процесу здатними використовувати набуті знання, вміння, досвід для налагодження міжособистісної комунікації, педагогічної взаємодії, співробітництва;

нерепресивної свідомості (толерантності), що спрямований на забезпечення свободи учасників навчання, толерантне ставлення до особистості, повагу до її поглядів і переконань;

кооперації та співробітництва;

рефлексивності, що визначає необхідність осмислення суб'єктами навчання своїх досягнень і проблем, вироблення здатності до самостереження, аналізу результатів власної діяльності

Рис. 3.2.2. Принципи інтерактивного навчання

Інтерактивне навчання ґрунтується на взаємодії та партнерстві, координації спільної діяльності, де кожен учасник може стимулювати взаємне навчання, полег-

шувати, орієнтувати, здійснювати роль посередника, надавати допомогу співрозмовникам для пошуку нових знань. До основних чинників, що забезпечують взаємодію під час інтерактивного процесу, слід віднести спільну мету, зацікавленість учасників та доброзичливу атмосферу в аудиторії, солідарність та співпереживання під час вирішення проблемних ситуацій, взаємну повагу під час обміну думками.

Співпрацю у групі створює позитивна взаємозалежність окресленої цілі, усвідомлення кожним членом шляхів і способів досягнення спільних цілей.

Серед основних методичних настанов, на які необхідно спиратися у процесі інтерактивного навчання, виокремлюють такі:

- уникнення будь-якої жорсткої регламентації в організації навчальної взаємодії, утвердження ідей толерантності, нерепресивної свідомості, плюралізму як найважливіших цінностей і принципів професійного навчання;
- неприйнятність неконструктивних форм ведення дискусії, будь-якої критики;
- толерантність, доброзичливість у сприйнятті альтернативних поглядів і думок;
- партнерський характер відносин;
- налаштування всіх учасників на діалог, взаєморозуміння, взаємодію, співпрацю, досягнення спільного успіху як основну мету освітньої діяльності;

- прозорість, відкритість, колективізм в обговоренні навчальних питань, демократизм у виробленні загальних рішень;
- урахування цільової аудиторії, рівня готовності учасників до інтерактивної взаємодії.

Для досягнення спільних цілей військовослужбовці повинні довіряти один одному, спілкуватися та, за необхідності, надавати одне одному дієву допомогу; обмінюватися інформацією, приймати і підтримувати одне одного, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Важливим аспектом групової роботи є залучення її учасників до рефлексивної діяльності, що забезпечує вироблення у військовослужбовців здатності до самоаналізу та самооцінювання.

У сучасній науці здобула визнання така класифікація інтерактивних технологій:

1. Технології кооперованого навчання (навчання в “малих групах”) – “Два – чотири – всі разом”, “Синтез думок”, “Спільний проект”, “Карусель”, “Коло ідей”, “Акваріум”.
2. Технології колективно-групового навчання – “Мікрофон”, “Незакінчені речення”, “Мозковий штурм”, “Навчаючи – вчуся”, “Дерево рішень”, кейс-технологія.
3. Технології ігрового навчання – рольова гра, ділова гра, імітаційна гра та ін.
4. Комунікативно-діалогові технології – “ПРЕС”, “Обери позицію”, “Зміни позицію”, дискусія, дебати, конференція та ін. [10, с.196].

Технології кооперованого навчання

(навчання в “малих групах”)

Коопероване навчання (з англ. *cooperative learning*) – це форма організації навчальної діяльності у малих групах для досягнення спільних цілей. Технології кооперованого навчання доцільно використовувати з метою обміну думками при вирішенні проблемних питань, для організації взаємонавчання та взаємоперевірки знань.

Технологія “Два – чотири – всі разом”.

Ця технологія кооперованого навчання передбачає обговорення порушених питань у парах, які для спільного обговорення можуть поступово об’єднуватися у четвірки, більші групи і переходити до колективного обговорення проблем. Реалізується технологія за допомогою методу бесіди у різноманітних прийомах: репродуктивна, евристична, проблемна, бесіда-дискусія; вільна, заздалегідь визначеними запитаннями і завданнями.

На початковому етапі викладач формулює проблемне питання. На наступному етапі учасникам пропонується об’єднатися у пари та провести експрес-обговорення (1–5 хв.) проблеми, визначити причини її виникнення та запропонувати альтернативні варіанти вирішення.

Технологія забезпечує емоційну готовність учасників до інтеракції, встановлення міжособистісної взаємодії у процесі виконання професійних завдань, здатність до емпатії, співучасті, завзятість і цілеспрямованість, уміння відстояти свою позицію і погляди, налагодити сприятливий психологічний мікроклімат у колективі.

Технологія “Коло ідей”

Ефективність технології “Коло ідей” полягає у залученні до різнорівневого обговорення суперечливих питань та створення можливості висловити власну позицію усім учасникам.

Ведучий/викладач порушує дискусійне питання та пропонує учасникам обговорити його в малих групах у складі трьох осіб. Така форма організації навчальної діяльності дозволяє учасникам розподілити ролі промовця, слухача та спостерігача. У такій трійці промовець розповідає задану тему, слухач реагує на промову згідно з тренерським завданням, а спостерігач не бере участі в розмові, спостерігає та записує свої зауваження (“погляд збоку”), а наприкінці вправи коментує враження від почутого. Робота у міні-групах відбувається протягом 5–7 хв. У визначений час кожна міні-група повинна представити лише один варіант рішення обговорюваної проблеми.

Доповідачі повинні презентувати позицію від кожної групи у логічній послідовності, поки не буде висловлено всі відповіді. Перелік ідей, які виникають під час обговорення, записують на дошці. На заключному

етапі заняття відбувається узагальнення пропонованих варіантів вирішення проблеми та підбиття підсумків.

Технологія “Синтез думок”

Ця технологія може застосовуватися з метою пошуку відповідей на гострі суперечливі питання, складання переліку ідей і залучення всіх учасників до їх обговорення. Навчальні завдання, які виконують учасники, мають різний зміст і дозволяють висвітлити “сильні” та “слабкі” сторони пропонованих рішень. Реалізація технології передбачає формування малих груп, повідомлення завдань, визначення часу, виконання завдання та представлення результатів. Обов’язковим елементом роботи є презентація кожною групою власного варіанту рішення іншим групам, які повинні проаналізувати його, за потреби доповнити своїми думками. Потім рішення передається наступній групі, члени якої додають свої думки та підкреслюють те, з чим не погоджуються. Після завершення роботи група експертів аналізує відповіді та підводить підсумки проведеної роботи.

Технологія “Акваріум”

Технологія “Акваріум” використовується для налагодження продуктивної комунікації між учасниками взаємодії, розвитку у них критичного мислення, здатності ефективно дискутувати з урахуванням позицій співрозмовників, вдосконалення навичок роботи в малих групах. Вона передбачає обговорення порушеної

проблеми в “акваріумі” та вимагає особливого розміщення стільців – по колу. Одна з груп (4–6 осіб) сідає у центр (імпровізований акваріум), решта учасників розміщується навколо.

На початковому етапі необхідно обговорити регламент, визначити час, об’єднати присутніх у групи по 4–6 осіб, обрати ролі речників (тих, хто знаходиться у центрі) та слухачів. На наступному етапі необхідно ознайомити присутніх із проблемним питанням та запропонувати речникам обговорити його у своїй групі. Решта учасників не повинні втручатися в обговорення – вони спостерігають за дискусією. Після закінчення дискусії (3–5 хв.) необхідно провести колективне обговорення та з’ясувати, чи були погляди речників достатньо аргументованими, які з висловлених думок є найбільш переконливими. Після цього місце речників займає інша група та обговорює наступну ситуацію. На заключному етапі викладач/ведучий підбиває підсумки обговорення.

Технології колективно-групового навчання

Колективно-групове навчання (learning together) – це форма організації інтерактивної навчальної діяльності військовослужбовців, що передбачає одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи.

Технологія “Мозковий штурм”

Технологія “Мозковий штурм” (з англ. *brainstorming* – мозкова атака) вперше була запропонована американським психологом Алексом Осборном (Alex F. Osborn) наприкінці 30-х рр. XX ст. Вчений звернув увагу на те, що генерувати ідеї колективно набагато ефективніше, аніж індивідуально. Сутність технології мозкового штурму полягає в генеруванні ідей, що в кінцевому підсумку дозволяє отримати кращу ідею або рішення.



У процесі інтеракції ідеї, запропоновані учасниками, обговорюються та доопрацьовуються іншими, що робить їх більш конструктивними та прийнятними до використання. Інший важливий принцип полягає у тому, що на етапі генерування ідей необхідно приймати всі ідеї, не можна заважати або надавати критичні оцінки. Алгоритм застосування цієї технології охоплює такі етапи: генерування ідей та їх формулювання; оцінювання та аналіз ідей; використання ідей для рішення конкретної проблемної ситуації (таблиця 3.2.1).

Правила проведення мозкового штурму

1. Відсутність будь-якої критики.
2. Максимальна генерація ідей.
3. Заохочення запропонованих ідей.

4. Рівноправність учасників.
5. Свобода асоціацій і творчої уяви.
6. Модифікація ідей.
7. Візуальне відображення висловлених ідей.

Таблиця 3.2.1 – Етапи проведення мозкового штурму

Назва етапу	Обсяг часу	Зміст роботи
I. Підготовчий	3–5 хв.	Розподіл ролей (ведучий, генератори (висувають ідеї), експерти (записують, відбирають та аналізують висловлені ідеї). Формулювання проблеми.
II. Генерування ідей	10 хв.	На цьому етапі учасники висловлюють свої ідеї. Під час висування категорично забороняється критика. Експерти записують усі ідеї без винятку. Якщо у когось з учасників відсутні ідеї, ніхто з присутніх не повинен коментувати їх поведінку.
III. Підведення підсумків	5–7 хв.	На цьому етапі проводиться експертиза та відбір запропонованих ідей. Далі проводиться їх оцінювання, обираються найбільш оптимальні рішення. Складається остаточний список найбільш придатних ідей, їх обґрунтування.

Використання технології мозкового штурму у навчально-виховному процесі забезпечує розвиток здат-

ності генерувати нові ідеї та рішення, порівнювати різні погляди і підходи до вирішення проблем, обирати кращі пропозиції (рішення) за певних умов.

Технологія “Мікрофон”

Технологія “Мікрофон” розвиває здатність до колективного обговорення, комунікабельність, гнучкість, мобільність, зосередженість, лаконічність у висловлюванні власних поглядів, аргументованість тощо. На початковому етапі викладач повинен сформулювати перед навчальною групою проблемне запитання і запропонувати кожному висловити власні думки з приводу порушеної проблеми, можливих шляхів її розв’язання. На початку обговорення прилюдно визначаються основні правила інтерактивного спілкування:



1. Послідовність виступів визначається шляхом жеребкування.
2. Ведучий передає уявний мікрофон (ручку, олівець тощо) тому із слухачів, хто отримав право на перше висловлювання, інструктує всіх присутніх про порядок виступу та регламент (не більше 1 хв.).
3. Право на виступ переходить лише до того, хто в порядку черги отримав уявний мікрофон.
4. Під час виступу ніхто не має права переривати промовця, задавати йому запитання, робити критичні

зауваження або щось підказувати, наводити на певні судження (висновки).

5. Виступи не коментуються і не оцінюються.
6. Кожен вихід до мікрофону завершується словами: “Виступ закінчив. Дякую за увагу!”.

На заключному етапі викладач узагальнює висловлені під час виступів думки (пропозиції), підбиває підсумки проведеної роботи [10, с. 210–211].

Технологія “Фішбоун”

“Фішбоун” (у перекладі з англ. fishbone – “скелет риби”, “риб’яча кістка”) – технологія розвитку критичного мислення, графічний спосіб розгляду і визначення проблеми. У світі ця технологія відома під іменем Ішікави Каору – японського теоретика менеджменту, професора, який у 1952 році винайшов технологію структурного аналізу причинно-наслідкових зв’язків (рисунок 3.2.3).

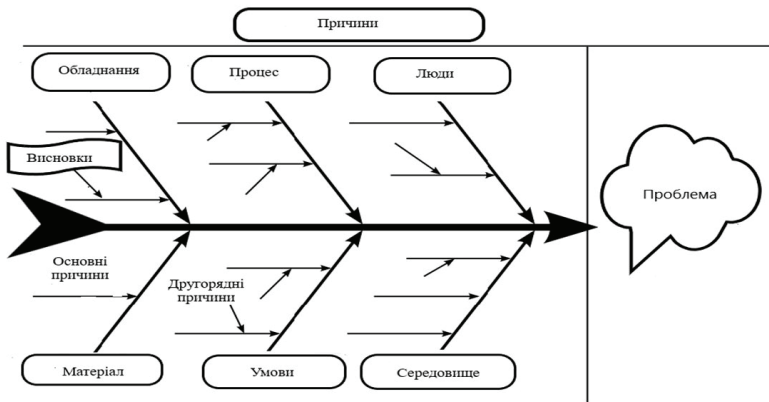


Рис. 3.2.3 Схема побудови навчальної взаємодії під час технології “Фішбоун”

Схема “Фішбоун” включає чотири блоки, що представлені у вигляді голови, хвоста, верхніх і нижніх кісточок риби. Голова – це проблема, яка порушується в аудиторії для аналізу. Вона може бути надрукована завчасно або намальована на дошці. Верхні кісточки (розміщені справа при вертикальній формі схеми чи під кутом 45 градусів зверху при горизонтальній) – на них фіксуються основні поняття теми, причини. Нижні кісточки (зображуються напроти) – факти, що підтверджують наявність сформульованих причин, чи суть понять, вказаних на схемі. Хвіст – відповідь на поставлене питання, висновки, узагальнення.

Графічне зображення дозволяє продемонструвати визначені в процесі аналізу причини проблем і відповідні висновки, результати обговорення. Технологія передбачає ранжування понять (дій); найбільш важливі з них розміщуються ближче до голови. Записи повинні бути лаконічними, становити ключові фрази або слова, які відображають зміст. Технологію “Фішбоун” доцільно використовувати для вирішення проблемних питань, а також на заняттях, які передбачають узагальнення та систематизацію знань.

Кейс-технологія

Кейс уперше був використаний у 1870 р. викладачами школи права Гарвардського університету (Harvard Law School), а в 20-х рр. ХХ ст. він набув поширення при викладанні управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі (Harvard Business School). Завдяки

case study викладачі ставили перед студентами завдання проаналізувати пропоновану проблемну ситуацію та презентувати власні варіанти її вирішення.

Концептуальні засади впровадження кейс-технології в освітній процес обґрунтовано у працях А. Вітченка, О. Долгорукова, Дж. Паркінсона, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, С. О. Сисоєвої та ін. Більшість науковців наголошує на значних перевагах case study порівняно з технологією традиційного навчання, оскільки використання кейсів сприяє якісному відпрацюванню аналітичних, прогностичних, проектувальних, креативних умінь, поглибленню практичного досвіду вирішення проблемних ситуацій, набуттю культури спілкування. Дж. Паркінсон вказує, що у процесі аналізу конкретних випадків досягаються найвищі освітні цілі: від репродуктивного рівня (набуття знань) до найвищого рівня (синтез і оцінка). Вчений пропонує алгоритм застосування кейсів на основі аналітичного підходу, що складається з таких дій: ознайомлення з викладеною ситуацією; визначення проблеми (проблем), підведення підсумків; аналіз необхідної інформації; уточнення проблеми (проблем); розроблення альтернативних рішень проблеми (проблем); оцінка переваг та недоліків кожного альтернативного рішення; рекомендації щодо стратегії реалізації обраної альтернативи; створення презентації усього процесу [32].

Під кейс-технологією розглядають системний метод вивчення проблемних ситуацій (кейсів) для розв'язання проблем, набуття на їх основі професійної компетентності у процесі активної педагогічної взаємодії. Сутність

кейс-технології полягає у залученні військовослужбовців до аналізу проблемних ситуацій, моделювання різноманітних варіантів їх вирішення, вибору оптимальних шляхів і способів розв’язання порушених проблем. Структура кейсу відображена на рисунку 3.2.4.

Ситуація (проблема, історія з реального життя)
Контекст ситуації (історичний, особистісний т.д.)
Авторський коментар ситуації
Запитання і завдання для роботи з кейсом
Список рекомендованих джерел і додатки



Рис. 3.2.4 Структура кейсу

За композицією виокремлюють “мертві” та “живі” кейси. “Мертвими” називають кейси, в яких міститься вся необхідна для аналізу інформація. “Живий” кейс передбачає пошук додаткової інформації для наступної аналітичної та проєктувальної діяльності. Вибір виду кейсу залежить від етапу навчання, рівня підготовки тих, хто навчається. При цьому необхідно дотримуватись певної логіки у застосуванні традиційних видів кейсів. Наприклад, “мертвий” кейс відзначається завершеністю, наявністю всіх необхідних для вивчення проблемної ситуації матеріалів і структурних елементів,

тоді як “живий” кейс містить певні “лакуни” у сюжеті, композиції, коментарях тощо. Таким чином, останній створює умови для творчої діяльності військовослужбовців на кейсом, “закладає підґрунтя для збагачення їхньої уяви, активізації творчого мислення, посилення уваги і спостережливості тощо” [10, с. 230].

До основних функцій кейс-технології належать такі: навчальна, розвивальна, аналітична, дослідницька, систематизуюча, прогностична, тренувальна (таблиця 3.2.2).

Таблиця 3.2.2 – Функціональні можливості кейс-технології

Функції кейсу	Тип кейсу	Зміст навчання
Тренінг	Тренувальний	Тренування тих, хто навчається, з метою формування (закріплення) навичок діяльності у змінних ситуаціях.
Навчання	Навчальний	Володіння знаннями відносно динамічних стохастичних об'єктів.
Аналіз	Аналітичний	Відпрацювання аналітичних умінь.
Дослідження	Дослідницький	Пошук нових знань відносно стохастичних об'єктів, що розвиваються.
Систематизація	Систематизуючий	Систематизація набутих знань, поглиблення досвіду розв'язання складних педагогічних завдань.

Прогнозування	Прогностичний	Відпрацювання вмінь передбачати на основі наукового прогнозування розвитку педагогічних процесів, явищ, відносин.
---------------	---------------	---

Продуктивність навчально-пізнавальної діяльності на основі кейс-технології забезпечується шляхом інтеграції аудиторної і позааудиторної роботи, самоосвітньої і керованої навчально-пізнавальної діяльності, органічного поєднання видів занять (групових, семінарських, практичних тощо), форм і видів освітньо-професійної підготовки (колективної, групової, парної, індивідуальної; навчально-пізнавальної, самостійної тощо). Робота над кейсом складається з низки послідовних етапів, спрямованих на реалізацію поставленої освітньо-виховної мети (рисунок 3.2.5).

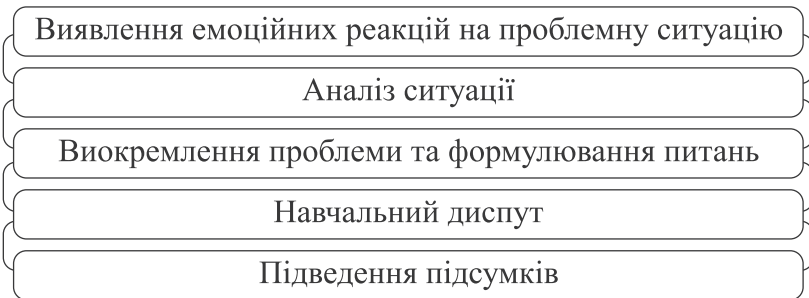


Рис. 3.2.5. Технологія роботи над кейсом

Важливо забезпечити логічну послідовність і наступність видів навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців у процесі аудиторного застосування кейс-технології (таблиця 3.2.3).

Таблиця 3.2.3 – Орієнтовна схема організації навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців з кейсом під час аудиторного заняття

Назва етапу	Обсяг часу, відведений на роботу	Зміст роботи учня
I. Вступний	10 хв. 2 хв. 3 хв. 5 хв.	1. Вступне слово викладача. 2. Визначення теми та основних завдань заняття. 3. Актуалізація набутих знань. 4. Фронтальна бесіда за запитаннями. Підготовка до сприйняття нового матеріалу. Перегляд відеофрагменту, що унаочнює досліджувану в кейсі проблему.
II. Основний	70 хв. 5 хв. 10 хв. 20 хв. 10 хв. 10 хв. 20 хв.	1. Вибіркове читання окремих фрагментів кейсу. 2. Колективне обговорення викладеної проблемної ситуації. 3. Аналіз кейсу, робота над запитаннями та завданнями, вміщеними до нього. 4. Формулювання проблеми, викладеної у кейсі. 5. Моделювання варіантів вирішення проблемної ситуації, викладеної в кейсі, та їх порівняння. 6. Навчальна дискусія.
III. Заклю- чний	10 хв. 3 хв. 5 хв. 2 хв.	1. Підведення підсумків заняття. 2. Оцінювання військовослужбовців. 3. Постановка завдань для самостійної роботи.

Викладач, який проводить аудиторні заняття на основі кейс-технології, повинен заздалегідь розробити кейс; спланувати, організувати, забезпечити, проконтролювати рівень освітньо-професійних досягнень своїх вихованців.

Розроблення кейсу розпочинається з пошукового етапу, який передбачає з'ясування його місця у системі викладання навчальної дисципліни, встановлення необхідних ресурсів, вивчення основних джерел за проблемою, формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, визначити тип кейсу, його структуру тощо.

Під час конструювального етапу відбувається формулювання освітньо-виховних цілей, уточнення та конкретизація проблеми, відпрацьовується зміст кейсу, система запитань і завдань до нього, авторський коментар, перелік рекомендованих джерел, додаткових матеріалів (ілюстрації, схеми, таблиці, графіки, аудіо- та відеозаписи тощо).

Технологічний етап передбачає відбір сукупності методів і засобів навчання, що відповідають поставленим цілям, ураховують рівень підготовки військовослужбовців та особливості навчального матеріалу, забезпечують єдність самостійної та аудиторної і роботи над кейсом.

Технології ігрового навчання

З найдавніших часів гра була провідним видом діяльності людини. Особливе місце гри відводилося у вій-

ськовому мистецтві, адже впродовж багатьох віків вона була одним із найважливіших методів навчання воїнів.

Однією з перших стратегічних ігор є стародавня китайська інтелектуальна настільна гра “Вей Чі” (“Го”). За легендою вона була створена імператором Яо (2357–2255 рр. до н. е.) для навчання власного сина. Військові начальники використовували гру “Вей Чі” (“Го”) під час вивчення та прогнозування військових битв.

У 1664 р. у Німеччині Кристофер Вайкманн розробив військово-стратегічну гру під назвою Koenigspiel (Королівська гра). З кожного боку було по 30 фігур та 14 різних ходів, які вони могли здійснювати. З 1811 р. ця гра набула формальних ознак воєнної гри для визначення результату стрільб та здійснення підрахунків.

На думку Й. Гейзінги, прикладом військової гри може слугувати Середньовічний турнір, який “завжди вважався імітацією бою, а отже грою, але в своєму первісному вигляді він, беззаперечно мав відбуватися абсолютно “серйозно” і тривати до загибелі когось із бійців” [12, с. 105]. У найвідомішому творі Й. Гейзінги “Людина, що грає” (1938 р.) наведено такі ознаки гри:

1. Будь-яка гра є добровільною діяльністю. Гра за наказом – це вже не гра, а в щонайменшому випадку її насильна імітація. Вона вільна, вона – сама свобода.
2. Гра – це вихід за межі “справжнього” життя в тимчасову сферу діяльності, де панують її власні закони.
3. Гра обмежується місцем дії і тривалістю. Вона “розігрується” в певних часових і просторових межах. Її перебіг і сенс містяться у ній самій.
4. Гра починається і в певний момент закінчується.

Поки вона триває, доти в ній панує рух, зміна, черговість, поступовість, об'єднання і відокремлення. Але з її часовою обмеженістю безпосередньо пов'язана ще одна цікава особливість: гра одразу ж набуває усталених форм як явище культури.

5. Зіграна одного разу, вона залишається в пам'яті як дорогоцінна знахідка, як новий витвір духу. Гра передається далі, стає традицією [12, с. 15–16].

Концептуального значення для педагогічної науки набула теорія Л. С. Виготського, який довів, що у грі відбувається засвоєння живого соціального колективного досвіду взаємодії, формуються соціальні вміння та навички, вдосконалюється поведінка людини.

На прикладі військової гри “Велика стратегія” польський дидакт В. Оконь визначив, що предметом ділової гри є реальна ситуація (предметна система) [28, с. 284–285].

У сучасних дослідженнях гра розглядається як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на створення і засвоєння людського досвіду, у якому складається і вдосконалюється самоуправління поведінкою [40, с. 127]; форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, сенсів [14, с. 127].

До найбільш поширених ігрових технологій навчання відносять ділові ігри.

Ділова гра становить собою ігровий метод навчання, основна мета якого полягає у відпрацюванні різ-

номанітних умінь, способів діяльності, у накопиченні (поглибленні) досвіду спілкування та взаємодії шляхом розігрування змодельованих професійних ситуацій (подій). Серед основних видів ділової гри, які активно використовуються в навчальному процесі, слід виокремити воєнні та спортивні [10, с. 278].

Г. К. Селевко наводить таку класифікацію ділових ігор, які застосовуються у навчанні: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- та соціодрама [40, с. 133].

1. Імітаційна гра допомагає відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій, проведення пропаганди та агітації, рішення задач тощо. Імітаціями можуть бути події, конкретна діяльність людей, умови, у яких відбуваються події чи здійснюється діяльність (наприклад, розмова в кабінеті начальника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету, містить опис структури і призначення ролей.
2. Операційна гра допомагає відпрацювати тактику поведінки, дій, виконання завдань. Для проведення розробляється модель-п'єса ситуації, між учасниками розподіляються ролі з “обов’язковим змістом”.
3. Виконання ролей дозволяє вжитися в певний образ, продемонструвати рольову поведінку за пропонованих обставин.
4. Діловий театр забезпечує розігрування якоїсь ситуації, поведінки людини у заданій обстановці. Учасники повинні вжитися в певний образ, зрозуміти логіку його дій, оцінити обстановку і знайти правильну лінію поведінки.

5. Інсценування спрямоване на відтворення рольової поведінки особи в різних обставинах, об'єктивну оцінку цієї поведінки тощо. Для гри складається сценарій, де описується ситуація, функції і обов'язки дійових осіб, їх завдання.
6. Психодрама і соціодрама формують уміння відчувати ситуацію у соціальній групі (колективі), розуміти мотиви психічній реакцій і поведінки, налагоджувати комунікацію (взаємодію).

Практична реалізація технологій ігрового навчання здійснюється на таких етапах:

1. Підготовчий етап.
2. Етап проведення (процес гри).
3. Етап аналізу, обговорення і оцінки результатів гри.

Підготовчий етап передбачає розроблення сценарію гри, інструкцій, правил, призначення виконавців, моделювання “ігрового поля”.

Етап проведення (процес гри) розпочинається із “занурення” в ігрову атмосферу, програвання ігрових ситуацій і ролей:

- по відношенню до змісту роботи у групі – “генератор ідей”, “розробник”, “імітатор”, “ерудит”;
- організаційні позиції – “організатор”, “координатор”, “інтегратор”, “контролер”, “тренер”, “маніпулятор”;
- по відношенню до новизни – “ініціатор”, “обережний критик”, консерватор”;
- соціально-психологічні позиції – “лідер”, “незалежний” [40, с. 134].

Етап аналізу, обговорення й оцінювання результатів гри передбачає обмін думками, захист рішень і висновків, рефлексію учасників гри. Таким чином, ігрові заняття забезпечують органічний перехід від традиційного до інтерактивного навчання, максимально підвищують у тих, хто навчається, інтерес до обраної професійної діяльності. Серед визначальних переваг ігрових технологій навчання слід указати на такі: подолання одноманітності та зняття психологічної напруги під час навчання; активізація мислення та уяви, розвиток творчих здібностей; наближення до умов реальної службової та професійної діяльності; створення умов для особистісної самореалізації та самовдосконалення, згуртування навчальної групи (колективу).





Технологія “Шість капелюхів мислення”

Технологія “Шість капелюхів мислення” є різновидом психологічної рольової гри, сенс якої полягає у залученні військовослужбовців до розгляду проблеми з різних позицій, що дозволяє використати потенціал кожного учасника дискусії (таблиця 3.2.4). В основу цієї технології покладено ідею паралельного мислення Едварда де Боно, який виклав такі переваги спроектованої системи: “Капелюх дозволяє нам зіграти чиюсь роль і цим самим звільнити власне “Я” від обмежень, які існують у нашому мисленні. За допомогою капелюхів ми отримуємо можливість керувати власною увагою, переключати її з одного предмета на інший і розглядати його з шести різних точок зору” [7].

Етапи застосування технології “Шість капелюхів мислення”:

1. Ведучий роз’яснює правила гри, формулює проблему, яку необхідно розглянути.
2. Учасники одягають капелюхи і починають розглядати проблемне питання під тим кутом, який відповідає кольору одягнутого капелюха.
3. Порядок “примірювання” капелюхів може бути різним. Наприклад, “білі капелюхи” спочатку намагаються знайти потрібну інформацію, підтвердити її фактами, цифрами; далі – “червоні капелюхи” виражають почуття, пов’язані із ситуацією, висловлюють інтуїтивні здогадки, без будь-яких підтверджень. На наступному етапі ведучий пропонує учасникам одягнути “чорні капелюхи” та висловити критичні зауваження до висловлених думок; “жовті капелюхи”, навпаки, мислять позитивно, фіксують переваги. На заключному етапі ведучий пропонує одягти “сині капелюхи” та підвести підсумки обговорення. Інший варіант роботи за цією технологією передбачає одночасне примірювання капелюхів різних кольорів і виконання учасниками ролей, які відповідають кольору їхнього капелюха.

Таблиця 3.2.4 – Призначення капелюхів

	<p>Цей колір неупереджений і об'єктивний. Тому учасники, які одягають білий капелюх, – раціоналісти, вони повинні оперувати аргументованими думками. Переконавання слід підкріплювати цифрами і фактами.</p>
	<p>Спосіб думок тих, хто одягає червоний капелюх, пов'язаний з почуттями, із проявом емоцій. Цей тип мислення відкриває перед людиною широкі простори для відвертого вираження своїх думок.</p>
	<p>Чорний колір – похмурий, зловісний, – словом, недобрий. Логіка пояснень людини в чорному капелюсі продиктована його стратегією та ґрунтується на невідповідності того, що ми маємо, спростуванні представлених ідей.</p>
	<p>Жовтий капелюх символізує оптимізм; під ним живе надія і позитивне мислення. Людина, яка одягає цей капелюх, спрямовує свої погляди в майбутнє, з надією, з прихованими очікуваннями чогось хорошого, а не поганого, негативного.</p>
	<p>Зелений капелюх символізує творчий початок і розквіт нових ідей. Мислення людини в зеленому капелюсі несе повну відповідальність за народження нових ідей, нестандартних поглядів на речі і події. Воно є творцем будь-якого роду змін і налаштовує людину на творчість.</p>



Синій колір символізує всеосяжний контроль; він схожий на образ неба, який невинно стежить за тим, що відбувається на землі. Він пов'язаний з організацією та управлінням, розумовим процесом, тому людина у синьому капелюсі бере на себе відповідальність за бездоганне ведення дискусії.

Комунікативно-діалогові технології навчання

Комунікативно-діалогові технології навчання – це інтерактивні технології навчання, які застосовуються для обговорення в широкому колі якогось спірного питання з метою виявлення істини через зіставлення різних поглядів.

Дискусія (lat. discussio – розгляд, дослідження) форма навчання, спрямована на широке колективне обговорення протилежних поглядів, думок, суджень з обов'язковою аргументацією опонентами своїх позицій, обміном аргументами і контраргументами. Дискусія дозволяє долати стереотипи при ухваленні спільних рішень, розвивати та поглиблювати комунікативні навички, вміння прилюдно відстоювати власні погляди, виробляти компромісні рішення.

Польський дидакт В. Оконь виділяє такі різновиди дискусії:

1. Дискусія, яка розвивається під час спільного рі-

шення проблем. Якщо проблему підібрано вдало, а учасники добре підготовлені, то обговорення відбувається спонтанно.

2. Дискусія спрямована на формування переконань її учасників. Зазвичай така дискусія стосується особистісних проблем (моральне виховання, спосіб життя тощо). В обговоренні вирішальну роль відіграють не факти й аргументи, а цінності і переконання його учасників.
3. Дискусія, метою якої є заповнення учасниками прогалів у власних знаннях. Така дискусія є найменш динамічною, важливу роль у ній відіграє інформація з обговорюваного питання [28, с. 273].

Ефективність дискусії багато в чому залежить від належної підготовки до її проведення, яка передбачає визначення суперечностей, постановку проблеми (проблемного питання), формулювання системи запитань для обговорення, виконання організаційних завдань.

Під час планування цілей дискусії необхідно пам'ятати, що вони можуть бути як конструктивними – *систематизувати знання про предмет, обговорити шляхи подальшого розвитку, захистити запропоновану ідею, залучити прибічників до активного обговорення, сформуванню стійкий інтерес до проблеми та ін.*, так і спекулятивними – *відговорити від ідеї, ввести в оману аудиторію, звести проблему нанівець, вихолостити або нейтралізувати тих, хто чинить супротив, тощо.*

Доповідачі повинні бути обізнаними у досліджуваних питаннях, вміти чітко і лаконічно формулювати

тези, публічно виголошувати промову, захищати власну позицію, бути готовими до некоректних дій опонента (*виведення проблеми за межі дискусії, надання неправдивих фактів, навмисні обвинувачення*) та зацікавленими в позитивному результаті дискусії. Напередодні дискусії учасникам рекомендується продумати і записати тези майбутнього виступу. Важливо також занотовувати виступи інших учасників (й ті, які сподобалися, й ті, які не справили вражень). Це дасть змогу уникнути спотворення чужих думок під час обговорення. У процесі обговорення учасники можуть виконувати ролі ведучого, асистента ведучого, доповідача, експерта, скептика.

Ведучий у процесі дискусії:

озвучує вступне слово, точно формулює тему, мету дискусії та обмежує предмет розгляду проблемного питання, представляє учасників дискусії;

оголошує регламент, вимоги до виступів (лаконічність, чіткість, конкретність), керує ходом дискусії, стимулює, спонукає учасників до обговорення;

уникає регламентації, забезпечує вільний обмін думками між учасниками, контролює дотримання етичних норм, підтримує обстановку критичного аналізу, слідкує за аргументацією висловлених суджень;

слідкує за тим, щоб обговорення мало дискусійний характер;

на заключному етапі обговорення робить висновки, визначає міру досягнення поставленої мети.



Асистент ведучого під час обговорення:

- виступає як помічник;
- фіксує запитання, відповіді, продуктивні думки учасників;
- занотовує висловлювання та рекомендації ведучого;
- разом з ведучим складає звіт про результати дискусії.

Доповідачі:

виконують ролі опонента – того, хто заперечує кому-небудь; пропонента (англ. proponent от лат. propono – “пропонувати”) – того, хто підтримує та аргументує тезу в дебатах; скептика – того, хто до всього ставиться критично, в усьому сумнівається;

виступають із промовами; відповідають на запитання і репліки присутніх.

Експерт (критик-аналітик):

- аналізує доповіді і виступи учасників;
- висловлює критичні зауваження щодо змісту представлених ідей;
- допомагає “примиритися” учасникам у ситуаціях, коли обговорення заходить у глухий кут;
- за необхідності коментує доповіді, презентації учасників.

Дискусійне обговорення проблемного питання має відбуватися за такою логікою: *інформування* → *аргументація* → *зауваження* → *спростування* → *критика* → *контраргументація* → *вироблення рішень* (таблиця 3.2.5).

Таблиця 3.2.5 – Методика проведення дискусії

	Основні етапи та структурні елементи заняття	Час
1.	<p>Вступний</p> <p><u>Інформування:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ведучий повинен “зав’язати” дискусію – ясно озвучити тему, мету, окреслити проблему, наголосити на її актуальності; вивчення рівня підготовки учасників; доведення регламенту та правил ведення дискусії. 	10 хв.
2.	<p>Основний</p> <p><u>Аргументація:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> доповідач наводить альтернативні рішення проблеми; докази, факти, що обґрунтовують істинність його поглядів; ведучий слідкує за промовама, залучає до обговорення викладених думок. <p><u>Зауваження:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> цей етап передбачає заперечення, сумніви і постановку запитань доповідачеві. <p><u>Спростування:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> доповідач нейтралізує сумніви та зауваження, відстоює свою позицію; <p><u>Критика:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> конструктивна критика доказів доповідача. <p><u>Контраргументація:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> захист альтернативних рішень після критичних зауважень. <p><u>Вироблення рішень:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> коментар висловлених аргументів експертом; колективне обговорення запропонованих ідей; визначення найбільш оптимальних рішень проблеми. 	<p>70 хв.</p> <p>10 хв.</p> <p>10 хв.</p> <p>10 хв.</p> <p>10 хв.</p> <p>10 хв.</p> <p>20 хв.</p>

3.	Заклучний: <ul style="list-style-type: none">• рефлексія щодо результатів дискусії;• підведення підсумків, оцінювання учасників.	10 хв.
----	---	--------

Невід’ємним компонентом вдалої дискусії є залучення її учасників до рефлексивної діяльності, що забезпечує вироблення здатності військовослужбовців до самоаналізу і самооцінки. О. І. Пошетун визначає, що рефлексія є “здатністю людини до самопізнання, вмінням аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей” [42, с. 72].

Для здійснення рефлексії ефективним є застосування таких прийомів, як усне обговорення за запитаннями, усні та письмові відповіді на запитання та ін.

Технологія “дебати”

Дебати (з франц. “*debat*” – суперечка; обмін думками) – технологія навчання, яка передбачає організований і чітко структурований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми. На відміну від дискусії, учасники намагаються переконати не один одного, а третю сторону – суддю дебатів.

Перші дебати відбулися в університеті Кембріджу, де у 1815 році було засновано дебатний клуб під наз-

вою Cambridge Union Society для набуття студентами-юристами досвіду публічних виступів. Ідею проведення подібних виступів перейняли студенти Оксфорду (1823 р.), а згодом інші британські університети. У 1960 році вперше в історії у прямому ефірі телебачення були проведені президентські дебати Кеннеді/Ніксон. З того часу участь у дебатах стає невід’ємною вимогою до претендентів на пост президента США. Застосування технології дебатів у навчально-виховному процесі сприяє розвитку у майбутніх фахівців здатності самостійно формулювати та відстоювати власну точку зору, формують комунікативні, аналітичні здатності та підвищують культуру мовлення. Учасники дебатів здобувають досвід аналізувати різноманітну інформацію та важливі сучасні проблеми, критично мислити, робити обґрунтовані висновки. Разом з цим, відзначаючи гострий полемічний характер дебатів, сучасні дослідники наголошують, що звернення до цієї технології навчання “є доречним за умов наявності сприятливого психологічного клімату у військовому колективі, сформованості у курсантів (слухачів) навичок співпраці у групі, прилюдних виступів, участі в колективному обговоренні проблем” [10, с. 254].



На сьогодні існують різні формати проведення дебатів. Особливою популярністю у педагогічній практиці користуються шкільні дебати (World schools debate format), формат парламентських дебатів (Parliamentary

debate), Оксфордські дебати (Oxford style debate), класичний формат “Карла Поппера” (Karl Popper debate format). Не дивлячись на різноманітні підходи до організації дебатів, традиційно основу цієї технології складає тема – спірне судження, в обговоренні якої беруть участь дві команди, одна з яких повинна переконувати в істинності судження, інша – заперечувати аргументи. У кожній команді обираються спікери, які представляють та відстоюють позиції групи. Для ведення дебатів обирається головуючий (суддя), який слідкує за дотриманням учасниками регламенту та оцінює дебати.

Основні етапи впровадження технології дебатів на навчальному занятті узагальнено на рисунку 3.2.7

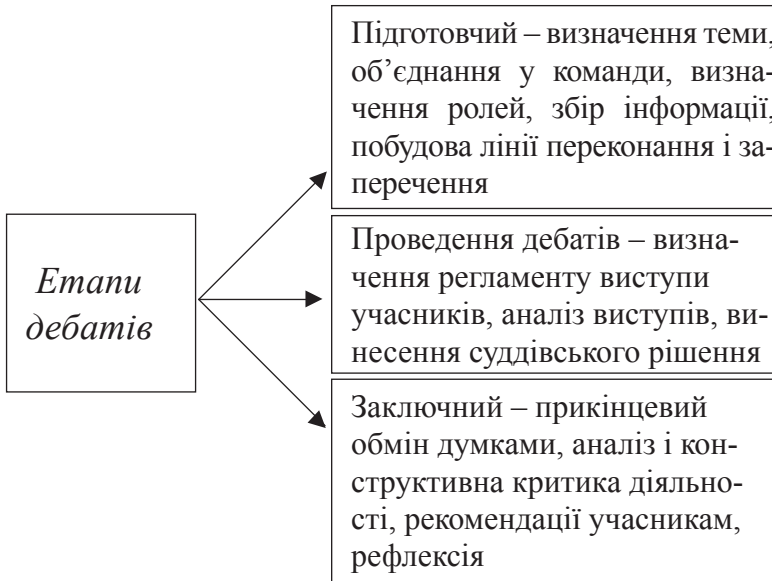


Рис. 3.2.7. Етапи проведення дебатів

На підготовчому етапі необхідно обрати тему майбутніх дебатів, сформувати дві команди (від 3 осіб), визначити завдання для інших учасників, надати час для підготовки аргументації. У дебатах доцільно використовувати найбільш переконливі аргументи, які допоможуть спростувати або мінімізувати позицію опонентів. Аргумент повинен складатися з таких частин:

- Переконавання – *що стверджується?*
- Пояснення – *чому запропоноване твердження є істинним?*
- Доказ – *чи так це насправді у реальному житті?*
- Висновки – *як даний аргумент допомагає розкрити тему?*

На етапі проведення дебатів необхідно представити команди та запропонувати їм зайняти визначені місця (рис. 3.2.8).

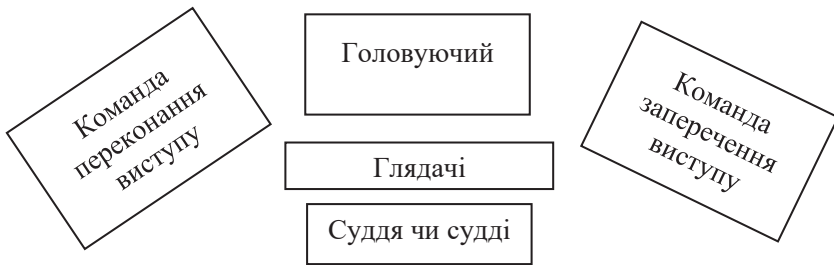


Рис. 3.2.8. Схема розташування учасників дебатів

Щоб дебати не перетворилися на звичайну суперечку, оголошують правила проведення дебатів:

1. Завжди поважати думку головуючого.
2. Точно дотримуватися регламенту проведення дебатів.
3. Не відходити від теми обговорення.
4. Не допускати використання прийомів психологічного тиску на особистість.
5. Дотримуватися етики ведення дебатів: бути завжди ввічливим, спокійним, врівноваженим, доброзичливим.
6. Закінчувати виступ за вимогою головуючого.

На заключному етапі відбувається прикінцевий обмін думками, аналіз і конструктивна критика діяльності, рекомендації учасникам, рефлексія діяльності. Для прикладу розглянемо порядок проведення Всесвітніх шкільних дебатів. На відміну від інших форматів, ці дебати є менш формалізованими та надають більше можливостей до творчості учасників. У дебатах беруть участь дві команди – Переконання і Заперечення. В кожній команді обираються по три спікера, які повинні озвучити 8 промов. Веде засідання Головуючий. Підсумкове рішення приймає та оголошує суддя.

Під час дебатів обидві команди повинні відстояти власну позицію – виступити “за” чи “проти” висловлених аргументів. Тому спікери від команди переконання повинні бути готовими за відведений час (8 хв.) довести, що позиція команди є істинною, а аргументи, висловлені опонентами, є хибними. Представники протилежної сторони, навпаки, повинні заперечити озвучені твердження та довести власні аргументи. На завершальному етапі обговорення учасникам пропонується

озвучити заключну промову тривалістю до 4 хвилин. На цьому етапі забороняється використовувати нові аргументи. Виступи і ролі спікерів є регламентованими (таблиця 3.2.6).

Таблиця 3.2.6 – Порядок і послідовність промов

Команда переконання	Команда заперечення
1. Перший спікер знайомить з більшою частиною аргументів (до 2/3), прийнятих командою.	1. Перший спікер заперечує озвучені твердження і висуває більшу частину аргументів (до 2/3) своєї команди.
2. Другий спікер здійснює “атаку” на аргументи опонентів, захищає думки, висловлені першим спікером своєї команди, наводить решту доказів.	2. Другий спікер команди “атакує” нові аргументи другого і частково першого спікера протилежної команди і висуває нові аргументи.
3. Третій спікер спростовує аргументи другого і частково першого спікерів команди заперечення та захищає аргументи своєї команди.	3. Третій спікер спростовує аргументи, надані третім спікером команди переконання та захищає погляди своєї команди.
4. Перший або другий спікери озвучують заключну промову, в якій узагальнюють думки та наголошують на доцільності власних аргументів.	4. Перший або другий спікери у заключній промові акцентують увагу на тому, що саме рішення їхньої команди є правильним.

Переможця дебатів визначає суддя (колегія суддів). Як правило, виступи спікерів оцінюються за такими критеріями:

- стиль (стиль поведінки, мовленнєва культура, ораторське мистецтво);
- зміст (вміння аргументувати та аналізувати тему);
- стратегія (структура виступу, командна робота).

3.3. Інформаційно-комунікаційні технології навчання

В умовах розвитку інформаційного суспільства, модернізації ЗСУ пріоритетного значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність військовослужбовців, підвищити їхню мотивацію, створити оптимальні умови для самоосвіти, професійної самоактуалізації і самореалізації.

Під *інформаційно-комунікаційними технологіями* (ІКТ) розуміють сукупність методів і технічних засобів збирання, зберігання, опрацювання, передавання й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [8, с. 182; 15, с. 39]. Вітчизняні дослідниці Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова пропонують таку класифікацію інформаційно-комунікаційних технологій:

1. Інтернет-технології (мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).
2. Служби та сервіси мережі Інтернет (WWW, електронна пошта, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні портали, блоги).
3. Мультимедійні програмні засоби (засоби, які дозволяють інтегрувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію).
4. Офісні програмні продукти (текстові та графічні редактори, програми презентацій, електронні таблиці та інші).
5. Електронні посібники, платформи та системи дистанційного навчання [26].

Серед провідних завдань інформатизації сучасної освіти називають упровадження в освітній процес таких ІКТ, які б забезпечували інтерактивний, діалогічний, співтворчий характер взаємодії його суб'єктів. Адже, як наголошує В. Г. Кремень, "...комп'ютер, що втілює усю систему новітніх комунікаційних технологій, став не просто технічним засобом, а своєрідним продовженням людини, доповнюючи її можливості та допомагаючи реалізовувати різні завдання, від суто побутових до високотворчих у сфері науки, мистецтва, освіти, техніки, політики" [22, с. 5].

З метою якісної підготовки військових фахівців для Збройних Сил України, оновлення змісту та методів навчання, розширення доступу до навчальних ресурсів

у НУОУ імені Івані Черняхівського створено *інформаційно-освітнє середовище* – системно організовану сукупність засобів передавання інформації, принципів взаємодії учасників освітнього процесу, дидактичного, організаційного та методичного забезпечення, яка орієнтована на задоволення потреб тих, хто навчається [9, с. 10]. Важливу роль при цьому відіграє система дистанційного навчання.

Практичний досвід організації дистанційного навчання зі студентами кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняхівського свідчить про наявні переваги цієї форми. Диференційований підхід до навчання забезпечує модуль “Урок”, який допомагає студентам контролювати власний темп навчання. Завдяки модулю “Глосарій” надається можливість внести власні визначення, коментарі до основних понять.

Модуль “Завдання” дозволяє викладачам видавати завдання, оцінювати роботу студентів у режимах онлайн та офлайн. Студенти можуть відправляти текстові документи, електронні таблиці, аудіо- та відеофайли. Підсумкова оцінка за виконане завдання автоматично переноситься до електронного журналу успішності.

Обмінюватися думками в режимі реального часу та проводити синхронне онлайн- обговорення порушених питань допомагає модуль “Чат”. Перевагою чату як текстового діалогу у мережі Інтернет, що використовується з метою обговорення визначених завдань у режимі реального часу, є можливість перегляду попередніх повідомлень (“протоколи бесід”), їх копіювання і цитування, оформлення посилань на них. На відміну від

електронної пошти чат дозволяє обмінюватись оперативною інформацією, залучати до обговорення широке коло комунікантів, що сприяє активізації самостійної роботи, поглибленню вмінь інтерактивного спілкування тощо. При підготовці до проведення синхронного обговорення окремих завдань необхідно дотримуватись визначеного порядку дій, що знайшло відображення в розробленій пам'ятці.

*Пам'ятка для обговорення виконаних завдань
в онлайн-режимі*

1. Чітко сформулюйте перелік проблемних питань для обговорення, попередньо узгодьте їх з усіма учасниками майбутнього онлайн-спілкування.
2. Визначте регламент заходу, складіть орієнтовний хронометраж онлайн-спілкування.
3. Підготуйте матеріали для власного онлайн-повідомлення (виступу) згідно з визначеним часом, сформулюйте можливі запитання і власні відповіді на них у стислій формі.

Модуль “Форум” дозволяє учасникам проводити асинхронне обговорення. Таке спілкування реалізується у вільно обраний кожним учасником час. Для організації асинхронного спілкування під час самостійного виконання завдань доцільно використовувати списки розсилки та списки групи. Це полегшує передавання додаткової інформації, адже адресати можуть досить швидко отримувати повідомлення й обмінюватися навчальними матеріалами.

Широкі можливості для проведення онлайн-навчання у системі Moodle має програмний засіб “BigBlueButton”, що дозволяє проводити в синхронному режимі різні види навчальних занять, здійснювати комунікацію в реальному часі, використовувати електронні ресурси (тексти лекцій, додаткові аудіо-, відео-, фото-, презентаційні матеріали з гіперпосиланням на медіа-об’єкти).

У системі дистанційного навчання набув поширення такий вид занять, як вебінар – семінар, що проводиться за допомогою веб-технологій у режимі реального часу, тобто синхронно, коли ведучий використовує голосовий зв’язок і слайди, а учасники можуть спілкуватися між собою та з ведучим у чаті.

Вебінар має широкі функціональні можливості для налагодження інтеракції між учасниками віртуальної “аудиторії” під час відео- та аудіоконференції, спільної роботи над поставленими завданнями, спілкування у чаті. Вимоги до організації та проведення вебінарів передбачають різні види діяльності усіх його учасників: підготовка до вебінару, планування вебінару, сповіщення слухачів про проведення вебінару, підготовка навчальних матеріалів, текстовий запуск вебінару, проведення, підведення підсумків вебінару [9, с. 13].

Ефективною формою організації навчально-пізнавальної діяльності є онлайн-дискусія. Технологічна карта проведення онлайн-дискусії передбачає дотримання таких основних етапів:

1. Планування онлайн-дискусії. На цьому етапі визначаються проблемні питання для дискусійного обговорення, окреслюються позиції і сторони, представники яких братимуть участь у дискусії, обирається технічна платформа для її організації. На платформі розміщуються реквізити майбутньої онлайн-дискусії: тема, мета, орієнтовний перелік питань, час, регламент. Крім цього, здійснюється розсилка електронних запрошень із посиланням на відповідну електронну адресу, формулюються пропозиції розмістити на електронній дошці власні відпрацьовані матеріали.
2. Організація та проведення онлайн-дискусії.
3. Підсумковий етап.

Онлайн-дискусія розпочинається колективним обговоренням загальних правил, попередньо розміщених для ознайомлення на сайті. Підґрунтям для їх розроблення було обрано “Кодекс честі сучасного військового диспутанта (полеміста)” [10, с. 253]:

- Кожен учасник повинен демонструвати повагу, витримку, терпіння, ввічливість і тактовність, строго дотримуватись встановленого регламенту.
- Онлайн-спілкування вимагає динамізму, лаконічності, точності та конкретики у висловлюваннях, знання правил і норм сучасної літературної мови.
- Онлайн-дискусія передбачає конструктивний діалог, критику ідей, а не їхніх носіїв.

- Онлайн-дискусія ґрунтується на толерантному, відкритому, доброзичливому спілкуванні, спрямованому на обміні думками та визначенні різноманітних позицій.

Обговорення відповідей на поставлені завдання доцільно проводити у тематичних блогах. Особливістю цієї технології є те, що у процесі електронної комунікації будь-хто має можливість не лише опублікувати власні думки, а й розмістити на сторінках онлайн-щоденника фотографії, аудіо- і відеоматеріали, необхідні для вирішення поставлених завдань. При цьому військовослужбовці можуть прокоментувати розміщені матеріали, використати посилання на інтернет-ресурси, отримати підтримку своїх ідей або слухні поради, пропозиції, зауваження. Під час вебінару-дискусії поглиблюються вміння цілісно осмислювати проблему, аналізувати причини виникнення, прогнозувати можливі варіанти її вирішення; удосконалюються навички колективного обговорення дискусійних питань, поглиблюється досвід злагоджено діяти задля досягнення спільної мети.

Для налагодження інтерактивної комунікації під час проведення дистанційного навчання доцільно застосовувати веб-квест технологію (web-quest), що становить собою системний спосіб організації пошукової діяльності та передбачає відкрите обговорення порушеної проблеми за самостійно відпрацьованою джерельною базою. Результатом проведеної роботи є публікація переліку необхідних джерел та активних гіперпосилань, що розміщується у вигляді web-сторінок (в локальній мережі або Інтернеті).

Алгоритм практичної реалізації веб-квест технології передбачає проходження певних етапів, дотримання заданої послідовності у виконанні відпрацьованих операцій (дій). Зокрема, на першому етапі відбувається вступний інструктаж стосовно особливостей, технічних можливостей використання веб-квест технології під час самостійної роботи; надаються рекомендації щодо вибору шаблону для створення квесту. На платформі дистанційного навчання розміщується загальне повідомлення про веб-квест, оприлюднюється проблема та основні завдання, форми представлення результатів, надається в разі потреби консультативна допомога. Крім того, розміщуються на сайті критерії оцінювання навчальних досягнень військовослужбовців за веб-квестом. Під час оцінювання робіт ураховують як ґрунтовність відповіді на проблемне запитання, так і якість проведеного інформаційно-аналітичного пошуку, рівень інтерактивності військовослужбовців, творчий характер оформлення виконаних завдань.

Контроль знань військовослужбовців у системі Moodle проводиться з використанням модуля “Тест”. Його налаштування дозволяють обрати час на виконання завдань, кількість спроб, поведінку питань, параметри перегляду відповідей та оцінок. Тест дає змогу викладачам створювати й редагувати різні типи запитань. Військовослужбовцям пропонується дати відповіді на багатоваріантні запитання (дозволяють вибирати одну або декілька відповідей з наданого списку); правильно/неправильно (запитання з двома варіантами вибору); запитання на встановлення відпо-

відності (відповідь на кожне підпитання має бути вибрана із заданого списку можливих відповідей); стисла відповідь дозволяє відповідь одним або кількома словами (фразою або реченням), які оцінюються шляхом порівняння з відповідними зразками, які можуть містити символи підстановки. Таким чином, упровадження інформаційно-комунікативних технологій сприяє розвитку у військовослужбовців дисциплінованості, відповідальності, самостійності, здатності оперативно і технологічно виконувати навчальні завдання, налагоджувати е-комунікацію в сучасному інформаційному просторі.

3.4. Організація самостійної роботи військовослужбовців у процесі навчання

Реалізація інтерактивного навчання у системі військової підготовки змінює характер самостійної роботи, внаслідок чого головна увага акцентується на розвитку самоосвітніх умінь військовослужбовців, вони стають активними учасниками власного навчання та експертами своїх колег, отримують можливість вибору стратегії поведінки у співробітництві.

Згідно з поглядами А. М. Алексюка, самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості та передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішення питань, пізнаваль-

ну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості [1, с. 433–434]. Провідного значення ця настанова набуває для підготовки військового професіонала, який прагне до більшої самостійності у засвоєнні знань, автономності у прийнятті рішень, відзначається критичним мисленням, посиленням інтересом до життєвого і професійного досвіду.

Система самостійної роботи військовослужбовців реалізується на основі як традиційних загальнодидактичних (науковості, системності, розвивальності, проблемності, наступності, доступності тощо), так і сучасних андрогогічних принципів, серед яких особливо важливого значення набувають такі:

1. Принцип самостійності навчання (військовослужбовцю належить провідна роль у процесі навчання як за часом, так і за характером діяльності).
2. Принцип опори на досвід.
3. Принцип елективності навчання (надання військовослужбовцеві певної свободи у виборі форм, методів, засобів навчання).
4. Принцип співробітництва (виконання визначених завдань у спільній діяльності).

Згідно з Є. С. Полат, “головна ідея навчання у співробітництві – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом” [34, с. 19]. З-поміж наявних форм навчання у співробітництві дослідниця називає навчання в команді. Його використання спрямоване на досягнення успіху всієї групи, що досягається лише за умови “самостійної роботи кожного члена групи, у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над

темою, проблемою чи запитаннями, які підлягають вивченню” [34, с. 20].

Організація інтерактивного навчання ставить нові вимоги перед викладачем. Він повинен здійснювати тьюторський супровід, тобто надавати допомогу та підтримку військовослужбовцям на шляху до досягнення освітньо-виховної мети. Такий підхід визначає нові види професійної діяльності викладача-тьютора. Сутність тьюторства повною мірою розкривається у порівнянні із традиційною діяльністю викладача (таблиця 3.4.1).

Таблиця 3.4.1 – Порівняльна характеристика тьютора і викладача

Викладач	Тьютор
Керує навчально-пізнавальною діяльністю на всіх етапах навчання.	Надає консультативну допомогу, здійснює віддалений контроль на певних етапах навчання.
Доступний під час занять, визначених розкладом.	Доступний протягом усього періоду навчання.
Передає зміст курсу.	Організовує навчальну діяльність.
Має справу лише з навчальним матеріалом курсу.	Працює з матеріалом курсу і проблемами тих, хто навчається.
Вибудовує ієрархічні стосунки з тими, хто навчається.	Встановлює з тими, хто навчається, партнерські відносини.

Ефективність тьюторської системи навчання залежить від урахування сучасних загальнодидактичних принципів, серед яких особливо важливого значення набувають такі: відкритості, варіативності, безперервності, гнучкості, індивідуального підходу та індивідуалізації навчання, наставництва та випереджальної самопідготовки тих, хто навчається.

Види навчальних завдань, які виконують військовослужбовці у процесі самостійної роботи, відображено у таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2 – Види навчальних завдань для організації самостійної роботи військовослужбовців

Види завдань	Зміст самостійної роботи
1.Завдання, спрямовані на пошук та аналіз інформації, визначення сутності проблеми.	Пошук та представлення інформації у мережі Інтернет, оформлення посилань на інформаційні ресурси, оцінювання ресурсів Інтернет.
	Складання планів, тез, анотування літератури, підготовка рефератів.
	Постановка евристичних запитань та ін.

2. Завдання, пов'язані з вибором способу діяльності у різноманітних ситуаціях.	Аналіз та оцінювання, обговорення проблеми.
	Обговорення у мережі або через електронну пошту можливих варіантів вирішення проблеми.
	Онлайн-дискусії за порушеною проблемою тощо.
3. Завдання, які забезпечують розвиток творчих здібностей.	Написання есе за порушеною проблемою, сценарію заочної екскурсії тощо.
	Створення мультимедійної презентації.
	Створення web-сторінок і web-квестів.

Успішне виконання військовослужбовцями вищеперелічених завдань залежить найперше від сформованості у них пошукових умінь, пов'язаних із накопиченням, відбором, узагальненням інформації у мережі Інтернет. З цією метою включено завдання розвивального характеру, які передбачають пошук у мережі Інтернет інформаційних ресурсів, необхідних для формування баз даних та орієнтування у порушеній проблематиці, аналізу окресленої проблеми. Для знаходження необхідних ресурсів пропонується скористатися різноманітними ресурсами Інтернету, зокрема: <http://adl.nuou.org.ua/platformi-distantiynogonavchannya/> – Електронна бібліотека НУОУ імені Івана Черняхівського; <https://www.mil.gov.ua/> – офіційний сайт Міністерства оборони України; <http://www.ednu.kiev.ua> – Освітня мережа України та інші.

Сучасні технології надають широкі можливості для активізації самостійної роботи військовослужбовців, створюють умови для належного ресурсного забезпечення їх інформаційно-пошукової діяльності, засвоєння системи знань, відпрацювання самоосвітніх умінь і навичок, формування досвіду інтерактивної комунікації.

3.5. Налагодження гендерної взаємодії у військовому колективі

Гендерний підхід в освіті – комплекс заходів щодо організації навчально-виховного процесу та керівництва ним на основі гендерної рівності, за якого можливо так організувати пізнання дійсності, щоб уникнути протиставлення та “очевидної” нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, образу мислення, особливостей поведінки, які закріплюють зв’язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті [31, с. 477].

Впровадження гендерного підходу в освітній процес пояснюється необхідністю подолання наявної у суспільстві гендерної диференціації, забезпечення успішної соціалізації особистості, налагодження міжособистісної взаємодії та комунікації, завдяки якій створюється, підтверджується і відтворюється уявлення про чоловіче і жіноче як базові категорії соціального порядку [43, с. 41].

Важливого значення для ЗСУ набуває проблема пошуку шляхів подолання гендерної асиметрії лідерства, адже тривалий час у психології лідерства або переважала модель чоловічого (“героїчного”) лідерства, або чинник статі не враховувався зовсім. Це, у свою чергу, зумовлює нагальність гендерних досліджень, спрямованих на визначення набутих (культурних) характеристик чоловіків і жінок, на відміну від наявних природних (біологічних, фізіологічних і репродуктивних).

У процесі гендерної соціалізації виражаються моделі поведінки представників різної статі, які традиційно у багатьох суспільствах закріплюються гендерними стереотипами. Науковці виділяють декілька груп гендерних стереотипів. До першої відносять стереотипи маскулінності та фемінності, які узагальнюють уявлення та установки з приводу чоловічих і жіночих ролей у суспільстві. За свідченням В. О. Татенка, “маскулінність асоціюється з компетентністю, інструментальною активністю, незалежністю, самовпевненістю, рішучістю, агресивністю, емоційною стриманістю, асертивністю, інтернальністю, а фемінінність – з пасивністю, залежністю, недостатньою впевненістю в собі, нерішучістю, надмірною емоційністю, експресивністю, тривожністю, екстернальністю тощо” [43, с.39]. Наступну групу складають стереотипи щодо уявлень про розподіл соціальних ролей у суспільстві. Для жінки найбільш значимою соціальною роллю вважається роль домогосподарки, матері. Чоловікам, навпаки, належать включення у суспільне життя, професійна успішність, відповідальність за забезпечення

сім'ї. Не менш поширеними є стереотипні уявлення щодо специфіки змісту праці, згідно з якими жіноча праця повинна носити виконавчий, обслуговуючий характер, тоді як за чоловіками закріплюється управлінська робота. Перераховані стереотипи пояснюють упереджене ставлення до лідерської поведінки жінок та породжують в організаційному середовищі гендерно-рольові очікування.

Військова дійсність зберігає чимало стереотипів, які іноді важко розділити. В інших дослідженнях пояснюється, що включення жінок у військову сферу загрожує руйнуванню встановлених традицій. Заперечення щодо жінок на військовій службі пояснюють їх фізіологічними особливостями, нездатністю керувати та приймати рішення у критичних ситуаціях, що, у свою чергу, може негативно позначитися на діяльності збройних сил.

Ґрунтовний аналіз жіночого і чоловічого лідерства, проведений А. Іглі та М. Махиджані, дозволив виявити суттєві відмінності в поведінці жінок і чоловіків, зумовлені тим, що в управлінні переважає авторитарний, директивний стиль. Проте жінки більш схильні до демократичного стилю. Від жінок очікують більш високий рівень комунікабельності, доброзичливості, зацікавленості, емоційності. Від чоловіків – високий рівень незалежності, майстерності, наполегливості, інструментальності. Відповідно вважається, що жіночі форми лідерства орієнтовані на міжособистісну взаємодію, тоді як для чоловічої форми домінуючим є орієнтування на виконання завдання. Вчені підтвердили, що, коли жінки-лідери порушують очікування інших

людей щодо їхньої поведінки і здійснюють управління у чоловічому стилі, може виникнути конфлікт ролей. При цьому жінки, які досягають відносно високих управлінських посад, теж оцінюються як лідери.

Згідно з дослідженнями Т. В. Бендас, у процесі взаємодії партнери демонструють типові гендерні характеристики – жінки надають підтримку іншим жінкам, поводять себе більш експресивно, тоді як чоловіки у спілкуванні з іншими чоловіками практично не надають підтримки партнерам і не виявляють експресії. Дослідниця зауважує, що поведінка учасників інтеракції змінюється відразу, коли у групі з'являються представники іншої статі – “жінки поводять себе більш директивно, а чоловіки висловлюють підтримку” [3, с. 269]. За Т. В. Бендас, присутність представників протилежної статі під час групової роботи викликає прояви конкуренції. Зокрема, чоловіки частіше, ніж жінки, прагнуть захопити лідерську позицію, тоді як жінки займають її лише за відсутності чоловіків. При цьому у чоловічих групах учасники виявляють інструментальний лідерський стиль, тоді як у змішаних групах вони демонструють соціально-емоційну поведінку. Визначена тенденція зберігається і у дослідженнях широкого спектру чинників, які визначають певні поведінкові патерни і стратегії взаємодії між представниками різних статей (таблиці 3.5.1).

Таблиця 3.5.1 – Мотивація та соціально-перцептивні здатності партнерів спілкування

Жінки	Чоловіки
Питання налагодження взаємодії між людьми має пріоритетне значення; відчують гостру потребу у спілкуванні, яке часто корелює з “переживанням щастя”.	Усвідомлення власної значимості набувають за рахунок професійних досягнень, успіхів на роботі, тому прагнуть спілкуватися з колегами “на рівних”.
Більше витрачають часу на розмови.	Говорять у 1,5 рази менше, ніж жінки.
Більш гнучкі у спілкуванні.	Використовують шаблонні типи взаємодії, в меншій мірі володіють прийомами і способами спілкування.
Більш тонко відчують стан іншої людини по змінам у тембрі голосу та в інших експресивних проявах.	Рідше виявляють перцептивні здібності.
Дають більш деталізований опис іншої людини.	У процесі характеристики особистості роблять загальні висновки.
Здатні розпізнавати емоції і адекватно на них реагувати. Частіше використовують жестову комунікацію.	Менше стурбовані емоційним станом партнерів по комунікації, акцентують увагу на вирішенні проблем, більш замкнуті у собі.

Здобуті результати дали підстави ученим встановити розбіжності у лідерській поведінці представників протилежних статей у групі. Власне соціологічне дослідження порушеної проблеми провела гендерний експерт Т. О. Марценюк. У праці “Невидимий батальйон” вона наводить думки жінок-учасниць бойових дій (42 учасниці у віці від 20 до 47 років); експертів (9 чоловіків-військовослужбовців). Проведене інтерв’ю дозволило встановити, що гендерні упередження ще й досі потужні в українському суспільстві. І хоча відповіді більшості респондентів виявили переважно дружні стосунки жінок із товаришами по службі, їхню впливовість на процес прийняття рішень у своєму підрозділі, спостерігалися твердження про те, що жінкам на війні не місце, окремі приклади зневажливого ставлення. Різні погляди щодо проходження військової служби жінками в АТО висловили респонденти-чоловіки. Переважна більшість чоловіків визнали право жінок брати участь в обороні країни та виконувати професійні обов’язки, незалежно від статі, а також наявну дискримінацію за статевими ознаками [27, с. 39].

Аналіз сучасного стану і підходів до організації освітнього процесу на кафедрі військової підготовки свідчить про те, що підготовка військових лідерів недостатньо зорієнтована на практичну реалізацію гендерного підходу, відзначається переважно декларативним, поверховим характером. Перехід на компетентнісну освітню парадигму, систему підготовки військових фахівців за стандартами НАТО пояснюють нагальність

обґрунтування нової моделі освітнього процесу на основі інтерактивної гендерної взаємодії, що має складатися з узгоджених і взаємообумовлених структурних компонентів:

- цільового (цілі навчання),
- мотиваційно-спонукального (мотивація, стимулювання),
- аксіологічного (цінності),
- ресурсного (умови, зміст),
- суб'єктно-діяльнісного (суб'єкти, види освітньої діяльності та гендерної взаємодії),
- технологічного (інтерактивний навчальний інструментарій),
- контрольно-корегувального (контроль і корегування результатів навчання),
- результативного (результати навчання у термінах компетентностей).

Підґрунтя пропонованої моделі становлять загальні (системності, розвивальності, послідовності, наступності, гнучкості, проблемності, зв'язку теорії з практикою тощо) та специфічні принципи:

- персуазивності – вимагає від суб'єктів навчання осмисленого зусилля задля корегування власних світоглядних позицій, формування гендерної свідомості у процесі самостійної пізнавальної діяльності;
- гендерної рівності – спрямований на забезпечення рівними можливостями, правами і обов'язками жінок та чоловіків під час проходження військової служби, уникнення

- будь-яких проявів дискримінації, розрізнення, привілеїв за ознакою статі;
- інтерактивності, що передбачає налагодження активної взаємодії усіх учасників освітньої діяльності, їх безпосередню спрямованість на оволодіння прийомами взаємодії на засадах гендерної рівності;
 - компенсаторності – передбачає компенсацію (доповнення, заміщення) недостатньо розвинутої або неявно вираженої;
 - нерепресивної свідомості (толерантності) – спрямований на забезпечення свободи учасників навчання у висловлюваннях, мисленні, творчій діяльності, толерантність у міжособистісній взаємодії та комунікації, повагу до особистих поглядів і переконань;
 - діалогічності – передбачає налагодження міжособистісної діалогічної комунікації для рівноправного обміну думками;
 - рефлексивності – визначає необхідність осмислення суб'єктами навчання своїх досягнень і проблем, вироблення в учасників гендерної інтеракції здатності до самоаналізу [18].

Успішність організації освітнього процесу на засадах гендерної рівності залежить від продуманої мотиваційної основи діяльності тих, хто навчається, сформованості у них відповідних цінностей. Проектування визначених компонентів моделі має здійснюватися у відповідності із пріоритетними за-

вданнями підготовки військових фахівців, їх соціалізації і професіоналізації. До ключових мотиваторів інтерактивної гендерної взаємодії військовослужбовців належать прагнення до самовдосконалення та кар'єрного зростання, зацікавленість у досягненні життєвого і професійного успіху, намагання розширити свої пізнавальні інтереси та задовольнити їх, підвищити власну конкурентоспроможність, набуття досвіду продуктивного спілкування з представниками протилежної статі.

Формування готовності військовослужбовців до ефективної гендерної взаємодії має здійснюватися на основі актуального освітньо-професійного контенту, що, у свою чергу, потребує наукового обґрунтування й розроблення відповідного змісту: нормативного (модулі навчальних дисциплін, тренінги для курсів підвищення кваліфікації, дидактичних матеріалів) і варіативного (спеціальні курси, спеціальні семінари та ін.). З урахуванням перспектив професіоналізації ЗСУ за стандартами НАТО доцільно впровадити у систему підготовки офіцерів запасу таких спецкурсів і спецсемінарів: “Актуальні питання реалізації гендерної політики у ЗСУ з урахуванням передового досвіду країн-учасниць НАТО”, “Правові аспекти гендерної взаємодії у ЗСУ”, “Проблеми налагодження конструктивних гендерних відносин у процесі військово-професійної комунікації”.

Налагодження конструктивних гендерних відносин у ЗСУ залежить від цілої низки суб'єктивних та об'єктивних чинників, урахування яких сприятиме до-

сягненню поставлених цілей. Саме тому слід зважати на психолого-педагогічні умови освітньо-професійної підготовки військових фахівців на основі інтерактивної гендерної взаємодії:

- гендерна чутливість, партнерський характер відносин, атмосфера доброзичливості, взаємоповаги та взаємопідтримки;
- рівноправність та однакова персональна відповідальність за результати навчання, міжособистісної комунікації, гендерної взаємодії;
- відсутність необгрунтованої критики, упередженого ставлення, прихованих утисків; взаємоповага і толерантність;
- налаштування всіх учасників на діалог, взаєморозуміння, взаємодію, співпрацю, досягнення спільного успіху як основну мету освітньої діяльності;
- прозорість, відкритість, публічність в обговоренні освітніх питань, демократизм у виробленні загальних рішень;
- урахування життєвого і професійного досвіду військовослужбовців, рівня їхньої готовності до інтерактивної гендерної взаємодії;
- підвищення мотиваційної готовності до формуванню позитивних установок щодо гендерної рівності в освітньому процесі.

Засвоєння нового освітнього змісту і досягнення поставлених цілей залежать від технологічного забезпечення освітнього процесу, продуманого засто-

сування інтерактивного навчального інструментарію (методи, форми, засоби інтерактивного навчання), періодичного звернення до інтерактивних технологій навчання.



Складання військової присяги

3.6. Тренінгові технології організації педагогічної взаємодії

Тренінг (від англ. “training – “навчання”, “виховання”, “тренування”, “дресирування”) – це технологія навчання, скерована на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок, під час якого людина переглядає власні цінності та пріоритети, коригує, удосконалює та розвиває певні якості та властивості своєї особистості, обирає для себе такі форми та методи поведінки, які відповідають саме її життєвій ситуації та індивідуальності [44, с. 16].

Розвиток тренінгового навчання започаткував видатний психолог Курт Левін, який у 1945 році заснував у Массачусетському університеті Дослідницький центр групової динаміки. За К. Левіним, особистість

є частиною групи, яка не лише виступає засобом для здійснення її фізичних чи соціальних цілей, а і становить частину життєвого простору, в якому вона існує. Виходячи з цього, вчений дійшов висновку, що поведінка детермінується не власними потребами і переживаннями особистості, а навколишнім середовищем. Тому однією з життєво важливих цілей людини було визначено досягнення або збереження певного статусу або позиції всередині групи. Запропонований К. Левіном підхід до вивчення діяльності груп у процесі діяльності – спостереження – навчання, отримав у психології назву “дієвого дослідження” і набув поширення у прихильників його теорії, які цікавилися груповою динамікою і змінами особистості в групі. Науковці розглядали Т-групи як “навчальні лабораторії”, учасники яких безпосередньо залучаються до визначення цілей групи, спостереження за зміною поведінки, планування діяльності та аналізу результатів.

І. Д. Ялом виділив десять основних психотерапевтичних факторів, які притаманні більшості груп:

- 1) Згуртованість – “тотальне поле сил, які змушують учасників залишатися в групі.
- 2) Навіювання надії. Віра в можливість змін сама по собі має бути терапевтичною дією.
- 3) Універсалізація. Люди приходять в групу кожен зі своїми проблемами, але скоро усвідомлюють, що і у інших є такі ж труднощі, таке ж відчуття власної неспроможності і відчуженості від інших.
- 4) Альтруїзм. Цілющою дією володіє усвідом-

- лення того, що кожен у групі може бути потрібним і корисним для інших.
- 5) Надання інформації. У деяких групах знаходять застосування прямі інструкції та поради.
 - 6) Множинне перенесення. Будь-яке викривлене сприйняття реалій і будь-яке порушення у взаєминах з іншими людьми, що викликані подіями, які відбулися в минулому. Емоційні прихильності члена групи до її керівника, до партнерів або до групи в цілому піддаються перевірці та раціональному і реалістичному оцінюванню.
 - 7) Міжособистісне навчання. Група створює ґрунт для дослідження позитивних і негативних емоційних реакцій, а також для аналізу нових форм поведінки. Члени групи можуть відкрито прохати один одного про допомогу та підтримку; афекти, які виникають у процесі обговорення, сприяють набуттю коригувального емоційного досвіду.
 - 9) Розвиток навичок спілкування.
 - 10) Наслідувальна поведінка. Уміння поводитися частково набувається у процесі спостереження за іншими. На початковому етапі можливим є наслідування поведінки керівника або інших популярних членів групи з метою отримання схвалення. Поступово учасники починають експериментувати.

11) Катарсис. Коли тривалий час стримувані почуття провини, ворожості і т. ін. або “неприпустимі” спонукання знаходять вихід у групі, це приносить почуття полегшення і звільнення. Але головна користь від катарсису полягає в посиленні згуртованості, яке відбувається внаслідок інтенсивної взаємодії членів групи один з одним в обстановці безпеки і розуміння [39, с. 43–44].

Відповідно до цієї моделі, уявлення людини про себе охоплюють чотири сфери: “арена” – ця сфера відповідає загальним поняттям, які усвідомлюються і самою особистістю, і оточенням; “сліпа пляма” – те, що відомо іншим, але сама людина цього не усвідомлює; “фасад” – те, що відомо лише самій особистості, але невідоме іншим; “невідоме” – те, що невідоме ані самій особистості, ані іншим. Атмосфера відкритого спілкування збільшує потенціал групи й особистості, сприяє вирішенню проблем [39, с. 60–61].

У сучасних дослідженнях є різні підходи до визначенні сутності та класифікації тренінгів. Учені розглядають тренінг як функціональний метод застосування психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного і особистісного зростання людини (О. В. Євтіхов); навчання технологіям дії на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі (І. О. Корнієнко); метод запланованих змін, що відображає процес руху інформації від одного учасника взаємодії до іншого (С. І. Макшанов); багатофункціональний метод навмисних змін психоло-

гічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного й особистого буття людини (Н. Є. Афанасьєва, Л. А. Перелигіна).

Більшість науковців впевнено доводять, що тренінг є найпоширенішою технологією навчання, у якій активно використовуються технології та методи інтерактивного навчання. Він забезпечує атмосферу взаємної участі та довіри, реалізується з урахуванням життєвого і професійного досвіду усіх учасників.

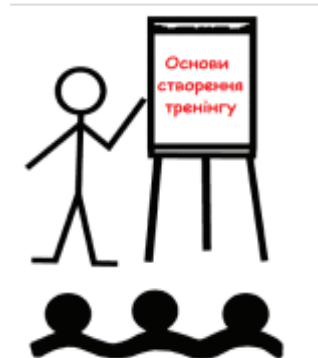
Класифікації тренінгів присвячено праці таких учених, як Т. Грицевич, О. С. Капінус, Т. О. Мацевко, Л. Т. Музичко, А. Б. Неурова, А. В. Окаєвич, А. М. Романишин. Наведемо приклади тренінгів, які використовуються у сучасній практиці.

Професійні тренінги – проводяться з представниками певних професій з метою підвищення їх професійно значимих якостей або підвищення ефективності спільної професійної діяльності.

Тренінги сенситивності – використовуються для розвитку здатності аналізувати власну поведінку у системі міжособистісних відносин з метою їх оптимізації.

Інтелектуальні тренінги – проводять для розвитку інтелектуальних здібностей, гнучкості мислення, стратегічного мислення, креативності.

Перцептивні тренінги – застосовують з метою розвитку здатності адекватного і повного



пізнання себе, інших людей і відносин, що складаються в ході спілкування.

Тренінги впевненості у собі – використовують для підвищення самооцінки, усвідомленості своїх прав; розрізнення впевненості, невпевненості та агресивності. До таких тренінгів входять комунікативні тренінги, які допомагають усвідомити та подолати установки та стереотипи.

Тренінги ділового спілкування – спрямовані на корекцію і формування установок, потрібних для успішного спілкування під час професійної діяльності.

Тренінги прийняття рішень – спрямовані на розвиток здатностей ухвалення рішень, пізнавальних і емоційно-вольових компонентів та їх інтеграції, що дозволяє ефективно реалізовувати всі етапи індивідуального і сумісного ухвалення рішень.

Антистресові тренінги – використовуються для формування вмінь та навичок попередження негативних емоційних станів [44, с. 45–54].

Дослідники сходяться на думці, що для проведення ефективного тренінгу необхідно дотримуватися певних умов, а саме:

- обмежена кількість учасників (до 20 осіб);
- залучення підготовлених тренерів;
- наявність чітко визначеної мети тренінгу;
- просторово-часова організація тренінгу (обладнане робоче приміщення відповідно до мети, технічне забезпечення, дотримання режиму роботи тренінгової групи);

- дотримання інтерактивного, діалогічного, співтворчого характеру взаємодії учасників тренінгу та забезпечення зворотного зв'язку.

Програма тренінгу складається з таких етапів:

1. Вступна частина. Мета цього етапу полягає у створенні доброзичливої атмосфери та налаштування усіх учасників на відкритий діалог. Найбільш типовими видами діяльності на цьому етапі є знайомство із тренером та учасниками обговорення, представлення тренером мети тренінгу, вироблення спільних правил групової роботи, висловлення учасниками власних очікувань від майбутнього тренінгу.
2. Основна частина. На цьому етапі відбувається багаторазове виконання певних операцій (дій), відпрацьовуються вміння та навички вирішення практичних завдань.
3. Завершальна частина. На цьому етапі відбувається підведення підсумків тренінгу, забезпечується зворотний зв'язок, з'ясовується рівень реалізації особистих очікувань учасників тренінгу.

Розглянемо приклад проведення тренінгу особистого зростання зі студентами кафедри військової підготовки НУОУ імені Івана Черняхівського.

Мета: поглибити знання основних стратегій лідерства, відпрацювати вміння ефективної взаємодії у військовому колективі; мотивувати учасників підвищувати свій фаховий рівень.



Обладнання: мультимедійне обладнання, фліп-чарти і маркери, аркуші А1.

Налаштування кімнати: столи і стільці розташовані півколом.

Час тренінгу: 1 год. 20 хв.

Методи навчання: обговорення, розповідь, вправа.

Тренінгова група: 12 осіб.

Матеріали: роздатковий матеріал, презентація.

План заняття

	Зміст заняття	Час	Необхідні ресурси
1	Вступне слово тренера.	3 хв	Мультимедійні слайди
2	Погодження правил роботи в групі.	2 хв	фліпчарт, маркери
3	Знайомство Арт-проект “Лідерський щит”.	10 хв	аркуші А1, маркери
4	Міні-лекція тренера.	8 хв	розповідь, порушення проблемного питання
5	Вправа “Власна історія лідерства”.	15 хв	музичний супровід
6	Вправа “Ресурс”.	5 хв	роздатковий матеріал
	Мозковий штурм: “Які риси спонукають військовослужбовців до лідерства?”.	20 хв	аркуші А1, маркери, мультимедійні слайди

7	Обговорення есе “Сучасний військовий лідер: який він?”.	15 хв	письмові роботи студентів
8	Рефлексія “Лист до себе”.	10 хв	аркуші, ручки
9	Підведення підсумків.	2 хв	

На початковому етапі заняття тренер оголошує тему та мету заняття, акцентує увагу на тому, що підготовка гнучких, інноваційних лідерів, здатних об’єднувати усіх членів колективу навколо високої місії військової організації, демонструвати повагу і толерантність до кожного підлеглого, незалежно від його культурної чи гендерної ідентичності є одним з пріоритетних напрямів реформування військової освіти у контексті інтеграції Збройних Сил України до НАТО.

Взірець тексту вступної промови

Андрій Зелінський – священник УГКЦ, штатний капелан 36-ої окремої бригади Морської піхоти Збройних Сил України, з нагоди відкриття Школи лідерства УКУ у лекції “Шлях воїна. Духовність лідера у час бурхливих змін” доводить, що військовий лідер – це ціннісна особистість, яка знає, чого хоче, і знає, як туди дійти. Це людина перемоги, яка для воїна має три виміри: перемога над собою, перемога над життєвими обставинами, перемога над ворогом. Він дотримується головних цінностей: честь, відвага і відданість. Честь означає, що існують певні принципи, відповідно до яких потрібно своє життя організувати. Відвага – це перша і найбільша цінність, вона дає змогу зробити перший

крок. “Лідер вміє донести, чого ми добиваємося, як ми це робимо, чого ми хочемо, як називається наша перемога і як туди дібратися. І ми завжди потребуємо поруч когось, хто зможе підтримати, хто зможе своєю вірою у нас допомогти досягнути нашої спільної перемоги”.

Які ж чинники забезпечують ефективну взаємодію військового лідера і його послідовників?

Погодження правил роботи в групі.

Тренер пропонує групі розробити спільні правила роботи під час тренінгу.

1. Усі учасники тренінгу повинні проявляти активність.
2. Усе, що відбувається в групі, залишається “закритим” для інших.
3. Не допускати особистої конфронтації учасників.
4. Сміливо висловлювати нові ідеї, експериментувати.
5. Варто уникати оціночних суджень при отриманні зворотної інформації.
6. У разі виникнення труднощів звернутися до інших учасників тренінгу за допомогою.

Арт-проект “Лідерський щит” виконується у міні-групах. Учасники отримують один аркуш паперу із зображенням контура щита. Завдання – розробити новий символ лідерства, на якому представити по дві найважливіші цінності, переконання та ідеї лідера та сформулювати гасло лідерства. Завершується вправа обговоренням запропонованих варіантів.

Міні-лекція тренера спрямована на поглиблення теоретичних знань учасників про природу і механізми лідерства.

План

1. Основні підходи до тлумачення лідерства.
2. Моделі поведінки і характеристика військового лідерства.

Огляд історії становлення теорії та практики військового лідерства дозволив встановити, що у науковій літературі прослідковуються різні підходи до тлумачення його функціонування. Розмірковуючи над порушеною проблемою, дослідники обґрунтовують особистісні характеристики лідера (Р. Стогділл, Р. Манн, Ф. Тейлор); визначають моделі поведінки, які впливають на стиль керівництва (К. Левін), мотивацію особистості лідера (теорія “Х” і “У” Д. МакГрегора), структуру та якість відносин у групі (дослідження університету штату Огайо та Мічиганського університету), інтерес до професійної діяльності та підлеглих (управлінська решітка Блейка і Моутона); досліджують поведінку лідера у конкретних ситуаціях та визначають чинники, які впливають на налагодження взаємовідносин між керівником і членами колективу (модель Херсея і Бланчарда, Стінсон-Джонс, С. Керр і Дж. Джермейр). Біхевіористський підхід та теорії ситуативності являються альтернативними до теорії рис або лідерських якостей, адже припускають можливість навчання і розвитку для покращення лідерської поведінки.

Методологічно значимими для дослідження лідерства є ідеї зарубіжних (J. Keller, K. Points) та вітчизняних (О. Бойко, А. Вітченко, В. Волков, А. Зелінський, В. Осьодло, А. Романишин, П. Ткачук, В. Стасюк, О. Хміляр) учених. Особливо важливого значення набувають теорія трансформаційного лідерства, що вимагає від лідера певних ініціативних дій, спрямованих на трансформацію свідомості і діяльності його послідовників, їх інтеграцію в єдину команду і мобілізацію на досягнення бажаної мети (Б. Басс, О. Бойко, Д. Віллем, А. Зелінський, В. Осьодло, О. Хміляр та інші учені); розподіленого лідерства, де обов'язки лідера делегуються іншим відповідно до їх ролей і рівнів, на яких вони знаходяться в організації (С. Калашнікова, Ф. Хесельбайн); етичного лідерства, орієнтованого на дотриманні етичних стандартів усіма учасниками команди, демонстрації ними етичних норм у процесі міжособистісної взаємодії (Brown); реформативного лідерства, що потребує від лідера та членів команди поведінки, придатної до творчого вирішення проблеми в кризовій ситуації (D. Willem, F. Uys).

Обрані підходи не лише відображають моделі поведінки і характеристики лідера, а й підтверджують думку про те, що у науковій літературі відсутнє єдине розуміння понять “лідерство” і “лідер”. Зокрема керівництво “Director Leadership” визначає, що лідером є член групи, який виконує основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємостосунків, за яким група визнає право приймати рішення в значимих ситуаціях, їм добровільно підкоряються всі члени

групи. При цьому військове лідерство витлумачується як процес організації та керування малою соціальною групою, який сприяє досягненню спільної мети в мінімальні терміни з максимальним ефектом, детермінований панівними у суспільстві соціальними відносинами. Отже, лідер не може існувати без однодумців, тому він повинен поводити себе так, щоб люди або хотіли слідувати за ним, або були змушені так діяти.

На дії військового лідера впливають особистісні характеристики, продуктивність, навколишнє середовище (культура), у якій функціонує військовий колектив, а також ефективність зворотного зв'язку. Зважаючи на це, можна дійти висновку, що військове лідерство потрібно розглядати як процес впливу на людей, який відбувається в певних умовах, здійснюється у взаємодії та спрямований на досягнення певної мети. Лідери можуть впливати за допомогою власного прикладу, задаючи таким чином своїм підлеглим рольову модель. Успішні лідери повинні бути гнучкими, адаптивними та інноваційними, готовими діяти сміливо та ініціативно в динамічних, складних ситуаціях, брати на себе відповідальність за відсутності наказів, діяти продумано і рішуче, забезпечувати виконання поставлених завдань.

Вправа “Власна історія лідерства”. Тренер пропонує учасникам розташувати стільці півколом та презентувати власні історії лідерства. Під час розповіді рекомендується звернути увагу на такі запитання:

- Де і коли сталася ця історія?
- Перед якою проблемою постали учасники вашої історії?

- Як ви допомогли своїм підлеглим вирішити цю проблему? Опишіть свої дії.

Вправа “Ресурс”. Ця вправа спрямована на виявлення потенційних можливостей до лідерства учасників тренінгу, забезпечує особисте і професійне зростання військових фахівців.

<i>Дослідження мого власного лідерського потенціалу</i> <i>Допишіть речення</i>
Я відчуваю свій лідерський потенціал, коли...
і я поводжу себе так:
Я відчуваю себе найменш потужним, коли...
і я реакую наступним чином:
Я використовую свою владу належним чином, коли...
а потім я відчуваю:
Я зловживаю владою, коли...
інші реагують на це так:
Джерелами мого лідерства є...

Мозковий штурм: “Які риси спонукають військово-вслужбовців до лідерства?”.

Мета “мозкового штурму” полягає у генеруванні учасниками ідей щодо необхідності розвитку військово-вслужбовцями лідерських якостей.

Під час проведення “мозкового штурму” тренер повинен записувати на фліп-чарті висловлені думки для їх подальшого оцінювання та визначення актуальних лідерських рис.

Рефлексія. На заключному етапі відбувається колективне обговорення висловлених думок. Учасники узагальнюють здобуті знання про лідерство, висловлюють власні враження від заняття. На цьому етапі доцільно використати вправу “Лист до себе”.

Лист до себе

Завдання. Напишіть листа самому собі, яким ви бачите себе після тренінгу. Опишіть власні враження від заняття. З’ясуйте, чи справдилися ваші очікування.



Запитання та завдання для рефлексії

1. Проаналізуйте визначення педагогічних технологій та обґрунтуйте їх найважливіші ознаки.
2. Які з описаних у цьому розділі технології навчання, на вашу думку, є найдоцільнішими для використання в освітньому процесі і чому?
3. Сформулюйте рекомендації щодо ефективного використання інтерактивних технологій навчання.

4. Охарактеризуйте специфіку підготовки та практичного впровадження комунікативно-діалогових технологій навчання.
5. Назвіть і проаналізуйте ігрові технології навчання.
6. Відпрацюйте алгоритм підготовки та проведення навчального заняття з використанням кейс-технології.
7. Розкрийте сутність інформаційно-комунікаційних технологій навчання.
8. Проаналізуйте порівняльну таблицю “Особливості гендерного і статево-рольового підходів”. З’ясуйте, чи впливають гендерні аспекти на налагодження взаємодії у військовому колективі. Свою відповідь обґрунтуйте прикладами.




Таблиця 3.5.2 – Особливості гендерного і статево-рольового підходів





Гендерний	Статево-рольовий
Орієнтація на нейтралізацію різниці між статями.	Орієнтація на акцентування на відмінностях між статями.
Виховання у дусі вільного вибору. тендерної ідентичності.	Виховання у дусі жорсткого (передбаченого) вибору статево-рольової ідентичності.
Відсутність орієнтації на “особливе призначення” чоловіка і жінки.	Орієнтація на “особливе призначення” чоловіка й жінки.
Схвалення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості.	Схвалення видів діяльності, що відповідають статі.

Вибір видів поведінки залежно від ситуації.	Вибір видів поведінки залежно від статевої належності.
Обґрунтування недоцільності навчання залежно від статі.	Обґрунтування доцільності навчання залежно від статі.
Тенденція до стирання культурно сформованих гендерних схем.	Наявність жорстких, культурно сформованих гендерних схем.

Творчі завдання

Завдання 1. Сформулюйте та запишіть проблему, яка може виникнути у майбутній військово-професійній діяльності. Дайте відповіді на запитання.

Приміряйте шість капелюхів мислення	
	
	У чому причина проблеми? Якою інформацією я володію для вирішення проблеми? Яку інформацію необхідно зібрати?
	Що я відчуваю з цього приводу? Чому мене це турбує?

	<p>Чому це необхідно зробити? Які переваги вирішення проблеми від обраної мною стратегії?</p>
	<p>Які є ще варіанти? Що нового я можу запропонувати?</p>
	<p>У чому недоліки моїх рішень? Чому це може не спрацювати?</p>
	<p>Який варіант є кращим? Що можна зробити далі?</p>

Завдання 2. Змоделюйте план проведення навчального заняття із застосуванням ІКТ, підготуйте презентацію власного проєкту.

Завдання 3. Проаналізуйте кейс, поданий у додатку Г, та розкрийте сутність порушеної проблеми. Виконайте завдання, запропоновані для роботи з кейсом.

Завдання 4. Визначте спільні і відмінні особливості традиційного та інтерактивного навчання.

Компоненти навчального процесу	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
Мета		

Зміст		
Форма навчання		
Методи навчання		
Контроль і оцінка		
Тип взаємодії		

Завдання 5. Складіть план проведення “мозкового штурму” на одну з актуальних для сучасних військово-вослужбовців тем, включивши до нього запитання дискусійного характеру.

Завдання 6. Розробіть і презентуйте власне заняття з використанням інтерактивних технологій навчання, використовуючи запропоновані елементи. Оцініть його за визначеними критеріями (додаток Д).

Тема заняття

Мета заняття

Назва етапу	Обсяг часу, відведений на роботу	Зміст роботи військовослужбовців
I. Вступна частина		
II. Основна частина		
III. Заключний етап		

Завдання 7. Розробіть план проведення навчального тренінгу за поданою схемою.

Тема
Мета
Взвод (навчальна група)
Місце проведення
Час
Обладнання
Підготовка
План проведення (вправи)
Очікувані результати

Література до третього розділу

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Бем С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : Росспэн, 2004. 240 с.
3. Бендас Т. Гендерная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 431 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
5. Боголюбов В. И. Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. 188 с.
6. Бойко О. Суть прямого лідерства в армії. URL: <https://enigma.ua/articles/sutb-pryamogo-liderstva-v-armii> (дата звернення: 10.09.2019)
7. Боно Е. Шість капелюхів мислення. URL: https://royallib.com/read/de_bono_edvard/shest_shlyap_mishleniya.html#122880 (дата звернення: 10.03.2021)
8. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
9. Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі : методичні рекомендації ; колектив авторів. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2020. 41 с.
10. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. проф.

- В.М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 250 с.
11. Воронкова В. Г. Становлення інформаційного суспільства як цивілізаційної парадигми розвитку сучасної України за доби глобалізації: теоретико-методологічні та праксеологічні виміри : монографія. Запоріжжя : ЗДІА, 2017. 270 с.
 12. Гейзинга Й. “Homo Ludens” ; пер. з англ. О. Мокровольського. Київ : Основи, 1994. 250 с.
 13. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Конструювання гендеру в когнітивній парадигмі. Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. 2010. Випуск № 14. С. 55-65.
 14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
 15. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. ; за ред. Гуревича Р. С. Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2012. 348 с.
 16. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Active learning: cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=465509](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=465509) (дата звернення: 29.05.2021)
 17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підруч. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
 18. Замотаєва Н. В. Gender approach to education organization in higher military educational institution. Неперервна професійна освіта: теорія і практика.

- Серія: Педагогічні науки. Київ : ТОВ “Видавниче підприємство “Едельвейс”, 2019. № 1 (58). С. 11-17.
19. Зелінський А. “Шлях воїна. Духовність лідера у час бурхливих змін”. URL: <https://zbruc.eu/node/72300> (дата звернення: 10.09.2019)
20. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія ; за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
21. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монографія. 2-е издание. Москва : Луч, 2018. 640 с.
22. Кремень В. Г. Особистість в інформаційному суспільстві. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2017. № 10 (65). С 5-9.
23. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Вид-во КП “Міська друкарня”, 2020. 409 с.
24. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 408 с.
25. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Е-портфоліо як інструмент відкритості та прозорості освітньої діяльності сучасного університету. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 52. № 2. С. 62-80.
26. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/138/124/>(дата звернення: 10.03.2021)

- 27.Невидимий батальйон: участь жінок у військових діях в АТО (соціологічне дослідження) ; за заг. ред. Т. Марценюк. К.: КМА, 2015. 89 с.
- 28.Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 384 с.
- 29.Організація та використання технологій дистанційного навчання у Збройних Силах України навч. метод. посіб. ; колектив авторів ; за заг. ред. С. М. Салкуцана . Київ: НУОУ, 2017. 124 с.
- 30.Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія. Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський та ін. ; за ред. проф. Р. С. Гуревича. Вінниця : ФОР Рогальська І.О., 2011. 348 с.
- 31.Основи теорії гендеру : навч. посіб. Київ : “К.І.С”, 2004. 536 с.
- 32.Parkinson J. Case Studies And How They Are Used / J. Parkinson Journal of Business Case Studies. – York University, Canada, December 2008. Vol. 4, N. 12. С. 1-6.
- 33.Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2004. 616 с.
- 34.Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров ; под ред. Е. С. Полат. Москва : “Академия”, 1999. 224 с.

35. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007 141 с.
36. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 06.04.2021)
37. Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях: Закон України від 6 вересня 2018 року № 2523-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2523-19> (дата звернення: 01.05.2019)
38. Професійна та гендерна ментальність військовослужбовців Збройних Сил України: формування на засадах європейських цінностей : навч. посіб. ; за заг. ред. Л. В. Кринець. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2018. 188 с.
39. Рудестам К. Групповая психотерапия Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 384 с.
40. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
41. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД “ЕКМО”, 2011. 320 с.
42. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. ; за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А, С. К., 2004. 192 с.

43. Татенко В. Лідерство у гендерному вбранні. Або про лідерів-чоловіків і лідерів-жінок. Лідер XXI. Соціально-психологічні студії. Київ : Видавничий дім “Корпорація”, 2004. 182 с.
44. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців : навч.-метод. посіб. / Т. Гринцевич, О. Капінус, Т. Мацевко та ін. Львів : НАСВ, 2019. 405 с.

— РОЗДІЛ IV —

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВІЙСЬКОВОМУ КОЛЕКТИВІ

4.1. Теоретико-методологічні засади педагогічної взаємодії у військовому колективі

4.2. Професійна компетентність та професіоналізм військового викладача

4.3. Педагогічна майстерність військового керівника – шлях до налагодження ефективної взаємодії

4.4. Основи педагогічної техніки військового керівника

4.5. Методичні прийоми організації педагогічного спілкування у військовому колективі

Майстерність педагога – в “олюднюванні”, натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ.

На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків учителя⁵.



⁵ “Педагогічна майстерність”: підручник. за ред. І. А. Зязюна.

4.1. Теоретико-методологічні засади педагогічної взаємодії у військовому колективі

Сучасна українська армія потребує нової генерації офіцерів, наділених лідерськими здібностями, здатних до наставницької роботи з військовослужбовцями, що передбачає налагодження конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами військово-педагогічного процесу.

В історії науки виховна взаємодія розглядалася з позицій діалектичного підходу у працях Епікура, Демокрита, Протагора, Сократа, Платона, Плутарха, Аристотеля, Цицерона та інших видатних учених. Наприклад, у діалозі “Горгій” вустами Сократа його учень Платон розкрив сутність сократівської бесіди, побудованої саме на діалогічній взаємодії: “Я вважаю, Горгію, що й ти вже не раз переконувався у тому в численних розмовах, бо не міг не помітити ось чого: людям не так уже й легко, зав’язавши бесіду, взаємно навчаючи й повчаючи один одного і розійшовшись у поглядах, на тому й завершити розмову. Навпаки, якщо вони засперечаються і один скаже, що другий висловлюється неправильно чи туманно, то вже обидва впадають у гнів, і кожний думає, що інший перечить із ненависті, й тоді вони уперто наполягають на своєму, а не дошуковуються істини, заради якої звели суперечку. <...> До яких же людей я належу? До тих, котрі охоче вислуховують спростування, якщо сказали що-небудь помилкове, й так само охоче спростовують, коли хтось відходить від правди, однак їм більша приємність слухати спростування, а не спростовувати” [26, с. 165].

Для вітчизняної і зарубіжної науки важливим поступом у розвитку теорії міжособистісної взаємодії стали праці представників філософії “діалогу культур”: М. Бубера “Проблема людини” і “Два образи віри”, М. Бахтіна “Проблема поетики Достоевського” й “Естетика словесної творчості”, В. Біблера “Діалогова концепція культури М. Бахтіна” та ін. Згідно з бахтінським ученням, буття людини полягає у діалогічному спілкуванні.

Концептуальні проблеми міжособистісної взаємодії досліджував культуролог і мистецтвознавець М. Каган. Розкриваючи сутність визначеного поняття, він розмежував поняття “комунікація” та “спілкування” і наголосив на тому, що лише діалогічний контакт людей слід вважати спілкуванням, міжсуб’єктною взаємодією. У каганівській моделі людської діяльності саме спілкування виступає головною умовою праці, пізнання та вироблення систем цінностей. У філософсько-антропологічній концепції вченого наголошувалося на тому, що спілкування є саме “взаємодією”, оскільки воно здійснюється між багатьма, декількома чи хоча б двома суб’єктами, кожен з яких є носієм активності і передбачає її у своїх партнерах.

За Дж. Мідом, розуміння на міжособистісному рівні досягається лише за рахунок прийняття ролі іншого. Це пристосування відбувається шляхом комунікації: за допомогою жестів на більш низьких рівнях людської еволюції та шляхом значимих символів.

Представники комунікативної філософії К.-О. Апель, Ю. Хабермас порушили проблему пошуку нормати-

вів, які б забезпечили досягнення порозуміння між людьми в мультикультурному світі, де за кожною людиною зберігається право бути іншою, висловлювати і захищати власні інтереси. Ю. Хабермас у праці “Залучення іншого” виокремив умови, за яких учасники комунікативного дискурсу досягають розуміння:

- ніхто з бажаючих внести релевантний внесок в дискусію не може бути виключеним із числа її учасників;
- усім надаються рівні шанси на внесення своїх роздумів;
- думки учасників не повинні розходитися з їхніми словами;
- комунікація повинна бути вільною від зовнішнього чи внутрішнього примусу, а позиції, які критикуються, мотивують винятково силою переконання за допомогою більш вагомих аргументів [40, с. 115].

Підґрунтям педагогічної взаємодії становлять ідеї гуманістичної психології. Фундатор гуманістичного підходу до навчання К. Роджерс визначав найвищою цінністю людини здатність до взаємодії. Вчений наголошував, що вона можлива за умови визнання потенціалу кожної особистості до розвитку, здатності слухати, чути, розуміти співбесідника; допомагати і підтримувати у досягненні поставленої мети, дотримуватися відкритості у стосунках: “Я отримав неоціненну вигоду, дозволивши собі зрозуміти іншу людину. Те, як я це сформулював, може здатися вам дивним. Невже потрібно дозволяти собі розуміти інших?”

Я думаю, – так. Наша перша реакція на більшість заяв (які ми чуємо від інших) – оцінка або судження, а не розуміння. Коли хтось висловлює почуття, ставлення або переконання, ми підсвідомо одразу визначаємо: “це правильно”, “це дурниця”, “це ненормально”, “це нерационально”, “це погано”. Дуже рідко ми собі дозволяємо зрозуміти, що саме ця заява означає для іншої людини” [30, с. 14].

К. Роджерс виокремив такі принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії:

1. *Принцип поваги до особистості* передбачає ставлення до можливостей і схильностей вихованця з безумовною повагою й підтримкою.
2. *Принцип підтримки* зумовлює необхідність брати до уваги найбільш істотні аспекти поведінки й мовлення учасників взаємодії, заохочувати їх думати про власні думки.
3. *Принцип варіативності* спрямований на визнання різноманітності змісту й форм навчального процесу, вибір яких здійснюється педагогом разом з учнями, передбачає гнучкість і оперативність викладача в нестандартних ситуаціях.
4. *Принцип індивідуалізації* – врахування рівня розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності суб’єктів навчальної діяльності, їх особливостей, пізнавальних інтересів, вольового розвитку, ставлення до навчання.
5. *Принцип гуманізму* полягає у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння тими,

хто навчається, соціально накопиченого досвіду, опануванні обраною професією, розвитку і прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, які забезпечували б особистості соціальну захищеність і гідне існування.

6. *Принцип суб'єктності* потребує визначення особистості того, хто навчається, пріоритетним суб'єктом процесу навчання, а не засобом досягнення мети.

Численні мета-аналізи, у яких визначено особливості організації інтеракції, свідчать про те, що безпосередня взаємодія у різних видах діяльності опосередкована спілкуванням, завжди передбачає опору тих, хто спілкується, на багатокомпонентну систему знань і умінь, норми і цінності, характерні для суспільства, де сформувалася особистість цієї людини. Серед широкого спектру факторів, що визначають ефективно спілкування, на думку О. М. Леонтьєва, необхідно враховувати мотивацію спілкування; проблему “комунікативної потреби”; особистісні характеристики партнерів комунікації, зокрема, спрямованість особистості; установку на співбесідника в різноманітних її аспектах; соціальні фактори спілкування, перш за все – процес інтеракції в малій групі [18, с. 178].

За свідченням О. О. Бодальова, найголовнішим механізмом взаємодії є здатність до емпатії, тобто здатність особистості усвідомлювати характер емоційного стану іншої людини, правильно оцінювати і сприймати її поведінку, переживання, причини, які їх виклика-

ють, а також уміння подумки увійти в стан цієї людини. Розвиток здатностей до емоційного розуміння іншої людини залежить від мотивації учасників взаємодії і безпосередньо пов'язаний з системою ціннісних орієнтацій, наявності здатностей для “моделювання” образу іншої людини, тобто, за допомогою уявлення та інтуїції, проникати у стан іншої людини. На думку О. О. Бодальова, перехід до демократичного стилю спілкування та діалогічної взаємодії усіх суб'єктів навчання забезпечують такі психологічні умови:

1. Пронизаність міжрольового спілкування спілкуванням міжособистісним.
2. Психологічна готовність усіх учасників.

У працях В. А. Кан-Каліка взаємодія розглядається як особлива форма професійно-педагогічного спілкування. У системі повсякденного спілкування взаємодія розпочинається з відчуття людиною потреби у спілкуванні, в результаті виникає комунікативна задача, рішення якої відбувається в такій послідовності: орієнтування, планування акту спілкування (змістові та виражальні його компоненти), здійснення задач говоріння і зворотний зв'язок. Особливістю ж педагогічної взаємодії є те, що вся система професіоналізується, тобто потреба в комунікації диктується не лише особистісними, а й педагогічними задачами. За В. А. Кан-Каліком, необхідно розрізняти *загальні комунікативні задачі* педагогічної діяльності та *поточні комунікативні задачі*, які виникають у процесі спілкування. Форми і нюанси спілкування – загальні комунікативні задачі – можуть бути в цілому наперед

спрогнозовані, задумані, але, в кінцевому результаті, завжди повинні корегуватися обставинами спілкування і поточними комунікативними задачами [11, с. 19]. При цьому алгоритм педагогічної взаємодії представлений наступним чином (рисунок 4.1.1).

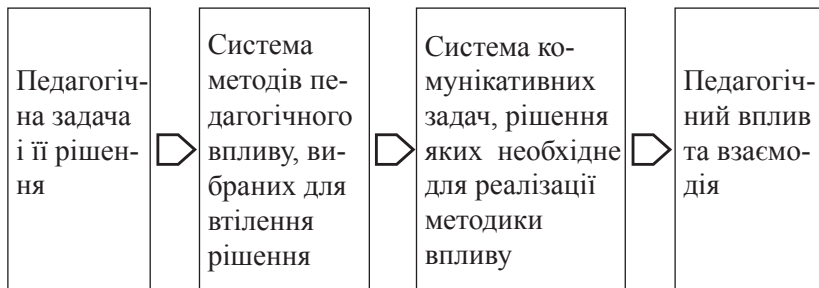


Рис. 4.1.1. Алгоритм педагогічної взаємодії (за В. А. Кан-Каліком)

У дослідженнях І. А. Зязюна педагогічна взаємодія розглядається як сукупність педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких несе в собі всі її ознаки: є певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для досягнення якої організують дії вихованців; є завдання, які слід розв'язати на шляху до мети; є засоби, якими впливає викладач. Кожну з цих форм взаємодії, кожную ситуацію слід організувати і проводити з урахуванням специфіки педагогічної діяльності, вимог до всіх її компонентів [23, с. 21–22].

Як слушно зазначає В. Г. Кремень, взаємодія завжди організовується у формі діалогу, на засадах взаємодовіри та взаємоповаги, за яких “кожен є особи-

стістю із власними цінностями, почуттями та думками” [31]. Такий спосіб організації взаємодії не лише відображає настрої та почуття учасників процесу, а й “формує специфічну смислову царину, в якій кожен є автором такого смислоутворення. Відповідно, утворюється насичене активне середовище, що самоорганізовується, в якому визначається саморозвиток особистості” [31, с. 105].

Педагогічна взаємодія – особлива форма педагогічного спілкування, яка має інтерсуб’єктивний характер, що виражається у спільності позицій усіх її учасників, де кожен спрямовує свої знання, життєвий і професійний досвід до іншого, в результаті чого відбувається обмін цінностями, переконаннями, способами діяльності, формуються нові моделі поведінки.

Атрибутами педагогічної взаємодії є:

- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- виникнення міжособистісних відносин.

Відтак педагогічну взаємодію слід розглядати як систему взаємного впливу суб’єктів, залучених до спільної цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, яка характеризується суб’єкт-суб’єктною

позицією усіх її учасників та ґрунтується на механізмах соціальної перцепції (ідентифікація, емпатія, рефлексія).

4.2. Професійна компетентність та професіоналізм військового викладача

Військова освіта орієнтована на компетентністний підхід, що зумовлює необхідність набуття майбутнім військовим фахівцем відповідних компетентностей для подальшого успішного виконання службових, військово-професійних функцій і завдань за призначенням.

В “Енциклопедії освіти” під *професійною компетентністю* розуміють інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самотійність у здійсненні професійної діяльності. Професійна компетентність передбачає сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем [7, с. 722–723].

Більшість дослідників (А.К. Маркова, Н.В. Кузьміна та ін.) сходяться на думці, що професійна компетентність становить собою здатність та вміння ефективно виконувати професійну діяльність [19, с. 21]. Розкриваючи сутність професійної компетентності військового викладача, вчені наголошують, що вона є інтегральним показником його готовності до розв'язання освітньо-наукових завдань на основі ґрунтовних фахових і психолого-педагогічних знань, умінь, досвіду, культури педагогічного спілкування, етики та естетики педагогічної діяльності. Необхідною умовою визначення компонентів професійної компетентності вважають перелік повноважень, функцій, в межах яких ця компетентність виявляється. Виокремлюють такі складові професійної компетентності викладача вищої військової школи:

1. *Теоретико-методологічна* (сформованість цілісного уявлення про наукові засади вищої професійної освіти, її мету і завдання, пріоритети і цінності; здатність обґрунтовано, переконливо розкрити роль науки у системі формування особистості фахівця).
2. *Предметно-діяльнісна* (здатність використовувати набуті предметні, психолого-педагогічні знання, вміння, навички, досвід з метою найбільш ефективного і продуктивного розв'язання освітніх завдань).
3. *Інформаційно-комунікативна* (здатність застосовувати різноманітні джерела і способи отримання інформації в освітніх цілях, готовність постійно поглиблювати за їх допомогою власні знання; сформованість культури педагогічного спілкуван-

- ня, володіння різноманітними засобами, прийомами і формами комунікації).
4. *Діагностично-прогностична* (здатність діагностувати рівень підготовки слухачів, передбачати результати власної педагогічної діяльності).
 5. *Організаторська* (здатності, пов'язані з самоорганізацією та організаційним забезпеченням навчального процесу: планування, контроль).
 6. *Проектувально-корекційна* (здатність моделювати й коригувати власну професійну діяльність, виробляти власний педагогічний стиль, постійно працювати над його вдосконаленням).
 7. *Технологічна* (володіння технологіями і методами викладання, здатність добирати методичні прийоми і засоби з урахуванням освітніх завдань, рівнів підготовки слухачів, перспектив їх професійного зростання).
 8. *Науково-дослідницька* (здатність самостійно проводити теоретичні і прикладні дослідження, використовувати їх результати в навчальному процесі; спроможність керувати науково-дослідницькою діяльністю слухачів).
 9. *Етична* (дотримання педагогічної етики у професійній діяльності, спілкуванні, родинних стосунках тощо).
 10. *Загальнокультурна* (повага до національної і світової культурної спадщини; здатність естетизувати власну викладацьку діяльність, виявляти толерантність, тактовність, ввічливість у спілкуванні з представниками різних культур).
 11. *Творча* (здатність до творчої діяльності в її різноманітних видах і формах, готовність генеру-

вати нові педагогічні ідеї та реалізовувати їх на практиці) [5, с. 36].

Невід’ємною складовою професійної компетентності особистості викладача є здатність до педагогічної творчості. За С. О. Сисоевою, існують такі рівні творчої діяльності педагога: розробка нових підходів до навчання, виховання і розвитку учня; раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчання; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; застосування науково-дослідницького вибору дії у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва, прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу [32, с. 100].

Сучасні виклики посилюють вимоги до військового викладача, який повинен володіти лідерською компетентністю. На переконання А. О. Вітченка, змістовне наповнення *лідерської компетентності* залежить від багатьох чинників і охоплює такі компоненти:

- знання основних стратегій лідерства;
- вміння чітко визначати спільні цілі, обирати й обґрунтовувати оптимальні шляхи, способи, засоби їх практичного втілення;

- навички відстоювання інтересів групи (колективу), виявлення гнучкості, конструктивності, прозорості, відкритості, демократизму в побудові міжособистісних відносин;
- досвід успішної реалізації цілей в інтересах групи (колективу), продуктивного попередження (вирішення) конфліктів; відповідальне ставлення до формування власного авторитету і лідерської позиції; ціннісне ставлення до пріоритетів розвитку групи (колективу) [3, с. 62].

Успішні офіцери-лідери повинні бездоганно володіти технологіями ефективної взаємодії, демонструвати повагу і толерантність до кожного підлеглого, незалежно від їхньої культурної чи гендерної ідентичності. Л. В. Кринець розкриває структуру гендерної компетентності військового керівника, яка включає такі компоненти:

- знання основ нормативно-правового забезпечення щодо основ гендерної політики держави;
- досвід гендерної поведінки (цивільно-військове співробітництво, міжнародний досвід цивільно-військової взаємодії у сфері гендерних відносин);
- ціннісно-мотиваційна спрямованість на дотримання норм професійної етики та гендерної толерантності;
- здатність застосовувати на практиці теоретичні і практичні положення професійної педагогіки та психології;

- здатність до оцінювання ситуації щодо гендерної рівності у підрозділі;
- здатність організовувати заходи, спрямовані на підвищення рівня гендерної рівності у підрозділі;
- здатність до комунікативної взаємодії у питаннях гендерної рівності [16, с.142–143].

Оволодіння професійною компетентністю, як слушно зазначають сучасні дослідники, є першим етапом становлення військового педагога та підґрунтям для майбутнього професіоналізму, що передбачає вироблення протягом певного часу індивідуального стилю, поглиблення й осмислення педагогічного досвіду. Найвищою сходинкою у процесі професійного розвитку викладача вважають педагогічну майстерність [5, с. 30]. Порівняльну характеристику критеріїв визначення результатів професійної діяльності військового викладача у системі неперервної освіти наведено у таблиці 4.2.1.

Таблиця 4.2.1 – Порівняльна характеристика критеріїв визначення результатів професійній діяльності викладача у системі неперервної освіти (за А. О. Вітченком)

Компетентний	Професіонал	Майстер
Здатний планувати власну професійну кар'єру на найближчу перспективу.	Здатний планувати власну кар'єру в середньостроковій перспективі, досягати кар'єрного успіху шляхом цілеспрямованої самоосвіти і професійної діяльності, узагальнювати досвід побудови власної кар'єри.	Здатний на стратегічному рівні планувати власне кар'єрне зростання, сприяти кар'єрному становленню (просуванню) своїх вихованців, досягати значних творчих здобутків у побудові професійної кар'єри, узагальненні та передаванні власного кар'єрного досвіду.
Здатність здійснювати професійну самодіагностику на констатувальному рівні.	Здатність діагностувати свій професійний рівень підготовки, визначати завдання для подальшої самоосвіти і самовдосконалення.	Здатність до системної професійної самодіагностики, прогнозування перспектив самовдосконалення на рефлексивній основі.
Здатність до самоосвіти.	Здатність до самоосвіти і самовдосконалення.	Здатність знаходити оригінальні творчі підходи до керування самоосвітою і самовдосконаленням інших.

Визначення рівнів розвитку професійної компетентності військового викладача має здійснюватися на основі такої системи критеріїв:

1. Професійні знання і вміння (начитаність, ерудованість, допитливість, прагнення до постійного збагачення та поглиблення власних знань).
2. Рефлексивність (схильність до критичного осмислення фактів педагогічної дійсності).
3. Інноваційність, креативність (здатність генерувати продуктивні педагогічні ідеї та рішення).
4. Імпровізаційність (здатність ураховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, зовнішні обставини під час реалізації педагогічних рішень, виявляти оригінальність, невимушеність, творчість у процесі педагогічної імпровізації).
5. Інтерактивність (здатність до налагодження інтерактивної педагогічної комунікації, спільне розв'язання складних педагогічних ситуацій і проблем). Діалогічність педагогічного спілкування, готовність до творчої педагогічної взаємодії.

4.3. Педагогічна майстерність військового керівника – шлях до налагодження ефективної взаємодії

Педагогічна діяльність військового викладача багатоаспектна та передбачає застосування теоретико-методичних положень педагогіки, психології та фахових методик навчання у процесі вирішення професійних завдань – педагогічних, наукових, методичних. Як і кожен вид людської діяльності, структуру військово-педагогічної діяльності складають:

1. Мотивація.
2. Педагогічна мета і задачі.
3. Предмет педагогічної діяльності (організація навчальної діяльності, спрямована на засвоєння соціокультурного досвіду).
4. Педагогічні засоби (навчальна література, комп'ютерна техніка тощо) та способи вирішення поставлених задач (пояснення, показ, спільна діяльність, практика).
5. Продукт і результат педагогічної діяльності (Сформований у військовослужбовців індивідуальний досвід в усій сукупності аксіологічних, емоційно-смыслових, предметних, оціночних складових. У зв'язку з цим до найбільш важливих завдань сучасної військової педагогіки відноситься підвищення педагогічної майстерності.).

Основи педагогічної майстерності були закладені видатними вітчизняними педагогами О. В. Духновичем, Г. Г. Ващенком, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським, К. Д. Ушинським та іншими. Відомий вітчизняний педагог О. В. Духнович у праці “Народна педагогія...” зауважував: “Той, хто бажає вчити, повинен мати справжнє покликання до цієї служби. Повинен мати добрі і правильні знання і відомості з того предмета, який хоче викладати іншим. Повинен учнів своїх любити і їхню любов також для себе заслужити” [24, с. 6]. К. Д. Ушинський підкреслював, що “наставницька і викладацька діяльність, можливо, більше, ніж будь-яка інша, потребує постійного натхнення; а тим часом вона більше, ніж усяка інша діяльність, віддалена від уваги суспільства, наслідки її виявляються не швидко, і помічає їх мало хто,

найрідше сам вихователь; а одноманітність її може приспати розум і привчити його до несвідомості” [38, с. 19]. А. С. Макаренко був глибоко переконаний у тому, що майстерність вихователя – це спеціальність, якої можна і потрібно вчитися. “Можна і треба розвивати зір, просто фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя, – зауважував видатний педагог. – Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описане у спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про деякі ознаки душевних порухів” [24, с. 23]. “Учительська професія – це людинознавство, – вважав В. О. Сухомлинський, – постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса – повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці” [35, с. 7].

Засновником наукової теорії педагогічної майстерності є український учений і педагог І. А. Зязюн, який так сформулював визначення цієї педагогічної категорії: “Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [23, с. 30]. До найважливіших елементів педагогічної майстерності належать:

1. Гуманістична спрямованість.
2. Професійна компетентність.
3. Здібності до педагогічної діяльності.
4. Педагогічна техніка.

Найголовнішою характеристикою педагогічної майстерності вчені називають гуманістичну спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. І. А. Зязюн був глибоко переконаний у тому, що лише за умови великої любові до учнів починає формуватися професійна майстерність учителя: “... Яким хочеться бачити тебе, юний учителю? <...> Хотілося б, щоб і до тебе на першому уроці прийшла радість педагогічної творчості. За яких обставин це можливо? На мою думку, за таких: Коли любиш свою професію. Любиш пристрасно, незгасно, пожиттєво. В тебе й гадки немає, що є професія цікавіша і необхідніша народові, суспільству. Коли шануєш і розвиваєш особистість в учневі. Не той учитель, хто навчає. Не той учитель, хто виховує “на загал”. Учитель той, хто у навчально-виховному процесі розвиває особистість кожного школяра, робить його самим собою. <...> Коли глибоко збагнув, що найголовнішим виховним засобом у школі була, є і залишається особистість учителя, його талант, його неповторність, самобутність...” [24, с. 598].

Гуманістична спрямованість особистості педагога визначає його педагогічні переконання та педагогічне мислення, на основі яких формуються мотиви – внутрішні рушії, що спонукають педагога до професійної діяльності, ціннісні орієнтації, що дозволяють йому виробити власну професійну Я-концепцію, спрямовану на самоствердження у професії, самовдосконалення та саморозвиток.

Мета педагогічної діяльності досягається через вирішення різноманітних педагогічних задач. Виходячи з особливостей педагогічної діяльності викладача, логічної обумовленості і послідовності його дій, В. О. Сластьонін виділяє такі групи педагогічних задач:

- *аналітико-рефлексивні* – задачі на аналіз і рефлексію цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин, труднощів, що виникають;
- *конструктивно-прогностичні* – задачі на побудову цілісного педагогічного процесу у відповідності із загальною метою професійно-педагогічної діяльності, вироблення і прийняття педагогічного рішення, прогнозування результатів і наслідків прийнятих педагогічних рішень;
- *організаційно-діяльнісні* – задачі на реалізацію оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднання багатоманітних видів педагогічної діяльності;
- *оціночно-інформаційні* – задачі на збирання, оброблення та зберігання інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивне оцінювання;
- *корекційно-регулюючі* – задачі на корегування змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікаційних зв'язків, їх регуляцію і підтримку [33, с. 38].

За І. А. Зязюном, процес розв'язання педагогічної задачі має відбуватися на чотирьох етапах (рис. 4.3.1).

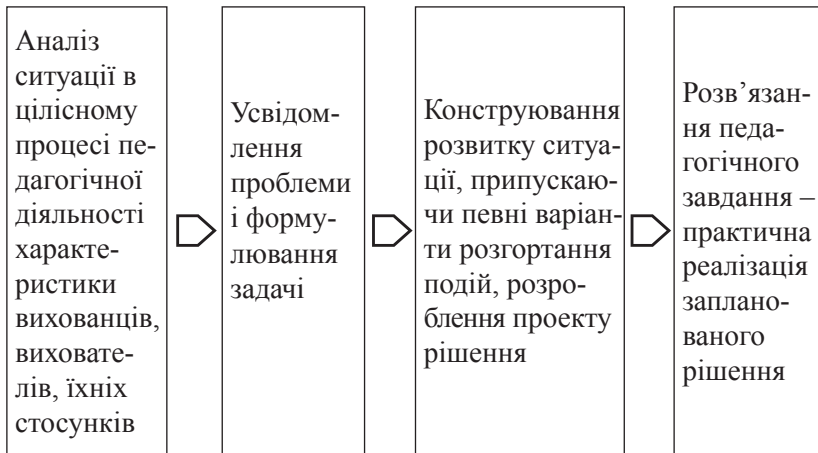


Рис. 4.3.1. Етапи розв'язання педагогічної задачі (за І. А. Зязюном)

Учені стверджують, що невміння бачити проблему, розуміти, що стоїть за діями вихованців, призводить до помилок у розв'язанні задачі [23, с. 36].

Специфічною особливістю педагогічної діяльності вважають її продуктивність. Н. В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

I рівень – (мінімальний) репродуктивний; педагог вміє розповісти іншим те, що знає сам; непродуктивний;

II рівень – низький (адаптивний), педагог вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; малопродуктивний;

III рівень – (середній) локально моделює; педагог володіє стратегіями навчання учнів з окремих розділів курсу (тобто вміє формулювати педагогічну мету, звітувати собі щодо результату, відбирати систему і послі-

довність включення учнів в навчально-виховну діяльність; середньопродуктивний;

IV рівень – (високий) системно-моделювальний; педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь і навичок учнів зі свого предмета в цілому; продуктивний;

V рівень – (найвищий) системно-моделювальний: педагог володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; високопродуктивний.

Педагоги, які знаходяться на перших двох рівнях, не володіють педагогічними здібностями. Лише при переході на третій рівень у них з'являються можливості для провадження ефективної діяльності та вирішення педагогічних задач.

Ефективна викладацька діяльність неможлива без наявності внутрішніх ресурсів, які забезпечують теоретичну і практичну готовність викладача ефективно реалізовувати основні функції. На сучасному етапі дослідники виділяють дві групи функцій:

1. Функції цілепокладання (орієнтувальна, розвивальна, стимулююча, інформаційна). Ця група функцій співвідноситься з дидактичними, академічними, авторитарними, комунікативними здібностями особистості.
2. Організаційно-структурна група (діагностична, конструктивна, організаторська, комунікативна, гностична). Ця група функцій передбачає розвиток у педагога аналітичних, прогностичних, проєктувальних і рефлексивних умінь.

У дослідженнях Н. В. Кузьміної виокремлено такі педагогічні здібності: педагогічна спостережливість, педагогічна увага, педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські здібності. І. А. Зязюну належить така класифікація педагогічних здібностей:

- 1) комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;
- 2) перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину.
- 3) динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;
- 4) емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- 5) оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;
- 6) креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації [23, с. 35–36].

Спеціальні якості викладача характеризують внутрішню структуру його комунікативності. Серед них виокремлюють пізнавальні (дають змогу особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізовувати інтерес до пізнання, прагнення

розвивати пізнавальний дар до співчуття, ідентифікації з іншими людьми), експресивні (надають виразності особистості, завдяки чому вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають утримувати увагу до себе, забезпечують емоційну виразність), управлінські (забезпечують вплив на інших людей, самоконтроль тощо) [6, с. 23–25].

Провідною професійною рисою педагога є педагогічний такт.

Такт – почуття міри, що підказує правильне розуміння або оцінку явищ дійсності; культура поведінки, уважне ставлення до когось.

Словник української мови [34. с. 25]

У працях К. Д. Ушинського педагогічний такт розглядається як особливе застосування такту психологічного, його спеціальний розвиток у галузі педагогічних понять. Виходячи з цього, вітчизняний педагог убачав, що “жодна психологія не може замінити людині психологічного такту, у практиці незамінного вже тому, що він діє швидко, миттєво...” [24, с. 212]. За К. Д. Ушинським, психологічний такт не є вродженим, а формується в людині поступово, в міру її спостережень над власною діяльністю.

І. О. Синиця визначає педагогічний такт як спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у даних обставинах засіб виховного впливу. Він визначається багатьма сторонами особистості вчителя, його ідейними переконаннями,

культурою поведінки, загальною і спеціальною освітою, запасом відповідних умінь і навичок.

Педагогічний такт виявляється: у здатності педагога швидко оцінювати реальну ситуацію і знаходити оптимальні рішення; у моральній чистоті, позитивній дії, умінні керувати своїми почуттями, не втрачаючи самовладання, в емоційній урівноваженості; у поєднанні високої принциповості та вимогливості з чуйним, людяним ставленням до учня, критичності і самокритичності в оцінюванні праці своєї та своїх вихованців; у нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки й справи, до бюрократизму й пихи: “Усе в поведінці тактовного вчителя є природним (поза, жести, голос, педагогічні способи тощо). Тактовна поведінка стала його звичкою, невід’ємною рисою характеру, стилем поведінки. Такий учитель вільно почувується під час спілкування з учнями, йому не треба спостерігати за кожним, контролювати. Він може дозволити собі свободу в поведінці з учнями. Стрижнем стосунків стає взаємоповага і взаємодовіра, збалансованість інтересів учителя й учнів, і цей головний напрям у взаємодії “га-силь” усі дріб’язкові незгоди” [24, с. 224–225].

Важливою передумовою оволодіння педагогічним тактом є знання правил військового етикету. У Законі України “Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України” йдеться про те, що:

1. Військовослужбовці повинні постійно бути зразком високої культури, скромності й витримки, берегти військову честь, захищати свою й поважати гідність інших людей, зобов’язані завжди пам’ятати, що за їх поведінкою судять не лише про них, а й про Збройні Сили України в цілому.

2. Усі військовослужбовці повинні під час зустрічі (обгону) вітати один одного, додержуючись правил, визначених Стройовим статутом Збройних Сил України. Військове вітання – це вияв взаємної поваги і згуртованості військовослужбовців.
3. Відносини між військовослужбовцями повинні ґрунтуватися на взаємній повазі, і у питаннях служби вони звертаються один до одного на “Ви”.
4. Начальники й старші за військовим званням військовослужбовці у питаннях служби до підлеглих і молодших звертаються за військовим званням і прізвищем або тільки за званням, додаючи в останньому випадку перед званням слово “пане (пані)”. Наприклад: “Солдат Черняк”, “Пане (пані) солдат”; “Сержанте Мішин”, “Пане (пані) сержанте”; “Лейтенанте Малишенко”, “Пане (пані) лейтенанте” [28].

Таким чином, педагогічний такт формується в умовах військово-професійної діяльності та визначається виявленням культури спілкування у конкретних мовленнєвих ситуаціях, дотриманням правил мовленнєвого етикету та культурою мовлення співбесідників. Педагогічний такт виявляється в умінні педагога налагоджувати співпрацю з кожним вихованцем, залежить від витримки, самовладання, довіри, уміння педагога керувати власною поведінкою.

4.4. Основи педагогічної техніки військового керівника

Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Вона передбачає володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийомами впливу на інших (вербальних і невербальних засобів).

Виокремлюють зовнішню та внутрішню групи педагогічної техніки. Зовнішня група містить прийоми і способи втілення внутрішнього переживання педагога в його тілесній природі з метою впливу на інших суб'єктів педагогічного процесу. Зовнішня техніка охоплює вербальні (мовленнєві) і невербальні засоби. Вона включає такі складові: техніка мови (звучність, висота, темп, тембр, дикція, артикуляція); засоби зовнішньої виразності (фізіологічні – зріст, хода, статура, колір шкіри, волосся; функціональна – постава, візуальний контакт, дистанція, жести, міміка, пантоніміка – зачіска, одяг, взуття тощо); комунікативна техніка, техніка професійного педагогічного спілкування [22, с. 92].

Внутрішня група включає такі компоненти: техніку саморегуляції психофізичного самопочуття, техніку використання у професійній діяльності особливостей власних пізнавальних психічних процесів (увага, уява, пам'ять мислення тощо).

Американський педагог Дейл Карнегі зазначає: “Існує чотири, і тільки чотири способи встановити контакт з навколишнім світом. Нас оцінюють і класифіку-

ють виходячи з того, що ми робимо, як виглядаємо, що і як ми говоримо”. Звідси вчений дійшов висновку, що ефективне спілкування забезпечують такі чинники:

1. Чітке викладення думок. Розуміння – основний критерій гарного спілкування.
2. Повідомлення повинне бути не лише зрозумілим, але й прийнятим.
3. Необхідно обдумувати слова.
4. Говорити ясно і чітко, – якщо нерозбірливо вимовляєте слова, сенс викривляється.
5. Слідкуйте за мовою свого тіла [13, с. 3].

Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби. У “Деяких висновках з мого педагогічного досвіду” А. С. Макаренко зазначав: “Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати. Не можна ж допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припустити, що ми здатні виховувати дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо в будь-якій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то варто і в нас це зробити. Але учневі іноді треба продемонструвати муки душі, а для цього потрібно вміти грати. Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “йди сюди” з 15 – 20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, у постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба.

У мене спочатку і в самого не дуже добре виходило. У чому, думаю, річ? Звернувся до досвідченого актора.

— Треба голос поставити.

— Як голос поставити? Я, що ж, співатиму?

— Не співати, а говорити.

Я повчився в нього деякий час і зрозумів, яка велика справа постановка голосу. Дуже важливо, яким тоном мовиться. Проста фраза “Можеш іти”, але цю просту фразу, ці два слова можна сказати 50 способами. Причому в кожний спосіб ви підпускаєте такі нотки, що це буде краплею отрути, якщо потрібно для того, хто має це відчути. <...> Педагог повинен мати “парад на обличчі”. Бажано, щоб і батьки мали на обличчі “парад”. <...> Постановка голосу, міміка, вміння встати, вміння сісти – усе це дуже й дуже важливо для педагога” [24, с. 132–133].

У наведеному уривку чітко прослідковується думка педагога про те, що надважлива роль у формуванні професіоналізму та майстерності педагога належить педагогічній техніці.

Оволодіння вербальними (мовними) засобами потребує усвідомлення суті логічного мовлення, знання будови мовленнєвого апарату, особливостей звукотворення, опанування технікою фонаційного дихання, формування артикуляційної вимови, правильної дикції, вміння дотримуватися оптимального темпу і ритму мовлення [6, с. 132].

Складовими техніки мовлення викладача є артикуляція (злагоджена і виразна діяльність органів мовлення, яка вимагає чіткого вимовляння усіх звуків відповідно до правил орфоепії мови); дикція (чітка вимова звуків); дихання (дозволяє виголошувати тривалі промови, не втомлюючись, вимовляти слова голосно і виразно); динаміка (сила) голосу (повинне мати внутрішнє емоційне наповнення); витривалість голосу

(забезпечує тривалу мовну діяльність); тембр голосу (насиченість звуку, його емоційну забарвленість).

Ліліан Браун у праці “Імідж – шлях до успіху” наводить деякі ознаки, які свідчать про те, що мовлення промовця далеке від ідеального й потребує вдосконалення:

- Слухачі часто прохають вас повторити щойно сказані вами слова.
- Люди помічають у вас ідіосинкразію до публічних виступів.
- У вас помітний акцент.
- У мікрофоні звук “п” у вас звучить глухо, непріємно і штучно.
- У вас втомлюється горло після десятихвилинної розмови.
- У ваших слухачів через деякий час починає блукати погляд, оскільки ви говорите монотонно.
- Ви втрачаєте контроль над голосом наприкінці довгого речення.
- Вам доводиться пояснювати слухачам, що ви є керівником (або обіймаєте високу посаду), оскільки з вашого мовлення цього не скажеш.
- У вас солідна зовнішність, але голос звучить надто молодо.
- Люди звертають увагу на те, що ви (часто несвідомо) повторюєте слівця або фрази типу “гм”, “ну”, “так”, “знаєте” або “угу”.
- Ви маєте звичку зітхати, усмоктувати внутрішню частину щоки, цмокати язиком або інакше набридати слухачам.
- Вам не подобається власний голос і ніколи не подобався [24, с.75].

Ліліан Браун так характеризує гарний голос: упевнений, дружній, насичений інтонацією, виразний, природний, звучний, доброзичливий, приємний, спокійний, добре модульований, низького тембру, довірливий, керівний, теплий, мелодійний, турботливий. У той же час неприємному голосу властиві такі характеристики: гугнявий, різкий або скрипливий, хриплий, дрижачий, високого тембру або пронизливий, плаксивий; із задишкою; нерішучий; уривчастий; занадто гучний; занадто тихий і нечутний; безбарвний; помпезний; саркастичний тон; невпевнений; монотонний; напружений; слабкий; нудний.

Поряд із мовленнєвими засобами спілкування почуття, що не підлягають словесному вираженню, передаються мовою невербального спілкування. До невербальних засобів педагогічної комунікації належать:

1. Мова тіла а) статична експресія – фізіогноміка (експресія обличчя і фігури будовою тіла); арт-ефекти (прикраси, манера одягатися, зачіска, косметика); запахи (природні, штучні); б) динамічна експресія – текесика (дотики, потиски рук, поплескування); просодика (тембр, висота, гучність, темп мовлення, особливості наголошування, акцент голосу); екстралінгвістика (паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач); кінесика (комунікативно значущі рухи: міміка, жести, пантоміміка, постава, поза, хода; контакт очей: спрямованість, частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи – почісування, потирання рук).
2. Міжособистісний простір: дистанція; взаємне розміщення під час спілкування.

3. Часові характеристики: тривалість спілкування; пунктуальність партнерів; своєчасність дій.

Основними засобами невербальної комунікації педагога є зовнішній вигляд, пантоміміка, екстралінгвістичні та просодичні засоби, міміка, контакт очей (візуальний контакт), міжособистісний простір.

Формування ефективної педагогічної взаємодії в колективі відбувається під впливом першого враження від особистості педагога. Тому його манери, зачіска, одяг, прикраси, поза, міміка, жести повинні бути бездоганними. Важливо дотримуватися почуття міри, дбати про те, щоб його зовнішній вигляд був естетично виразним.

До найбільших каналів невербальної комунікації відносять міміку – виражальні рухи м'язів обличчя. У процесі навчання військовослужбовці дуже швидко “зчитують” вираження емоцій викладача (гнів, злість, страх, радість, здивування, відразу тощо), тому формування вміння контролювати власну міміку дозволяє покращити взаємовідносини з вихованцями, підвищує емоційну вагомість інформації, сприяє кращому її засвоєнню. Неодмінним атрибутом ефективної взаємодії виступає посмішка. Вона свідчить про приязне ставлення співрозмовника, однак слід пам'ятати про те, що “її цінність проявляється тільки тоді, коли її віддають від щирого серця” [14, с. 2–64].

Невід'ємним елементом невербальної комунікації є жести – рухи рук, які супроводжують мовлення у процесі комунікативного акту і виражають ставлення людини до співрозмовника, події, можуть свідчити про бажання або психічний стан людини [4, с. 110].

Дослідниками описано понад 1000 різноманітних жестів, до найпоширеніших з яких відносять такі:

1. Комунікативні жести використовують для привернення уваги, підкликання, вітання і прощання, висловлення вдячності, похвали, згоди або незгоди, подиву (наприклад, потискування рук, помахування піднятою вгору рукою, уклін, кивок головою, обійми, притиснута до грудей долоня, рукостискання, підняті руки зі зчепленими “замком” кистями, розведені руки, знизування плечима).
2. Описово-зображальні жести використовуються викладачем для опису форми (рухи руками й пальцями, що повторюють контур об’єкта), властивості матеріалу (плавні розтягувальні рухи руками), площі, об’єму (об’ємні рухи в сторони обома руками, що описують замкнену траєкторію) тощо.
3. Модальні жести свідчать про емоційно-психічний стан. До них належать жести, які виражають незнання, заперечення (часте заперечливе хитання головою з боку в бік), роздуми, зосередженість (рука, що підпирає підборіддя; потирання скроні), страждання (заламування рук, прикладання їх до обличчя), пригніченість (опущені плечі, схилена голова, зігнута фігура).

Жести і міміка підсилюють мовленнєву діяльність викладача, урізноманітнюють її, роблять більш образною, переконливою. Кожна людина має свою власну мову жестів, поз, міміки – пантоніміку (виражальні рухи всього тіла або окремої його частин). Тому необхідно пам’ятати, що їхнє використання повинне бути невимушеним, стриманим і доцільним. Зважаючи на те, що часто жестикуляція відбувається спонтанно, пе-

дагогові не варто зловживати жестами, потрібно використовувати жести в міру необхідності. Надмірна жестикуляція може створювати комунікативні бар'єри у спілкуванні. Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу, не схрещувати руки, стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри. Рекомендуються рухи вперед і назад по аудиторії, а не в боки. Крок уперед підсилює значимість повідомлення, допомагає зосередити увагу [23, с. 61].

Регулювати хід спілкування допомагає контакт очей (візуальний контакт) – погляд співрозмовників, фіксований один на одному. Він виражає ступінь зацікавленості партнером, зосередженості на його словах. Дослідники з'ясували, що, розмовляючи, люди дивляться один на одного в середньому 35–50 відсотків часу, протягом якого відбувається розмова. Погляд звичайно спрямований на очі співрозмовника і затримується на них 5–7 секунд.

Педагог повинен пам'ятати про те, що візуальний контакт під час спілкування одночасно виконує функцію емоційного живлення, передає почуття співрозмовників. Слід утримуватися від наполегливого або недоречного погляду, це може призвести до тривожності, невпевненості у собі, ворожості.

Міжособистісний простір (або дистанція спілкування) – відстань між тими, хто спілкується, що є ознакою характеру взаємодії. Прийнято вважати дистанцію до 45 см інтимною, 45 см – 1 м 20 см – міжособистою, 1 м 20 см – 3 м 70 см – соціальною, 3 м 70 см і більше – публічною. Більша відстань не дає можливості чітко сприймати міміку, ще більша (12 м) – жести і рухи корпусу. Це призводить до появи бар'єрів у спілкуванні.

Зміна дистанції – прийом привертання уваги під час заняття. Скорочення дистанції збільшить силу впливу.

У процесі спілкування важливо враховувати і розміщення співрозмовників. Якщо спілкуються суперники, вони сидять один навпроти одного, якщо звичайна бесіда, а особливо випадкова – навскоси за столом, якщо друзі — поруч.

І. А. Зязюн визначає такі шляхи досягнення педагогом зовнішньої виразності:

1) навчитися диференціювати і адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння “читати обличчя”, розуміти мову тіла, часу, простору у спілкуванні;

2) прагнути розширити особистий діапазон різних засобів шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки;

3) домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки йшло органічно з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думки і почуття вчителя [23, с. 66].

4.5. Методичні прийоми організації педагогічного спілкування у військовому колективі

Педагогічне спілкування відзначається суб’єкт-суб’єктивним характером, а тому ефективна його реалізація можлива лише за умови професійної готовності викладача, сформованості в нього таких якостей:

- уміння співпереживати, співчувати, виявляти почуття причетності, диференціювання, інтуїтивно осягати реальний стан того чи іншого вихованця;

— РОЗДІЛ IV —

- уміння ставити себе на місце іншої людини, бачити все, що відбувається не лише своїми очима, неупереджено сприймати чужі проблеми, розуміти причини, які їх породжують;
- здатність заглиблюватися у внутрішній світ військовослужбовців, розуміти їхні потреби і проблеми;
- уміння налагоджувати діалогічне спілкування;
- здатність до педагогічної імпровізації.

В. А. Кан-Калік виокремив таку структуру професійно-педагогічного спілкування (рис. 4.5.1).

Моделювання педагогом педагогічного спілкування в процесі підготовки до заняття (прогностичний етап)
Організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування)
Керування спілкуванням
Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи спілкування на подальшу діяльність

Рис. 4.5.1. Структура професійно-педагогічного спілкування

Комунікативний процес у військово-педагогічній діяльності охоплює певну сукупність суб'єктів та об'єктів: “Хто – кому – що – як – ефективність повідомлення”. При цьому “хто” і “кому” – суб'єкти комунікації (викладач і військовослужбовці); “що” – зміст, об'єкт комунікації; “як” – конкретна педагогічна техні-

ка (засоби комунікації); “ефективність повідомлення” – ступінь досягнення комунікативних цілей.

Для організації викладачем комунікативної підготовки варто уявити можливу реакцію вихованців на навчальний матеріал, відновити у своїй комунікативній пам’яті досвід спілкування з військовослужбовцями. Необхідно розвивавати позитивні спогади від спілкування та блокувати негативні, доцільно позбутися стереотипних педагогічних установок (таблиця 4.5.1).

Таблиця 3.5.1 – Педагогічні установки, які забезпечують готовність викладача до налагодження взаємодії

Негативна педагогічна установка	Позитивна педагогічна установка
Викладач дає “поганому” військовослужбовцю менше часу на відповідь; не використовує підказки.	Викладач довше чекає відповіді на запитання; при виникненні труднощів ставить допоміжні запитання, заохочує посмішкою, поглядом.
Педагог при неправильній відповіді поспішає переадресувати запитання іншому військовослужбовцю або відповідає сам.	При неправильній відповіді викладач не поспішає з оцінкою, а намагається скоригувати її.
Частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію військовослужбовця і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті.	Викладач частіше звертається до військовослужбовців поглядом у ході заняття.

Початковий етап передбачає встановлення емоційного і ділового контакту з учасниками взаємодії. В. А. Кан-Калік визначає його як “комунікативну атаку”, під час якої викладач повинен заволодіти ініціативою для того, щоб управляти процесом спілкування. Для цього необхідно конкретизувати спрогнозовану модель комунікації, реалізувати загальний план та встановити емоційний контакт з усіма учасниками взаємодії.

Для швидкого входження у взаємодію педагогові важливо оволодіти педагогічною технікою, окремими прийомами. Це можуть бути такі прийоми: *зараження* (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними); *навіювання* (цільове свідоме “зараження” за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації); *переконання* (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів особистості); *наслідування* (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею) [11, с. 49–50].

Керування спілкуванням передбачає взаємодію викладача з військовослужбовцями для досягнення поставленої мети. На цьому етапі здійснюється безпосередній обмін інформацією, узагальненнями, думками, цінностями, досвідом, почуттями, здійснюється керування навчально-пізнавальною діяльністю. Суб’єктні позиції учасників взаємодії забезпечує діалогічна модель спілкування, яка передбачає визнання унікальності кожної особистості, встановлення доброзичливих взаємовідносин між учасниками, визнання і прийняття різних думок. Основою діалогічного процесу є взаєморозуміння партнерів спілкування, взаємодо-

повнення та взаємозбагачення особистого і професійного досвіду. “У процесі педагогічного спілкування відбувається взаємозараження тих, хто спілкується, – підкреслює В. А. Кан-Калік. – Воно виникає на основі емоційної спільності переживань педагога і учнів, зміцнює її, виступаючи одночасно як результат емоційної спільності. Цей ефект найсуттєвішим чином впливає на змістовий бік педагогічного спілкування, на рівень пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Виникає відоме педагогічне співпереживання. Учитель виступає як активатор співпереживання і заряджає учнів проблемою, спільним пошуком, причому співпереживання, викликане ним у учнів, у свою чергу, впливає на самого педагога” [11, с. 89]. Під час аналізу спілкування необхідно порівняти ефективність використаних засобів з результатами взаємодії та здійснити самокоригування для моделювання наступної ситуації.

Здатність до продуктивного педагогічного спілкування передбачає оволодіння викладачем вмінням активного слухання, важливими характеристиками якого є здатність конкретизувати емоції, пов’язані з проблемою; реагування на емоції співрозмовника, демонстрування прийняття цих почуттів як значимих; зняття напруження щодо подальшого розвитку подій, зняття незручності через надмірну відвертість; формулювання почуттів іншої людини в одній фразі, що відображає розуміння сутності проблеми; постановка додаткових запитань до партнера стосовно того, чи правильно він зрозумів ситуацію; повернення до порушеної теми, якщо співрозмовник відійшов від неї (таблиця 4.5.2).

— РОЗДІЛ IV —

Таблиця 4.5.2 – Методичні прийоми організації педагогічного спілкування

№	Основні етапи	Діяльність викладача	Прийоми, що забезпечують ефективність
1	Накопичення узгоджень, подолання бар'єрів, зняття напруження у взаємодії.	Обдумати дії, що дадуть змогу подолати психологічні бар'єри, настороженість, надмірний самоконтроль.	Вибір нейтральної теми для початку бесіди, висловлення поглядів на стан співрозмовника (“Ви, як я бачу, неспокійні”), уникання спірних питань, ненав'язливе висловлювання своїх припущень щодо поведінки співрозмовника (“Вам, мабуть, це буде цікаво”).
2	Пошук спільних інтересів, перехід від “Я” до “ми”.	Створення первинної потреби у спілкуванні на підставі позитивних емоцій.	Виявлення спільної теми, інтерес до захоплень співрозмовника, демонстрація особистісної схожості, стимулювання пошуку нових тем для бесіди.
3	Прийняття якостей і принципів, пошук опертя в якостях особистості.	Побудова спілкування не лише на підставі інтересів, а й з урахуванням особистісних якостей.	Дати вихованцю змогу вгідно показати себе, підкреслити бажану якість (“Як виявилось, ми з вами солідарні у поглядах на цю проблему”), уникнення негативного напрямку бесіди, підкріплення своєї відкритості, зацікавлення у подальшій взаємодії.

4	Виявлення якостей, небезпечних для спілкування.	Вивчення особистості партнера.	Довіра, значне зниження напруженості, усвідомлення своїх недоліків, перебільшення якостей співрозмовника.
5	Стимулювання, прагнення до змін.	Вплив на співрозмовника через регулювання своїх якостей.	Підкреслення спільності (“Зараз ми це вирішимо”), критичні зауваження, але не з метою вияву осуду, повчання, а в ході взаємного обговорення.
6	Співробітництво, опертя на досягнутий контакт.	Висловлення спільного прогнозу, спільних планів і рішень.	Звернення за порадою, пропонування спільного рішення, передбачення того, що може бути.

Визначальну роль у процесі налагодження міжособистісної взаємодії, спілкування, співробітництва між основними учасниками мають особистісні якості, комунікативні та творчі здібності викладача, які знаходять своє вираження у стилі педагогічного спілкування.

Стиль спілкування – індивідуально-типологічні особливості, у якому знаходять своє вираження особливості комунікативних можливостей військового педагога, усталена система способів та прийомів налагодження педагогічної взаємодії.

До найвідоміших стилів належать авторитарний, демократичний та ліберальний.

Авторитарному стилю притаманний диктат, викладач спирається виключно на власні установки при визначенні мети, суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати. За такого управління військовослужбовці позбавляються права на самостійність. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування – наказ, вказівка, інструкція, догана.

Демократичний стиль спілкування ґрунтується на повазі, довірі до особистості військовослужбовця, прагненні донести мету діяльності до його свідомості, залучити до участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває впевненість у собі, ініціативність.

Ліберальний стиль характеризується формалізмом з боку викладача, його діяльність обмежується викладацькою діяльністю та відстороненням, невтручанням у життя колективу. Наслідком такої позиції педагога можуть стати втрата авторитету та поваги серед вихованців. Залежно від стилю спілкування розрізняють типи викладачів: *проактивний* (ініціативний в організації спілкування), *реактивний* (гнучкий у своїх настановах, але внутрішньо слабкий) і *надактивний* (схильний до гіпертрофованого оцінювання своїх вихованців).

Класифікація стилів спілкування, що базується на обставинах та індивідуальних характеристиках учасників педагогічного спілкування, за В. А. Кан-Каліком:

1. *Стиль спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю* – найбільш продуктивний

стиль спілкування, він ґрунтується на єдності професіоналізму та етичних установок педагога. Його характеризують активно-позитивне ставлення до вихованців, закоханість у свою справу, співпереживання щодо спільної діяльності.

2. *Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні* – цей стиль пов’язаний з попереднім, адже він теж ґрунтується на встановленні дружніх стосунків із вихованцями у процесі спільної діяльності. Однак необхідно слідкувати за тим, щоб стосунки не перетворилися на “панібратські”.
3. *Спілкування-дистанція* передбачає встановлення між педагогом та підлеглими певної дистанції. З одного боку, дистанція виступає показником авторитету викладача, однак вона повинна витікати із загальної логіки спілкування, а не нав’язуватися педагогам. Останнє може перетворити педагогічне спілкування на формальні взаємини.
4. *Спілкування-заякування* спирається на негативне ставлення до вихованців і авторитарності.
5. *Спілкування-загравання* спрямоване на завоювання помилкового дешевого авторитету у вихованців.

Як свідчить В. А. Кан-Калік, останні два стилі спілкування використовують педагоги-початківці або ті, хто не вміє організувати продуктивне спілкування. Вчений визначив декілька типів педагогів, які керують навчальною взаємодією на основі певних стилів спілкування:

1. *“Монблан”* – педагог, подібно до гірської вершини, підноситься над класом. Він захоплений знаннями, наукою, але перебуває на недосяжній висоті для своїх учнів. За такої моделі педагог відсторонюється

від учнів, він мало цікавиться вихованцями і своїми взаєминами з ними, зводить власні педагогічні функції тільки до повідомлення інформації.

2. *“Китайський мур”* – ця модель спілкування полягає у встановленні між педагогом та вихованцями дистанції, зумовлює відсутність міжособистісної взаємодії у колективі. Вона передбачає застосування педагогом певних обмежень: він може підкреслювати свою перевагу над учнями, утверджує ситуації безперечної *“підпорядкованості”*, поблажливого ставлення до учнів.
3. *“Локатор”* – викладач будує стосунки з вихованцями вибірково, він нерідко концентрує свою увагу на групі учнів (сильних чи, навпаки, слабких), залишає поза увагою решту. Внаслідок дії такої моделі на занятті не створюється цілісна і неперервна система спілкування, вона підміняється фрагментарною, ситуативною взаємодією.
4. *“Робот”* – цим стилем педагогічного спілкування володіє педагог, який цілеспрямовано і послідовно діє на основі задуманої програми, не звертаючи уваги на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Така модель надає взаємодії формального характеру, призводить до непорозуміння між вихованцями та педагогом, який не реагує на поведінку учнів і не помічає, що заплановані види і форми роботи не відповідають реальним педагогічним завданням.
5. *“Я сам”* – за такої моделі педагог є головним, а часом і єдиним ініціатором педагогічного процесу, знищуючи в корені всі інші форми навчальної ініціативи вихованців. Він перетворюється на

єдину рушійну силу виховного процесу, що переважну частину його, змушує перейматися всім, не формує мотиви і потреби особистості.

6. “Гамлет” – поведінка педагога, який обирає таку модель спілкування, характеризується невпевненістю та постійними сумнівами. Педагог під час взаємодії з вихованцями стурбований не стільки змістовим боком взаємодії, скільки аспектом стосунків, які набувають для нього гіпертрофованого значення.
7. “Друг” – ця модель передбачає налагодження дружніх стосунків з вихованцями. Разом з тим учений застерігає: якщо будувати педагогічне спілкування лише на дружніх стосунках, воно може втратити діловий контекст і набути особистісного сенсу.
8. “Тетерук” — педагог у процесі взаємодії чує тільки себе, він занурений у свої думки, ідеї, педагогічні завдання, але не завжди відчуває партнерів, не усвідомлює, “як слово наше відгукнеться” [24, с. 178–179].

Таким чином, аналіз основних теоретичних положень дозволяє дійти висновку, що підґрунтям педагогічної взаємодії виступають свобода висловлювань, узгоджена спільна діяльність та визнання усіх комунікантів, прийняття й обговорення найрізноманітніших аргументів, відсутність будь-якої критики або прихованих утисків, що дозволяє долати регламентацію та неконструктивні форми ведення дискусії. Запорукою продуктивної взаємодії є стиль педагогічного спілкування, спрямований на розвиток особистості військовослужбовця. Відтак педагогічна взаємодія передбачає особистісний, діалогічний характер, вона розви-

вається як невідворотний комунікативний процес, має особистісний аспект і передбачає конструктивний діалог та побудову освітнього процесу на засадах відкритості, нелінійності, діалогізму.

Запитання та завдання для рефлексії

1. Як співвідносяться поняття “педагогічна діяльність” та “педагогічна майстерність”.
2. Охарактеризуйте сутність та основні компоненти педагогічної майстерності.
3. Яку функцію виконують вербальні засоби спілкування? Чи можна спілкуватися тільки за допомогою вербальних засобів?
4. Яка мета педагогічного спілкування? Які чинники впливають на педагогічне спілкування?
5. Які особистісні якості командира сприяють ефективному спілкуванню?
6. Які характеристики мовлення сприяють оптимальному спілкуванню? Як зробити мовленнєве спілкування успішним?
7. Сформулюйте вимоги до усного та писемного мовлення командира.
8. Педагогічна взаємодія завжди має дві сторони, два взаємообумовлених компоненти: педагогічна вплив і відповідну реакцію вихованця. Якою мірою стиль педагогічного спілкування, педагогічний такт, культура мовлення, техніка мовлення впливають на налагодження ефективної взаємодії у військовому колективі?

Творчі завдання

Завдання 1. Складіть рекомендації щодо формування у майбутнього командира культури мовлення.

Завдання 2. Проаналізуйте ситуацію, викладену в книзі П. Фрейре “Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність” (додаток Г). Як автор розкриває значення педагогічної техніки у діяльності педагога? Від яких чинників залежить успіх у розв’язанні педагогічних ситуацій?

Завдання 3. Складіть перелік якостей, які, на Вашу думку, потрібні офіцеру для успішної професійної діяльності, та оцініть ступінь сформованості цих якостей особисто у Вас.

Завдання 4. Ознайомтеся із запропонованими репліками і висловлюваннями педагога. Допишіть власні приклади висловлювань, що мають позитивний вплив на військовослужбовців.

Репліки та висловлювання на заняттях та їх функції

Функції реплік і висловлювань	Вплив на процес комунікації	Репліки і висловлювання
Контактна	Позитивний	<i>Подумаймо... Спробуймо поміркувати...</i>
Стимулювальна (висловлення, що стимулюють розумову активність тих, хто вчиться).	Позитивний	<i>Ви на правильному шляху... Дуже цікава думка (ідея)...</i>

<p>Фіксує (відображає позицію педагога по відношенню до вихованців).</p>	<p>Позитивний Симпатія, занепокоєння.</p>	<p><i>Спробуйте ще раз. Сконцентруйтеся.</i></p>
	<p>Позитивний Співчуття, заспокоєння, розрада.</p>	<p><i>Наступного разу все буде по-іншому.</i></p>

Література до четвертого розділу

1. Бех І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> (дата звернення: 20.05.2020)
2. Бодалев А. А. Психология общения. Москва : МО-ДЭК, МПСИ, 2007. 256 с.
3. Вітченко А. О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? Вища школа, 2019. № С. 52-66.
4. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. проф. В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. 250 с.
5. Вітченко А. О. Проектування професіограми викладача вищої школи в умовах неперервної педагогічної освіти. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. Київ : НАУ, 2016. Вип. 1(8). 136 с.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч посіб. Київ : ВЦ “Академія”, 2006. 356 с.
7. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник ; за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ : Вид-во Ліра-К, 2019. 494 с.
9. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного под-

- хода в образовани. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
10. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
 11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
 12. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНП, 2019. 225 с.
 13. Карнеги Д. Как эффективно общаться с людьми ; пер. с англ. Минск : Попурри, 176 с.
 14. Карнеги Д. Як здобувати друзів і впливати на людей ; пер. з англ. Київ : Компанія ОСМА, 2015. 208 с.
 15. Красницька О. Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи : підручник. Київ : Видавничий дім “Кондор”, 2020. 528 с.
 16. Кримець Л. В. Гендерна компетентність військового керівника: проблеми формування та досвід АТО. Військова освіта, 2016. № 2. С. 138 – 145.
 17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 526 с.
 18. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва-Нальчик : изд. центр “Эль-Фа”, 1996.
 19. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. 308 с.
 20. Митина Л. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

21. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП “Золоті Ворота”, 2012. 463 с.
22. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
23. Педагогічна майстерність : підручник. Упоряд. : Зязюн І. А., Крамущенко Л., Кривонос І. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
24. Педагогічна майстерність: Хрестоматія : навч. посіб. Упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2006. 606 с.
25. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки : навчальний посібник Київ: “Центр учбової літератури”, 2013. 316 с.
26. Платон Діалоги. Видання друге. Київ : Основи, 1999. 395 с.
27. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 06.04.2021)
28. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#Text> (дата звернення: 29.05.2021)
29. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

30. Роджерс К. О становленні личностю психотерапія глазами психотерапевта; под ред. д.п.н. Е. И. Исениной. Москва: “Прогресс”, 2004. 314 с.
31. Синергетика і освіта : монографія ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
32. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
33. Сластенин В. А. Исаев И Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие Москва : Издательский центр “Академия”, 2007. 576 с.
34. Словник української мови : в 11 т., 1979. Том 10. С. 25.
35. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані педагогічні твори: в 5 т., Київ, 1976. Т. 2, 520 с.
36. Телелим В. М. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: системний підхід. Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України. Київ, 2013. № 1 (27). С. 3-15.
37. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія ; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
38. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Радянська школа, 1983. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.
39. Філософський енциклопедичний словник. Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
40. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 417 с.
41. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 5-64.

Тестові завдання для самоконтролю знань

1. Військова педагогіка – це:

- а) органічна частина загальної педагогіки, що визначає цілі, принципи, методи виховання військовослужбовців;
- б) наука про навчання військовослужбовців;
- в) цілеспрямований процес навчання та виховання військовослужбовців.

2. Цілеспрямований процес двосторонньої діяльності педагога і студентів з передачі і засвоєння знань – це:

- а) викладання;
- б) розвиток;
- в) навчання.

3. Хто з видатних педагогів назвав педагогіку “мистецтвом”:

- а) А. С. Макаренко;
- б) В. О. Сухомлинський;
- в) К. Д. Ушинський.

4. Які школи були розповсюджені в часи Київської Русі:

- а) школи “книжного вчення”, жіночі школи, монастирські школи;
- б) кормильство, братські школи, жіночі школи;
- в) школи музики та співу, школи грамоти, монастирські школи.

5. Укажіть рядок, у якому правильно визначено категорії військової педагогіки:

- а) загальна педагогіка, історія педагогіки, методики вивчення окремих дисциплін;
- б) козацька педагогіка, військова педагогіка, загальна педагогіка;
- в) навчання, виховання, освіта, розвиток.

6. Який розділ військової педагогіки розробляє теорію освіти і навчання, виховання в процесі навчання:

- а) дидактика;
- б) виховання;
- в) соціальна педагогіка.

7. Певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність – це:

- а) принципи навчання;
- б) закони навчання;
- в) закономірності навчання.

8. Зміст освіти – це:

- а) адаптований соціальний досвід, система наукових знань, практичних навичок і вмій, досвіду військово-професійної діяльності;
- б) цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців;
- в) система знань з навчальних дисциплін, кількість навчальних годин, які відводяться на вивчення кожної теми.

9. Способи взаємопов'язаної діяльності командира і військовослужбовців, спрямовані на розв'язання освітньо-виховних завдань (набуття фахової компетентності, загальнокультурний розвиток тощо) – це:

- а) засоби навчання;
- б) методи навчання;
- в) прийоми навчання.

10. Словесний метод навчання, який передбачає аналіз, тлумачення й доведення певних положень навчального матеріалу з метою виявлення важливих закономірностей, принципів, тенденцій, причинно-наслідкових зв'язків – це:

- а) пояснення;
- б) інструктаж;
- в) лекція.

11. Своєрідна частина, деталь методу виховання, що потрібна для більш ефективного застосування методу в умовах конкретної виховної ситуації – це:

- а) прийом виховання;
- б) засіб виховання;
- в) спосіб виховання.

12. Зовнішнє вираження узгодженої діяльності командира і військовослужбовців, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі – це:

- а) засоби навчання;
- б) форми навчання;
- в) прийоми навчання.

13. Яким принципом визначається, що навчання успішне, ефективно за умови, що його зміст, форми і методи відповідають віковим особливостям тих, хто навчається, їх розумовим можливостям:

- а) доступності навчання;
- б) емоційності навчання;
- в) свідомості й активності навчання.

14. Організований і цілеспрямований процес пізнавальної і службово-бойової (професійної) діяльності, що охоплює спільну діяльність того, хто навчає, і тих, хто навчається, з оволодіння системою знань, навичок та вмінь і формування морально-бойових якостей – це:

- а) процес виховання;
- б) процес викладання;
- в) процес навчання.

15. Автоматизовані, безпомилково виконувані дії, доведені до автоматизму вміння – це:

- а) знання;
- б) уміння;
- в) навички.

16. Укажіть рядок, у якому правильно визначено етапи оволодіння знаннями:

- а) сприйняття, усвідомлення, засвоєння, застосування їх на практиці;
- б) усвідомлення, сприйняття, засвоєння, застосування їх на практиці;
- в) засвоєння, усвідомлення, сприйняття, застосування їх на практиці.

17. Яка дидактична категорія відображає систему наукових і військово-професійних знань, практичних навичок і вмінь, а також світоглядних і морально-психологічних властивостей, які необхідно опанувати у процесі навчання:

- а) зміст навчання;
- б) принципи навчання;
- в) закони навчання.

18. Оберіть рядок, у якому правильно визначено методи формування свідомості особистості:

- а) заохочення, створення виховуючих ситуацій, педагогічна вимога;
- б) принципи навчання;
- в) розповідь, бесіда, лекція.

19. Оберіть рядок, у якому правильно визначено показники сформованості педагогічної майстерності:

- а) гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка;
- б) гуманістична спрямованість, демократичність, педагогічні здібності;
- в) педагогічна техніка, гуманність, комунікативність, емоційна стабільність.

20. Укажіть рядок, у якому правильно визначено особливості інтерактивного навчання:

- а) групова взаємодія військовослужбовців;
- б) індивідуальне виконання завдання кожним військовослужбовцем;
- в) суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем і військовослужбовцями.

21. Укажіть рядок, у якому правильно визначено етапи педагогічного спілкування:

а) моделювання педагогом спілкування, початковий етап спілкування, керування;

б) початковий етап спілкування, моделювання педагогом спілкування, аналіз;

в) моделювання педагогом спілкування, керування спілкуванням, початковий етап.

22. Оберіть рядок, у якому правильно визначено принципи, що забезпечують ефективну педагогічну взаємодію:

а) поваги особистості, варіативності, суб'єктності;

б) підтримки, науковості, систематичності навчання;

в) наочності, варіативності, систематичності навчання.

23. Укажіть рядок, у якому правильно визначено функції педагогічної діяльності:

а) комунікативна, організаторська;

б) систематизації, диференціації;

в) управлінська, розпорядча.

24. Як Ви розумієте поняття “емпатія”:

а) креативність особистості;

б) емоційна стабільність викладача;

в) здатність педагога ідентифікувати себе з вихованцем.

25. Що Ви розумієте під поняттям “рефлексивність”:

а) схильність до критичного осмислення фактів педагогічної дійсності;

б) здатність генерувати продуктивні педагогічні ідеї та рішення;

в) здатність до налагодження інтерактивної педагогічної комунікації.

26. Здатність педагога активно впливати на іншу особистість – це:

а) емоційна стабільність;

б) динамізм особистості;

в) оптимістичне прогнозування.

27. Уміння педагога використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу:

а) педагогічний такт;

б) педагогічна техніка;

в) педагогічне спілкування.

28. Оберіть рядок, у якому правильно визначено сутність інтерактивної технології навчання:

а) системний метод організації міжособистісної взаємодії всіх суб’єктів навчання, спрямований на відпрацювання вмінь комунікації, співпраці в групі (колективі), спільного вирішення проблем;

б) спосіб взаємопов’язаної діяльності командира та військовослужбовців, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей;

в) способи взаємообумовленої діяльності командира та військовослужбовців, спрямовані на вирішення визначених завдань навчання, виховання і розвитку військовослужбовців.

29. До принципів інтерактивного навчання відносяться:

- а) науковості, зв'язку теорії з практикою, наочності;
- б) міцності засвоєння знань, систематичності навчання; варіативності;
- в) діалогічності, кооперації та співробітництва.

30. Форма організації навчальної діяльності військовослужбовців у малих групах для досягнення спільних цілей – це:

- а) ігрове навчання;
- б) коопероване навчання;
- в) колективно-групове навчання.

Перелік рекомендованих джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Бодалев А. А. Психология общения. Москва : МОДЭК, МПСИ, 2007. 256 с.
3. Вітченко А. О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? Вища школа, 2019. № С. 52-66.
4. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. ; за заг. ред. проф. В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. 250 с.
5. Вітченко А. О. Проектування професіограми викладача вищої школи в умовах неперервної педагогічної освіти. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. Київ : НАУ, 2016. Вип. 1(8). 136 с.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ “Академія”, 2006. 356 с.
7. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник ; за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ : Вид-во Ліра-К, 2019. 494 с.

9. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
10. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
12. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНП, 2019. 225с.
13. Карнеги Д. Как эффективно общаться с людьми ; пер. с англ. Минск : Попурри, 176 с.
14. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей ; пер. з англ. Київ : Компанія ОСМА, 2015. 208 с.
15. Красницька О. Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи : підручник. Київ : Видавничий дім “Кондор”, 2020. 528 с.
16. Кримець Л. В. Гендерна компетентність військового керівника: проблеми формування та досвід АТО. Військова освіта, 2016. № 2. С. 138 - 145.
17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 526 с.
18. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва-Нальчик : изд. центр “Эль-Фа”, 1996.
19. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. 308 с.
20. Митина Л. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

- 21.Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП “Золоті Ворота”, 2012. 463 с.
- 22.Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
- 23.Педагогічна майстерність : підручник. Упоряд. : Зязюн І. А., Крамущенко Л., Кривонос І. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
- 24.Педагогічна майстерність: Хрестоматія : навч. посіб. Упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2006. 606 с.
- 25.Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки : навчальний посібник Київ: “Центр учбової літератури”, 2013. 316 с.
- 26.Платон Діалоги. Видання друге. Київ : Основи, 1999. 395 с.
- 27.Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 06.04.2021)
- 28.Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#Text> (дата звернення: 29.05.2021)
- 29.Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
- 30.Роджерс К. О становлении личностью психотерапия глазами психотерапевта; под ред. д.п.н. Е. И. Исениной. Москва: “Прогресс”, 2004. 314 с.

31. Синергетика і освіта : монографія ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
32. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
33. Сластенин В. А. Исаев И Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие Москва : Издательский центр “Академия”, 2007. 576 с.
34. Словник української мови : в 11 т., 1979. Том 10. С. 25.
35. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані педагогічні твори: в 5 т., Київ, 1976. Т. 2, 520 с.
36. Телелим В. М. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: системний підхід. Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України. Київ, 2013. № 1 (27). С. 3-15.
37. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія ; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
38. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Радянська школа, 1983. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.
39. Філософський енциклопедичний словник. Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 751 с.
40. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 417 с.
41. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 5-64.

Алфавітний покажчик

А

Алексюк А. М. – 57, 63, 99, 103, 104, 117, 127, 218, 219

Антонова О. Є. – 170

Апель К.-О. – 261, 262

Афанасьєв Н. Є. – 237

Б

Баліцька Н. Г. – 170

Блонський П. Г. – 99

Бабанський Ю. К. – 99, 125, 126, 145

Бахтін М. – 261

Бендас Т. В. – 226

Беспалько В. П. – 99, 168

Біблер В. – 261

Боголюбов В. І. – 164, 165

Бодальов О. О. – 170, 264, 265

Бойко О. В. – 20, 21, 145

Боно Е. – 196, 197, 198, 199

Браун Л. – 289, 290

Бубер М. – 261

В

Валла Л. – 13, 14, 15

Вашченко Г. Г. – 25, 26, 98, 99, 276

Васюк О. В. – 59, 60

Веґецій – 34, 35

Верзилін Н. М. – 126, 127

Вітченко А. О. – 22, 26, 70, 101, 104, 105, 106, 107,
124, 132, 135, 146, 170, 269, 270, 271, 272, 274

Виготський Л. С. – 99, 193

Г

Геродот – 51, 52

Гельвецій К. – 17

Гербарт Й. Ф. – 18, 97

Голант Є. Я. – 126, 127

Гончаренка С. У. – 24, 94, 116, 144, 147, 148

Глазунова О. Г. – 210, 211

Грицевич Т. – 233, 237, 238

Гумбольдт В. – 41

Г

Гейзінга Й. – 192, 193

Д

Дідро Д. – 17

Дистервег А. – 97, 98

Дичківська І. М. – 168, 169

Долгоруков О. – 186

Драгомиров М. І. – 69, 70

Дубасенюк О. А. – 53, 54

Духнович О. В. – 276

Дьюї Дж. – 98

Є

Євтіхов О. В. – 236

Єгипетський М. – 13

Єфімова О. В. – 68, 69

Ж

Желанова В. В. – 138

З

Загвязінький В. І. – 99, 135, 136

Замотаєва Н. В. – 229, 230

Занков Д. В. – 99

Златоуст І. – 13

Зязюн І. А. – 168, 259, 266, 277, 278, 280, 287

I

Іглі А. – 225

К

Каган М. – 261

Кан-Калік В. А. – 265, 266, 296, 297, 298, 301, 302, 303, 304

Карнегі Дейл – 286, 287

Капінус О. С. – 233, 237, 238

Каплінський В. В. – 117, 121, 122

Каптерєв П. Ф. – 19, 98

Карпенко М. – 68, 69

Квінтіліан М. Ф. – 35

Коменський Я. А. – 16, 17, 95, 96

Конфуцій – 29, 30

Корнієнко І. О. – 236

Краєвський В. В. – 99

Кремень В. Г. – 211, 266, 267

Кримець Л. В. – 272, 273

Кузьміна Н. В. – 145, 269, 280, 281

Ксенофонт – 32, 33

Л

Левін К. – 233, 234

Левківський М. В. – 53, 54

Леонтъєв О. М. – 170, 264

Лернер І. Я. – 99, 124, 125

Локк Дж. – 96

М

Мадзігон В. М. – 168

Макаренко А. С. – 144, 276, 277, 287

Макшанов С. І. – 236

Манетті Дж. – 13, 14, 15

Маркова А.К. – 269

Марценюк Т. О. – 228

Махиджані М. – 225

Мацевко Т. О. – 233, 237, 238

Мід Дж. – 261

Мірандола Дж. – 13, 15, 16

Морзе Н. В. – 210, 211

Музичко Л. Т. – 233, 237, 238

Н

Нісімчук А. С. – 168

Неурова А. Б. – 233, 237, 238

О

Окаєвич А. В. – 237, 238

Оконь В. – 27, 99, 119, 126, 148, 193, 199, 200

Ортега-і-Гасет Х. – 38, 39

Ортинський В. Л. – 21

Осьодло В. І. – 22, 26, 70, 101, 104, 105, 106, 107, 124, 132, 135, 146

П

Паркінсон Дж. – 186

Петрарка Ф. – 13

Песталоцці Й. Г. – 97

Перелигіна Л. А. – 237

Перовський Є. І. – 126, 127

Підласий І. П. – 129, 144, 167

Пироженко Л. В. – 168, 172, 173

Пометун О. І. – 131, 132, 162, 168, 170, 172

Полат Є. С. – 219, 220

Плутарх – 31, 32

Прессі С. – 163

Р

Радул О. – 52, 53

Ратке В. – 94, 95

Руссо Ж.-Ж. – 96, 97

Роджерс К. – 170, 262, 263, 264

Романишин А. М. – 237, 238

С

Салкуцан С. М. – 26, 70, 101, 124, 135, 170

Сократ – 12, 13, 260

Сірополко С. О. – 56, 64

Синиця І. О. – 283

Сисоєва С. О. – 137, 168, 170, 271

Селевко Г. К. – 167, 194, 195

Скаткін М. М. – 124, 125

Сковорода Г. С. – 63

Скінер Б. Ф. – 164

Скрябін О. Л. – 68, 69

Сластьонін В. О. – 145, 151, 152, 279

Смотрицький Г. – 57, 58

Сопівник І. В. – 59, 60

Сухомлинський В. О. – 93, 98, 276, 277

Т

Тарталі Н. – 43

Татенко В. О. – 224

У

Ушинський К. Д. – 11, 18, 19, 98, 276, 283

Уффано Д. – 43

Ф

Федоров І. – 57, 58

Х

Хабермас Ю. – 261, 262

Хуторський А. – 99

Ч

Чернілевський Д. В. – 170

Ш

Шрам У. – 164

Я

Ялом І. Д. – 234, 235

Предметний покажчик

А

андрагогічний підхід до організації освітнього процесу – 81, 82

Б

бесіда – 129, 130, 131

братські школи – 58, 59, 60

В

вебінар – 214

веб-квест технологія – 217

вербальні засоби спілкування – 287, 288, 289

викладання – 101

виховання – 26, 144, 145

військова дидактика – 99

військова освіта – 24

військова педагогіка – 20, 21

військово-педагогічний процес – 116, 117

вітчизняна система військової освіти на сучасному етапі – 74, 75, 76

вітчизняна освіта часів Київської Русі (XI – XIII ст.) – 52, 53, 54

Г

групове заняття – 139

Г

гендерна взаємодія – 229, 230, 231, 232, 233

гендерна компетентність – 272, 273

гендерна освіта у вищій військовій школі – 82, 83

гендерний підхід до організації військового навчання – 84, 114, 223

Д

дебати – 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210

дидактика – 94

дискусія – 40, 41, 150, 199, 200, 201, 202, 203, 204

дистанційне навчання – 212, 213, 214, 215, 216, 217

Е

етапи військово-педагогічного процесу – 122, 123

етапи навчального процесу – 103

З

закони військової дидактики – 104, 105

завдання військової педагогіки – 23, 24

закономірності навчання військовослужбовців – 105, 106, 107

зміст навчальної дисципліни – 120

зміст освіти – 119

I

індивідуальні завдання – 142, 143

інструктаж – 128, 129

інтерактивне навчання – 170, 171, 172, 173

інформаційно-комунікаційні технології навчання – 210, 211, 212, 213, 214, 215

інформаційно-освітнє середовище – 211, 212

K

кадетська освіта – 65, 66, 67, 68, 69

кейс-технологія – 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Києво-Могилянська академія – 60, 61, 62, 63

класифікація методів навчання – 124, 125, 126, 127

козацька педагогіка – 64

компетентнісний підхід до організації військового навчання – 113

компоненти військово-педагогічного процесу – 117, 118, 119

комунікативно-діалогові технології навчання – 199

консультація – 141

контрольні заходи – 143

критерії відбору змісту навчання – 120, 121

критерії технологічності – 169, 170

Л

лабораторне заняття – 140, 141

лекція - 134, 135, 136, 137, 138

лідерська компетентність – 271, 272

Львівська братська школа – 58, 59

М

методи виховання військовослужбовців – 147, 148

мета військового навчання – 101

мета військової педагогіки – 22, 23

метод навчання – 124

методичні прийоми організації педагогічного спілкування – 298, 299

метод прикладу – 150, 151

мікрофон – 183, 184

мозковий штурм – 181, 182, 183

Н

навчання – 26, 100, 101

навчальна дискусія – 131, 132

наочні методи навчання – 132

невербальні засоби спілкування – 290, 291, 292, 293, 294

О

онлайн-дискусія – 215, 216

освіта – 24

Освіта Галицько-Волинського князівства – 55

особистісно орієнтований підхід до організації військового навчання – 113, 114

Острозька академія – 55, 56, 57

П

педагогіка – 11, 12

педагогічна взаємодія – 263, 264, 265, 267

педагогічна вимога – 151, 152

педагогічна задача – 278, 279, 280, 281

педагогічна майстерність військового керівника – 277, 278

педагогічний такт – 283, 284

педагогічна техніка – 286, 287, 288

педагогічна технологія – 167

практичне заняття – 140

практичні методи навчання – 133

предмет військової педагогіки – 22

прийом – 124

принципи виховання – 146, 147

принципи військової освіти – 24, 25

принципи інтерактивного навчання – 174

принципи навчання – 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

професійна компетентність – 268, 269, 270

професійно-педагогічне спілкування – 294, 295, 296, 297

процес навчання – 101, 102

Р

розвиток – 26

розвивальний підхід до організації військового навчання – 114

розповідь – 127, 128

С

самовиховання – 154, 155

самоосвіта – 27

самостійна робота – 141, 142, 218, 219, 220, 221

семінарське заняття – 139

система військової освіти за програмою офіцерів запасу – 80, 81, 82

системно-діяльнісний підхід до організації військового навчання – 114

слово – 127

створення виховних ситуацій – 152, 153

стиль спілкування – 300, 301, 302, 303, 304

схоластика – 37

Т

технології ігрового навчання – 191, 192, 193, 194, 195, 196

технології кооперованого навчання – 177

технології колективно-групового навчання – 180

технологія навчання – 163

технологія “акваріум” – 179, 180

технологія “два – чотири – всі разом” – 177, 178

технологія “коло ідей” – 178

технологія “синтез думок” – 179

технологічний підхід до організації військового навчання – 114, 153, 164, 165, 166

типи навчання – 103, 104

тренінг – 233, 234, 235, 236, 237, 238

тренування – 141

тьютор – 220

У

учіння – 101

Ф

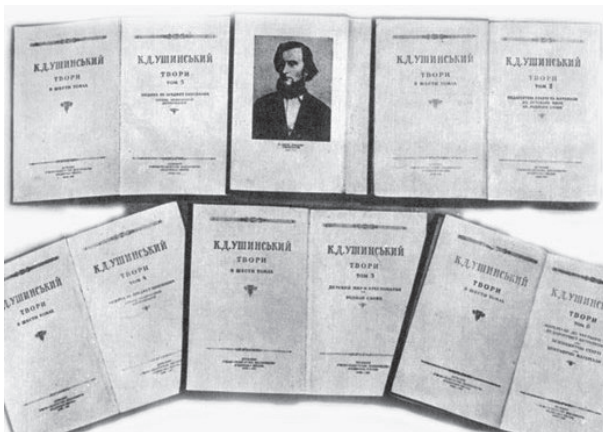
фішбоун – 184, 185

функції процесу навчання – 102

форма організації навчання військовослужбовців – 134

Костянтин Дмитрович Ушинський
Про користь педагогічної літератури

“Педагогічна література є наймогутнішим засобом. Вона знайомить нас із психологічними спостереженнями багатьох розумних і досвідчених педагогів і, головне, спрямовує нашу власну думку на такі предмети, що легко могли б випасти з нашої уваги. Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався обізнатися з ним ближче, то невже суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми старалися, в міру сил своїх, ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, – з розумовою і моральною природою людини. Педагогічна література відкриває нам широкий шлях для цього ознайомлення. Ніхто, звичайно, не має сумніву, що виховання є діяльність свідома, принаймні з боку вихователя, але свідомою є діяльність та, в якій



ми визначили мету, узнали матеріал, з яким ми повинні мати справу, обдумали, випробували й вибрали засоби, потрібні для досягнення усвідомленої нами мети. Діяльність, що не виконує цих умов навіть і що до матеріальних потреб наших, не заслуговує назви людської діяльності, тим більше там, де йдеться про моральний і розумовий розвиток людини...” .

“...Багато, звичайно, важить дух закладу; але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характери вихованців...”.

“...Наставницька і викладацька діяльність, можливо, більше, ніж будь-яка інша, потребує постійного натхнення; а тим часом вона більше, ніж усяка інша діяльність, віддалена від уваги суспільства, наслідки її виявляються не швидко, і помічає їх мало хто, найрідше сам вихователь; а одноманітність її може приспати розум і привчити його до несвідомості. Механічний процес викладання або стомливий нагляд за пустотливими дітьми, не даючи поживи розумові, в той же час не дають йому й тієї волі, що поєднується з діяльністю суто фізичною. Рубаючи дрова або пиляючи дошки, людина може ще думати про що-небудь інше; але, витлумачуючи сотий раз вивчену напам’ять сторінку, людина ні думає, ні, не думає й віддається мимоволі тій дрімоті розуму, яка від звички стає солодкою й привабливою, як турецький кейф. Цей одурманюючий вплив педагогічних занять легко помічається, і нерідко зустрічаються люди, які, не відкривши у вихованні того інтересу, якого надає йому глибоке вивчення, кидали педагогічне поприще, помітивши на собі його присипляючу дію. І справді, молода людина, розумова діяльність якої дуже

пробуджена, не легко зважиться віддати своє життя такій роботі, про яку, здається, в суспільстві ніхто не думає, про яку не почувеш ні від кого жодного слова, не прочитаєш жодного рядка.

Подивіться, наприклад, на викладача, який, як кажуть, втягся в свою посаду. Він, здається, бере жваву участь у тому, що говорить: робить енергійні жести, багатозначно усміхається, так само стукає рукою двадцять років підряд на кожному уроці. Він солодко дрімає й сердито прокидається, коли який-небудь пустун порушить його спокій. Після лекції, коли він приходить додому, серйозні життєві турботи, а можливо, і преферанс, залежно від смаку та віку, знову пробуджують його до життя. Як же вимагати, щоб у такого викладача учні зберегли піднесений стан, потрібний для всякого плідного навчання: вони тільки сидять смирно, боячись розбудити вчителя, який дрімає, хоч і говорить.

Звичайно, це виняток, але винятки ці трапляються досить часто, а їх не повинно бути зовсім, і не може бути, якщо педагогічна література розкриє весь привабливий інтерес виховної діяльності. Вихователь, який стоїть на рівні з сучасним ходом виховання, чуває себе живим, діяльним членом великого організму, що бореться з нецтвом та пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо. Він чуває себе живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра і усвідомлює, що його справа, скромна зовні, – одна з найвизначніших справ історії, що на цій справі тримаються царства і нею живуть цілі покоління. ...”.

Касіян Сакович

(справжнє ім'я – Каліст) 1578 – 1647 рр.

Навчався в Замойській та Краківській академії. Прийнявши чернецтво під іменем Касіяна, став ректором Києво-братської школи. З 1647 року живе у Любліні та виступає проповідником при місцевому братстві, а згодом став настоятелем монастиря. Писав книжною українською мовою.

З КНИГИ “ВІРШІ НА ЖАЛІСНИЙ ПОГРЕБ
СЛАВНОГО РИЦАРЯ ПЕТРА КОНАШЕВИЧА
САГАЙДАЧНОГО...”, КИЇВ 1622 РОКУ

Хто б хотів достатньо тут справи описати
Конашевича Петра і на світ подати,
Мав би той у грецького поета Гомера
Зичить розуму, або ще у Демостена,
Котрі греків своїх честь і воєнну славу
Описали до ладу, маючи підставу.
Та нас трудно з ними в тім мистецтві рівняти,
бо в науках ми таких праць не хтіли мати.
Хоч у нас і простий ритм, годі нам мочати,
Того мужа гідності будем величати.
А найперше про його рід і виховання
І у молодих літах у школах навчання.
У черемиських краях. На самім Підгір'ї
Народився він і ріс в православній вірі.
Потім у Острог пішов для наук поштивих.

Розквітали котрі там за благочестивих
Тих княжат, котрі й самі науки любили.
І мастностей своїх для шкіл не жаліли,
Аби молодь до наук бралась неліново.
Церкві нашій і Русі на духовне жниво.
Боже, дай, щоб школи ті далі протривали
І хвалу тобі завжди пильно помножали.
Конашевич славний там, немалий час живши,
У слов'янському письмі науки навикши,
Почуваючи в собі здібність воювати,
За пороги поспішив, щоб козакувати...
І між лицарями там, живучи час довгий,
Вміння лицарське довів ставши під короги.
Військо гетьманом його за вмілість обрало,
Турків з ним і татарву мужньо побивало.
В час свого гетьманства взяв місто кримське Карфу,
Що аж сам султан зазнав немалого страх.
Чотирнадцять тому там тисяч люду збив,
Каторги одні спалив, інші потопив.
Із неволі безліч віх християн звільнив.
Бог його і воїнство в тім благословив.
За найбільшу лицар в нас має нагороду,
Як з неволі визволя бранців на свободу.
І за те йому гріхи всі бог відпускає,
А по смерті він його в небі поміщає.
Дізнавав не один раз турчин той, поганин,
Його силу, і прудкий на війні татарин.
Розповідь мултян земля, а також волошин,
як їх той гетьман своїм лицарством полошив.
Коли їх ті лицарі, як траву косили.
Тож ворожі краї будуть пам'ятати
Довго силу тих звитяг, дав-бо їм пізнати

Він велику мужність ту, їх там звоювавши
І остроги і міста міцні зруйнувавши.
Тож військовим вмінням він того досягав,
Щоб без шкоди для своїх чужим дошкуляв.
А як місто він яке християнське брав,
То лишати в нім церкви в спокої казав.
Гляньте, той гетьман який був благочестивий:
По звитязці пам'ятав про свій план поштивий.
Не годилося чого, того не торкався...
Ні, не скоро вже такий з'явиться на світі,
Щоб і військом, і пером вмів отак рядити.
А без нього нас беруть напасті і горе –
Палить воєн нас пожар, внутрішні роздори.
Тож уважмо так, як слід, що панів хоробрих
Для держави треба нам і гетьманів добрих.
Я до свого знову тут гетьмана вертаю,
Конашевича Петра, в ньому відзначаю:
Нашу віру він беріг в серці своїм свято
І від ворога її боронив завзято
З військом він своїм завжди в короля просив,
Аби віру лях святу в нас не колотив,
Обіцяючи йому охочіш служити,
Коли віру нашу він не дасть колотити.
Бо домовая війна і чвари криваві
Діються межі людьми у його державі.
Рідну віру кожен з нас буде до загибуну
Боронити і не дасть завести новину... [25–28].

На безсмертну славу ти заслужив, гетьмане,
Твоя слава на віки в пам'яті зостане,
Поки Дніпр наш із Дністром, на рибу багаті.

Не пірнеш ніколи ти в забуття глибоке,
 Він умер, боронячи край свій у потребі,
 Дай же, творче, щоб тепер царствував у небі,
 Бо тримав до віри він вірність превелику,
 А в ній вихований зріс із юного віку.
 В році тисяча шістсот двадесят второчу
 В Братській ліг монастирі в Києві святому.
 На те братство тисячі дав ченцям у руки,
 Щоб фундовано було для дітей науки. [30–31].



Лицар із самопалом з “Віршів на жалісний погреб
 шляхетного рицаря Петра Конашевича Сагайдачного”
 (1622)

Статут Львівської Братської Школи 1586 року.
Порядок шкільний

Доброволенням Бога Отця, та сприянням його єди-
народного Сина, дійствам Святого Духа, благословен-
ням же, порадою та повелінням святійшого Йоакима,
патріарха Великої Антиохії, Іверії, Сирії та всього сходу
сонця, коли він був тут, у місті Львові, року 1586, місяця
січня, 1 дня, здійсненням та утвердженням вселенського
патріарха Єремії, архієпископа константинопольського
Нового Риму і всього трону великої церкви константино-
польської, року 1588 установлено училище в місті Льво-
ві при храмі Успіння пречистої Божої Матері грецького
та словенського писання зачином святих, богоносних
отців православ'я грецького, з великою пильністю, а ста-
ранням та накладом усього львівського Братства храму
Успіння Пресвятої Богородиці і всього посполитого на-
роду руського, аж до вбогих дівиць, з огляду на нестачу
законної науки, допомагаючи безпорадним людям, а
супротивним вуста загороджуючи, щоб звідсіля злоба
відійшла, а добре начало було сприйняте й поширилося
для спасіння всієї братії; відігнання-бо злоби є початок
спасіння, поблизу біди спасіння.

1. Дидаскал, або ж учитель, цієї школи має бути
благочестивий, розумний, смиренномудрий, покірли-
вий, повстримний, не п'яниця, не блудник, не лихвар,
ані срібллюбєць, не гнівливий, не задростник, ані
сміхостроїтель, не соромослівець, не чародій, не байко-
сказатель, не посібник єресям, але людина сприятлива
благочестю, образ добрих, і в цьому себе має подавати

не тільки в отих добродійностях – нехай будуть учні як учитель їхній. Мають бути приставлені від братії два чоловіка вправні заради шкільного ладу, щоб доглядали науки й добрі та лукаві діла дидаскалові – що ж бо сіє людина, те й поже. І тим братам має бути дано реєстра під братською печаткою, до якого мають записувати дітей, відданих до науки і відповідно літ та дитячої науки має видаватися й зарплата їм, тобто дидаскалам.

А хто б хотів забрати дітей своїх від науки, коли мине квартал, при тих-таки братах мають порядно відпуститися, учинивши за те задоволення дидаскалові, згідно братського постановлення, як по чому постановлять давати дидаскалові від хлопця за квартал. Такому вчителєві кожен, приводячи сина й приятеля та й інших на науку, має взяти із собою одного сусіда чи двох, щоб усно при двох чи трьох сказав слово й учинив із дидаскалом постановлення щодо науки та всього порядку й повинність його, відповідно до цього реєстру, нижче записаного. І має йому спершу того реєстра зачитати, аби відав, у який спосіб будуть навчати його сина і що за те винний, і як би мав йому у тому порядку не перешкоджати, але допомагати всіляким способом, приводячи ту дитину до науки й послушенства дидаскалові, як правдивий батько, бажаючи бачити за працею та накладом доброго плода, і має до реєстру за звичаєм записатися.

2. А дидаскал, узявши доручене йому дитя, має його навчати з промислом доброї науки, карати за неслухняність не по-тиранському, а по-учительському, не за силою, не розпутне, але спокійно смиренно, не тільки по-мирському, але вище мирського, щоб через непильність свою, чи заздрість, чи лукавство не залишився винний Богові вседержателю ані за жодного, а потім

батькам його та йому самому, коли б людину йому відібрав, а його від чогось іншого забавив. Адже писано є: “Злий, лукавий і ледачий рабе! Пощо не віддав срібла того торгівцям, щоб прийшов я і взяв би своє із лишком?” І знову: “Хто шкодує палиці, ненавидить сина”. Також: “Коли б лишилися без покари, то прелюбниками б стали де синами”.

3. Сідати мають на своєму певному місці, призначеному відповідно науки: котрий більше, вміє, сидітиме вище, хоч би й вельми убогий був, а котрий менше умітиме, сидітиме на простішому місці; сказано-бо: “Хто має, тим скрізь дано буде”.

4. Багатий над убогим нічим не має бути вищий у школі, тільки самою наукою, а плоттю всі рівні; всі-бо є у Христа брати, від однієї голови Христа; жоден-бо член, як око руці, а рука нозі не може сказати: “Не треба мені тебе”.

5. Учити дидаascal і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи, як котрий, відповідно сили, навчається, тільки це пильніше одного, аніж другого навчати. Писано-бо: “Кожному, хто просить у тебе, дай, і хто хоче взяти у тебе, не заборони, хочу-бо, щоб усі спаслись і в розум правдешній прийшли”.

6. Сходитися хлопці мають до школи на певну годину, тобто дня великого на дев’яту годину аби всі були. А в ті інші менші дні, то як постановить дидаascal. І відпускати їх додому по науці в певну годину. Писано-бо: “В усьому діймо”у славу Божу і в належний час”.

7. Щоранку має пильно доглядати дидаascal: коли б якого хлопця не було, має зараз послати по нього й довідатися причини, чому не прийшов.

Коли б забавився де іграми, чи вдома обдурив, чи над потребу спав і через те не прийшов, довідатися б усього й привести його мають. Бо писано: “Інших страхом та примусом спасай”.

8. Вранці, зійшовшись на призначену годину, всі не мають почати вчитися, поки не проговорять звичайні молитви та передмови. Сказано-бо: “На початку діла свого Бога поминай”.

9. У школі мають бути діти розділені натрое: одні, котрі навчатимуться пізнавати і складати слова; інші, котрі навчатимуться читати і вчити напам’ять численні речення, треті вчитимуться, читаючи, викладати, розмірковувати та розуміти. Рече-бо святий Павло: “Коли я дитиною був, то говорив як дитина, як дитина я думав, розумів як дитина. Коли ж мужем я став, то відкинув дитяче”.

10. В поранок спершу по молитвах мають мовити кожен учорашню науку свою та письмо своє, яке вдома писав: виклад науки своєї має показувати, а потім учитися вроздріб Псалтиря чи граматики з розв’язуванням її та іншим багатьом потрібним наукам, як визначите на той час, згідно до потреби.

11. По обіді хлопці мають самі писати на таблицях кожен свою науку, подану їм до дидакала, окрім малих, яким має писати сам дидакал. А в школі навчившись, на важкі слова опитувати мають один одного, тобто диспутувати. А додому відходячи, вірша потвердити, аби увечері, прийшовши додому, діти вміли перед родичами своїми, чи сторонні діти всякого стану, живучи в господі, господарям своїм науку, яку вчили в школі, прочитати із викладом, за звичаєм шкільної науки, а що вчили того дня, мають увечері вдома написати і до шко-

ли принести вранці, показати перед дидаскалом своїм, щоб усякий плід науки пізнавався, всяке-бо дерево має пізнаватися від плоду свого.

12. Повинний буде дидаскал учити й на письмі їм подавати від граматики, риторики, діалектики, музики та інших усяких поетів, і від святого Євангелія, від книг апостольських. Все-бо написане до нашого настановлення має бути написане.

13. У суботу зпранку повинні з'являти всі речі, що їх навчалися проздовж тижня, а по обіді мають навчати їх пасхалії, та місячного бігу, та лічби й рахунку, чи музики церковного співу. Все-бо Писання Богонадихнуте й корисне є до навчання.

14. Після вечері у суботу має дидаскал розмовляти з дітьми час немалий, більше, аніж у інші дні, навчаючи їх страхом Божому і дитячим соромливим звичаям, як мають триматись у церкві супроти Бога, вдома – супроти батьків своїх, а деінде утримувати цноту та сором. Богу, кажу, і його святим – честь та страх, батькові й дидаскалу – послушенство, загально супроти всіх – покору й повагу, собі самому – сором'язливість та цноту. І тії речі знову мають бути вливані в дитину, на що їм і пам'ятного не треба боронити, за чашею шкільною. Писано-бо: “Хто любить сина, старанніше карає, а хто не любить, шкодує палиці”. І знову: “Хлопчаті безумство на серці прив'язано, палицею проганяють його; нове-бо в нові міхи наливають і обоє збережуться”.

15. В неділю і в свята Божі має дидаскал з усіма, поки підуть до літургії, розмовляти, і їх навчати про те свято та празник, і вчити їх волі Божій, а по обіді – з Євангелія та Апостола на празник той має всіх на-

вчити. “Блажен-бо, – мовиться, – той, хто навчається закону Господньому день і ніч”.

16. Двох чи чотирьох хлопців щотижня іншим ладом мають виділяти для порядку, з чого жоден вимовлятися не може, коли б до нього черга надійшла.

А діло їхнє буде: раніше до школи прийти, школу підмести, в печі затопити і біля дверей сидіти, а котрі входять чи виходять – про всіх знати, а котрі б не вчилися, пустували, чи в церкві нерядно стояли, чи, додому йдучи, обичайно не поводитися, записувати і зголошувати про них мають. Сказано-бо: “Дбайте, щоб остережне ходили не як мудрі, а як премудрі проводячи час, бо є дні лукаві”.

17. Коли б якийсь хлопець одного дня до школи ходив, а другого занедбував і так би водночас тратив собі й знання при школі, такого більше не приймати. Бо й барвір, коли б хворого одного дня лікував, а другого б занедбував, то замість лікування в більшу б хворобу його приправив би. Сказано: “Всякого брата, котрий не за чином ходить, відкидайся”.

18. Батьки про дітей своїх, а господарі про доручених їм дітей сторонніх мають бути звіщені від дидакала і від братів строїтелів шкільних, щоб діти вдома справлялися відповідно до порядку шкільної науки, навчання і виказували належну людськість свого часу для всякого стану. А коли б щось у дітях помічено було супротивне науці, має бути з’явлено. Коли б дидакал недбалістю якоюсь, чи батько, чи господар неладом своїм у науці і звичаях добрих перешкоджали, має бути винному присуд.

19. Коли б також хтось хотів би від дидакала забрати “на іншу потребу свого сина, то не позаоч і не через

кого іншого, тільки сам своєю особою і при тому з чоловіком чи двома, при яких віддав сина в науку, забрати має, аби тим образи не чинилося учню і йому самому за те непорядне поступування, також дидаскалові, від якого невідповідне забирав би учня.

Адже той порядок всі інші ремісники мають, коли при людях і порядно не тільки сина, але й слугу до ремісника замовляють, а потім, коли того навчителя, тим більше не бажаючи його зневажати, зібравши родичів, статечність та терпеливість його засвідчують, від чого й містрові велика втіха, коли бачить учня не останнім. Такого далеко більше потрібно мати в школах та в християнських людях. Писано-бо: “Кожен, хто чинить зле, не приходять до світла, а хто творить істину, іде до світла, щоб явилися діла його як такі, що в Бозі учинені”.

20. Коли б сам учитель чи хтось із учнів творив би оті речі, що їх законне велить, а більше – забороняє, тобто, коли був би блудником, п'яницею, злодієм, кощунником, недбальцем, сріблолюбцем, наклепником, величавим, такий не тільки вчителем, а й жителем нехай тут не буде. “Не звабте, – мовиться, – жодного з малих оцих, які вірують в ім'я моє. Коли такий є сам супротивний заповідям Господнім, як інших уцнотливити і на користь може наставити? Сам-бо Господь сказав: “Як ви можете мовити добре, будучи злі?”

І знову: “Кожне дерево, що доброго плоду не родить, буде зрубане та й в огонь буде вкинене”.

Адже відасте звисне, що всі маємо постати перед суддею нелицемірним Христом-Богом, який має віддати кожному за ділами його, передусім тим, котрі трудилися в подаванні сили слова, тим, які добре сім'я сіяли в землю і сторічний плід, знову-таки, які подавали,

заодно і тим, котрі пили живу воду від невичерпного джерела та струмка, що завжди тече від Святого утішного Духа. Тут-бо ліпше купувати більше срібла, золота і каміння багатокостовного, оскільки від цього здійснюється людське життя, і то є Бог, творець усіх, котрий відкриває і дарує малим дітям.

Пауло Фрейре

**“Педагогіка свободи: етика,
демократія і громадянська мужність”**

Часом простий, майже непомітний жест з боку вчителя може справити глибокий формуючий вплив на життя учня. Я ще з юнацьких часів назавжди запам’ятав один такий жест. Той жест глибоко вразив мене, але його значення для мого життя явно залишилось поза увагою мого вчителя. У той час я був незабезпеченим юнаком, не мав домівки, крізь шкіру проступали кістки, я почувався значно слабшим, аніж інші учні, невпевненим у своїх творчих здібностях, легко роздратовувався й був не в злагоді з усім світом. Найменший жест з боку ліпших учнів класу міг підкреслити мою слабкість і вразливість.

У згаданому випадку вчитель приніс перевірені домашні роботи й викликав нас по одному, щоб прокоментувати їх. Коли настала моя черга, я помітив, що він уважно продивляється мій текст, киваючи головою на знак поваги й визнання. Його повага й доброзичливе ставлення справили на мене значно сильніший вплив, аніж висока оцінка, яку він дав моїй роботі. Цей жест учителя підсилив у мені самоствердження, яке явно ще було на дуже низькому рівні. Але він надихнув мене на віру в те, що я також маю цінність, можу результативно працювати; і хоча мої результати були обмеженими, проте вони демонстрували мої здібності, які до того я схильний був приховувати або не був у них впевнений. А найбільший доказ важливості.

Кейс: “Гендерна рівність у Збройних Силах України: рівні права чи рівні можливості?”

З нагоди Дня захисника Вітчизни слухачі відвідали захід, приурочений вшануванню пам’яті жінок-військовослужбовців, що загинули під час бойових дій на Сході України. Серед присутніх були жінки, які служать або пройшли службу на фронті, волонтери, медики, представники органів управління та громадських організацій, журналісти. У привітальній промові представник органів влади подякував українкам за те, що вони нарівні з чоловіками стали на захист державного кордону, виявили неабияку мужність і героїзм під час звільнення захопленої ворогом території, кожного дня рятували життя військовослужбовцям, а зараз беруть активну участь у розбудові та оновленні українського війська. На його думку, саме ці обставини змусили суспільство переглянути існуючі гендерні упередження щодо того, що жінкам не місце на війні та створити належні умови для проходження військової кар’єри у Збройних Силах України.

Однак не всі присутні погодилися з поглядами управління. На думку Анни, однієї з організаторок цього заходу, роль жінок-військовослужбовців до цього часу залишається знеціненою, тому говорити про подолання гендерної нерівності у суспільстві ще зарано. Свої думки вона підтвердила власним прикладом: “Мене на 14 жовтня запросили у міську раду у Вишневому. Двічі дзвонили, казали приходити. Я прийшла – а вони кажуть: “Дорогі наші чоловіки! Вітаємо вас з 14

жовтня...”. Я спочатку психонула, вилетіла з зали. Але мій чоловік мене дуже підтримує. Він сказав мені: “Стоп. Це твоя війна, твоя інформаційна війна. Повертайся”. Я повернулася, підійшла до ведучої, яка вітала чоловіків. Питаю: а чому ви вважаєте, що сьогодні свято тільки у чоловіків?.. А я не у формі. Ведуча дивиться на мене – і не розуміє, які до неї можуть бути претензії. Вона просто каже так, як звикла казати. Тому я пояснюю далі: “Це не свято хлопчиків або чоловіків. Це свято захисників України”. Вона мене питає: “А ви що, теж захисник?” Так, кажу, і ви самі мене сюди запросили... Ведуча вибачилася, хоча, здається, так нічого і не зрозуміла. Але я дуже сподіваюсь, що все одно наступного разу вона згадає цей випадок і скаже інакше...” [1].

Більшість присутніх виявили занепокоєння і стурбованість такою ситуацією і висловили припущення, що жінки-військовослужбовці часто зустрічаються з негативним ставленням до них і часто мають проблеми у військовому колективі.

Разом з тим наводилися й альтернативні думки. Зокрема, група слухачів були переконані у тому, що засади гендерної рівності успішно впроваджуються в українському суспільстві.

Проблема

Чи забезпечуються у Збройних Силах України рівні права та рівні можливості незалежно від статі ?

Запитання і завдання для роботи з кейсом

1. Що спричинило дискусію на семінарському занятті та зумовило її неконструктивний характер? Чію позицію ви поділяєте і чому?

2. Уявіть себе на місці викладача, який проводив семінарське заняття. Які правові документи регламентують гендерні процеси у Збройних Силах України?

3. Як ви вважаєте, чи дотримується принцип гендерної рівності у Збройних Силах України?

4. Охарактеризуйте якості, якими, на ваш погляд, повинні володіти жінки-військовослужбовці.

5. Чи виникали у вашій військово-професійній діяльності конфлікти з колегами-жінками через невиконання ними додаткових фізичних навантажень?

6. На вашу думку, які посади можуть сьогодні обіймати жінки-військовослужбовці?

7. Підготуйте презентацію, яка висвітлює питання про соціальні права та гарантії жінок-військовослужбовців.

8. Напишіть есе на тему: “Якщо моїм командиром буде жінка...”.

Рекомендовані джерела



1. Жінки. Мир. Безпека: Інформаційно-навчальний посібник з гендерних аспектів конфліктів для фахівців соціальної сфери. Колектив авторів. Київ, 2017. 172 с.
2. Закон України “Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях” від 6 вересня 2018 року відвідування 01.05.2019 № 2523-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2523-19> (дата звернення 26.07.19).
3. Основи теорії гендеру : навч. посібник. Київ : “К.І.С. ”, 2004. 536 с.
4. Невидимий батальйон: участь жінок у військових діях в АТО (соціологічне дослідження) ; за заг. ред. Т. Марценюк. Київ : КМА, 2015. 89 с.
5. Подобна Є. В. Дівчата зрізають коси : публіцистичне видання : Київ, ТОВ 29. “Гнозис” 2018. 345 с.
6. Професійна та гендерна ментальність військовослужбовців Збройних Сил України: формування на засадах європейських цінностей : навч. посіб. ; за заг. ред. Л. В. Кримець. Київ : НУОУ, 2018. 188 с.

Карта оцінювання навчального заняття

Навчальна дисципліна			
Тема заняття			
Вид заняття			
Навчальна група		Викладач	
Критерії оцінювання	Зміст критерію	Оцінка	
		критеріальна	Загальна
Змістовність	Науковий рівень		
	Наявність узагальнень, переконливість		
	Відображення дискусійних питань, постановка наукових проблем		
	Відповідність навчального заняття змісту програми і навчальному плану		
	Виховна роль		
Професійна спрямованість	Зв'язок навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю		
	Формування військово-професійного світогляду військовослужбовців		

Методичний рівень	Застосування різноманітних методів, прийомів, технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається		
	Налагодження зворотного зв'язку		
Структура заняття	Формулювання мети		
	Наявність плану		
	Логічна послідовність і взаємозв'язок окремих частин заняття		
	Виділення головних ідей і моментів		
Стиль заняття	Ясність, чіткість і доступність викладення думок		
	Темп викладення матеріалу		
	Наочність інформації (плакати, таблиці)		
	Застосування технічних засобів навчання		
	Наявність мовного контакту з аудиторією		

Компетентність викладача	Рівень вільного володіння лекційним матеріалом		
	Емоційність, культура мовлення		
	Зовнішній вигляд		
	Поважне і тактовне ставлення до військовослужбовців		
	Уміння зняти напруження і втому аудиторії		

Навчально-методичне видання

ЗАМОТАЄВА

Наталія Володимирівна

ВІЙСЬКОВА ПЕДАГОГІКА:

історія, теорія, практика

Навчальний посібник

Видається в авторській редакції

Коректор *Н. Дроботько*

Верстка *О. Лисенко*

Дизайн обкладинки *О. Лисенко*

У художньому оформленні навчального посібника
використано фото з ресурсу кафедри військової підготовки
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
<https://nuou.org.ua/u/stru/centers/kvp.html>

Підп. до друку 10.10.21. Формат 60x84 1/16
Папір офсет. № 1. Гарнітура Times New Roman.
Зам. 75. Вид. № 9. Друк цифр. Ум. друк. арк. 17
Наклад 40 прим.

Видавництво ТОВ “Альфа Реклама”
Україна, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 1-5, офіс 807
Тел.: (096) 218-99-63
www.izdat-knigu.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3421 від 11.03.2009

Надруковано ТОВ “Альфа Реклама”



ISBN 978-966-288-336-7



9 789662 883367 >