

Національний університет оборони України  
імені Івана Черняховського

## ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць

№ 2 (30)

Київ – 2014

Національний університет оборони України  
імені Івана Черняховського

## ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць  
Національного університету оборони України

№ 2 (30)

Видання університету – 2014

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

**В 42** Збірник наукових праць “Військова освіта“ Національного університету оборони України імені Івана Черняховського. – 2014. – № 2 (30). – 250 с.

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

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет вченою радою Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (протокол № 18 від 24 листопада 2014 р.).

### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

*Альохін І.О.*, д-р пед. наук, проф.

*Вітченко А.О.*, д-р пед. наук, проф.

*Діденко О.В.*, д-р пед. наук, проф.

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

*Іващенко Л.Я.*, д-р пед. наук, проф.

*Корольчук М.С.*, д-р псих. наук, проф.

*Лігоцький А.О.*, д-р пед. наук, проф.

*Маслов В.С.*, д-р пед. наук, проф.

*Семон Б.Й.*, д-р техн. наук, проф.

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

*Стасюк В.В.*, д-р псих. наук, проф.

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

*Тимошенко Р.І.*, канд. військ. наук, снс.

*Толок І.В.*, канд. пед. наук

*Чорний В.С.*, д-р філософ. наук, проф.

*Ягунов В.В.*, д-р пед. наук, проф.

Усі права застережені.

У разі передруку матеріалів посилання на збірник обов’язкове.

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

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

Загальнодержавне видання.

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

В.Ю. Артемов, кандидат юридичних наук,  
доцент  
Національна академія Служби безпеки  
України

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*В статті зроблено системний аналіз змісту деонтологічної складової ключових компетенцій, окреслені шляхи створення онтології компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти та онтологічного моделювання змісту деонтологічної складової ключових компетенцій, запропоновано використовувати деонтичну логіку для формування зв'язків між складовими онтологій.*

*Ключові слова: ключові компетенції, онтологія компетентнісного підходу, онтологічна модель змісту деонтологічної складової ключових компетенцій.*

**Постановка проблеми.** В умовах перебудови системи світоглядних цінностей в суспільстві та державі вже не достатньо готувати лише фахівця як вузького спеціаліста високої кваліфікації, який має достатній обсяг знань, умінь і навичок в технічній і правовій сфері. Насамперед необхідно сформуванню його як особистість, яка володіє високою правовою культурою, здатною адекватно діяти в складних ситуаціях, впевнено вирішувати колізії, які не завжди передбачені посадовими інструкціями. В сучасних умовах, конкурентним буде професіонал який проявляє на практиці свої прагнення і здібності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за її результати, а також необхідність постійного самовдосконалення. Безумовно, забезпечення компетентнісного підходу щодо вдосконалення системи підготовки фахівців не є простим завданням. Адже орієнтація на творчий підхід та свободу волевиявлення особистості може призвести до правового нігілізму або втрати пильності, що є неприпустимим в системі правозахисної діяльності, якої є захист інформації з обмеженим доступом.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Нами була ретельно проаналізована історіографія даної проблеми, окремі питання якої досліджували визначні науковці, зокрема іноземці Г. Якоби, Н. Гартман, Т. Грубер, Д. Мак Гиннес, Н. Ной [1-4], росіяни О.В. Комарова, А.В. Бочарова та вітчизняні вчені Ф.І. Андон, А.Я. Гладун, В.А. Резниченко [5, 6] та ін.

**Мета** дослідження полягає у концептуалізації поняття «належного» в контексті формування змісту деонтологічної компетенції фахівця в системі професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день, існують різні тлумачення терміну «деонтологічна компетенція фахівця», які даються йому в різних дисциплінах і галузях професійної діяльності. Безумовно, важливим є те, що в цьому терміні проявляється національний дух, менталітет нації, відображається ментальна картина світу. Поняття «належне» в українській,

російській, англійській та німецькій мовах не є абсолютно тотожними. Далі аналізу піддавалися зв'язку концепту «належне» з поняттями «обов'язок» та «ризик». Представлено, що належне породжує обов'язки, а *суцше* – ризик. Показано, що ризик є продуктом, який постійно виробляється суспільством, причому це виробництво легітимне, що здійснюється у всіх сферах життєдіяльності. Ризики з'являються завжди, коли мова йде про прийняття рішень в умовах неповної інформації. Особливу увагу потребує диференціація понять «належне» і «обов'язки». Адже, диференціювати ці поняття дуже важливо з позицій організації навчально-виховного процесу. Ми пропонуємо визначати *належне* як внутрішню тонку, піднесену субстанцію, яка перетворює сприйняття ціннісної картини світу в рішення особистого завдання конкретною особою в певній ситуації. *Обов'язки* породжують санкції, «належне» пробуджує совість. Усвідомлення належного притаманне всім без винятку людям. Реалії життя, дефекти виховання ситуативно призводять до деформації цього почуття. Особливо небезпечна професійна деформація. Це в першу чергу відноситься до професій, що здобувається у вищих навчальних закладах (ВНЗ), декларованих в новому Законі України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 року як вищі навчальні заклади зі специфічними формами навчання. Таким чином, вперше було доведено, що загальні положення деонтології можуть застосовуватися не лише тоді, коли мова йде про взаємовідносини між особистостями, особистістю і суспільством, а зрештою й особистістю і злочинним світом, але й тоді, коли мова йде про особистості та її поведінку в надзвичайних ситуаціях. В результаті нами було виявлено та сформульовано протиріччя між високими вимогами суспільства, що пред'являються до ефективної професійної діяльності фахівців, від яких залежить свобода, життя і здоров'я громадян, безпека держави й суспільства, і низьким рівнем їх особистої відповідальності і готовності до належної поведінки в умовах, які диктуються об'єктивною реальністю сьогодення й найближчого майбутнього.

Тут цікавим є аналіз причин та джерел виникнення відчуття «належного». На класичному етапі розвитку науки джерелом належного вважався Вищий розум. І.Кант на цій основі сформулював свої категоричні імперативи. На некласичному і постнекласичному етапах розвитку науки ця ідея піддавалася критиці. Однак, до теперішнього часу єдиної точки зору з цього питання не існує. На нашу думку в принципі не може бути єдиної причини і єдиного джерела такої складної і піднесеної субстанції яким є «належне». В попередніх статтях [7; 8] вже робилося припущення щодо генетичної природи цього явища як про одне зі складових походження «належного». В відповідності із цим припущенням у давні часи особи, які не виявляли належної поведінки в умовах виживання, колективного полювання, бійки з ворогами, виганялися з людського стада та, гинули, не лишаючи нащадків. В результаті у основної частини людської общини гени, що відповідають за належну поведінку, накопичувалися. У той же час у кожного члена суспільства існували групи генів, які відповідають за почуття самозбереження. Останні часто мають більш сильний характер. В результаті

взаємовпливу цих груп генів виникає певна хитка рівновага, яка знаходиться під сильним впливом нефізичних факторів: сумління, виховання, суспільної думки тощо. Таким чином, на нашу думку, в результаті антропологічного розвитку сформувався фактор «належного» та належної поведінки у свідомості людей, який, хочемо ми того чи не хочемо, здатний тривожити сумління і є джерелом нашого іноді болісного вибору в повсякденних й екстраординарних ситуаціях. Вкрай важливим є те, що цей генетичний фактор повинен прийматися до уваги і враховуватися в процедурах підбору і відбору, які здійснюються у ВНЗ зі специфічними формами навчання. У зв'язку з цим виявлено потребу перегляду ключових і базових компетенцій, виділення і чіткого визначення ролі і місця, сутності та змісту деонтологічної складової в системі професійних і соціальних компетенцій.

Процес розвитку сучасного суспільства характеризується постійно зростаючою роллю новітніх технологій в освіті. Одним з таких напрямків стала поява онтологічних технологій та їх використання в освіті. У класичному розумінні онтологія – це вчення про абстрактні визначення сутності. У некласичний період розвитку науки Г. Якоби, С.Л. Франк і Н. Гартман [1; 2] визначають онтологію як нову предметну філософію буття. Нова онтологія виробила надзвичайно широке поняття реальності, визнаючи в той же час повну реальність духу. У постнекласичний період онтологія перетворилася в інструмент системного аналізу предметних сфер (Т. Грубер, М. Болдирєв, Н. Гуарино [3; 4]). Вона забезпечує цілісне відображення сукупності понять, які характеризують предметну галузь, і їх зв'язки. Сучасним науковим співтовариством робилися багаторазові спроби стандартизувати методологію побудови онтологій. Найбільш успішною вважається розробка стандарту онтологічного дослідження IDEF5 (Integrated DEFinition). Однак, онтологічний підхід для виявлення сутності і змісту, ролі і місця деонтологічних компоненти у складі ключових компетенцій пропонувався в попередніх роботах [7; 8]. Далі досліджувався поняття компетенції у професійному та освітньому середовищі. Показано, що існує проблема онтологічної невідповідності освітньої та професійної галузей знань. Показано, що ні проект TRACE, який реалізується Європейським Союзом в інтересах гармонізації рамок кваліфікацій, ні стандарт SWEBOOK ISI 19759-2005, розроблений ISO, не описує ті знання, що їх повинен мати фахівець, який вже пропрацював кілька років у конкретній галузі, не в змозі подолати діалектичних протиріч між змістом компетенцій в освітній і професійній сферах діяльності. У зв'язку з цим, нами запропоновано онтологічний підхід (в постнекласичному змісті і значенні), який полягає в побудові ієрархії компетенцій як найбільш ефективного засобу відображення сутності і змісту компетентнісного навчання, що відрізняються особливими вимогами щодо належної поведінки та професійних обов'язків. Показано, що «належне» є цілісною сутністю, яка відбиває ціннісне сприйняття світу. Навпаки, обов'язки завжди глибоко диференційовані і діляться за рівнями. В результаті проведених досліджень показано, що деонтологічна компонента в структурі компетенцій має множинний характер, що допускає розподіл її

складових за рівнями. Була запропонована ієрархія компетенцій, верхній рівень якої традиційно названий рівнем ключових компетенцій, а нижній – рівнем компетенцій предметних сфер. При цьому верхній рівень містить компетенції, інваріантні відносно галузей професійної діяльності, а нижній – адаптовані до конкретних професійним або предметних галузей. Компетентність кожного рівня має межі застосовності. Компетенції нижнього рівня не скасовують компетенцій верхнього, але збагачують її новими змістами, вступаючи з ним у рефлексивний зв'язок. Зрештою було виявлено, що деонтологічна компонента компетентності являє собою множину, складові якого крім концепту належного можуть включати в себе також обов'язки, які мають загальнолюдський, загальногромадянський і специфічний вузкопрофесійний характер. У зв'язку з цим деонтологічну компоненту вдалося представити у вигляді семантичної мережі. В полі концепту «належне» цієї семантичної мережі були введені такі складові як відповідальність, честь, ризик, справедливість, совість, громадянськість, патріотизм, національна самосвідомість тощо. Предметні сфери мають вузько професійну спрямованість. Такий підхід забезпечує розробку моделі, а на її основі методичку деонтологічної підготовки в системі компетентнісного навчання, в тому числі у ВНЗ із специфічними формами навчання згідно з нормами нового Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 року.

В педагогіці авторитетними дослідниками, серед яких необхідно виділити О.В. Комарову, Ф.І. Андона, А.В. Бочарова, І.Ю. Гришанову, А.Я. Гладун, Ю.В. Рогушина, В.А. Резниченко [5; 6], онтологічне моделювання пропонується використовувати для побудови освітніх стандартів, або у дистанційному навчанні чи для тестування знань. Однак, використання онтологічної моделі для відображення змісту деонтологічної складової ключових компетенцій є новою задачею, яка раніше не ставилася і не вирішувалася в науковому плані. Існує безліч визначень моделі в наукових дослідженнях. По суті всі вони зводяться до двох: модель – це зразок, до якого треба прагнути, і модель – це інструмент для дослідження явищ і процесів у матеріальну та духовну житті. Онтологічна модель по своїй суті являє собою сконструйований в результаті інтелектуальних зусиль зразок, призначенням якого є дати пояснення іманентним проявам реалій матеріального й духовного життя, який неминуче певною мірою ідеалізує їх і до досягнення якого необхідно прикладати певні зусилля.

Призначенням такої моделі в нашому випадку є створення умов для визначення основних напрямків і принципів навчально-виховної роботи у вищій школі, що готує фахівців для професій, які характеризуються особливими вимогами щодо обов'язку і належної професійної поведінки.

Існують різні підходи до моделювання компетенцій. Нами обрано підхід, що базується на методології IDEF5, як найбільш поширеною у світовій практиці. Згідно з прийнятою методикою, розробка онтологічної моделі передбачає складання списку концептів, об'єднання їх в абстрактні і конкретні (предметно орієнтовані) класи, опис властивостей (атрибутів, слотів) та обмежень (фацетів), встановлення відносин агрегування,

узагальнення, злиття та розгалуження між класами. Нами була запропонована дворівнева модель змісту деонтологічної складової компетенцій. Верхній рівень моделі побудований на основі абстрактних класів, інваріантних щодо професійних напрямів. Вони характеризують компетенції, та морально-вольові якості, якими в принципі повинні володіти випускники ВНЗ із специфічними формами навчання відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 року. Нижній рівень являє собою множину, побудовану на основі концептів, які відповідають вимогам конкретних професій. Такий розподіл прийнято тому, що уявлення про належне і професійні обов'язки, що витікають з цього, у представників різних професій можуть цілком обґрунтовано і значною мірою відрізнятися. Абсолютно очевидно, що, наприклад, в адвоката і постоного міліціонера співвідношення «суцього» і «належного» в професійній практиці істотно різняться. Суттєво важливим є також і те, що дворівневий спосіб побудови моделі відкриває можливості для адаптації раніше розроблених моделей до вимог нових професій, динаміка формування яких у сучасному світі дуже висока. Це дозволяє накопичувати досвід, багаторазово використовувати фрагменти раніше розроблених онтологій, знизити трудомісткість при формуванні професіограм. Відповідно до IDEF5 онтологічні моделі можуть містити тільки концепти, концепти й атрибути або будуватися на підставі логік, які описують зв'язки між концептами. Найчастіше для цих цілей використовують дескриптивну логіку.

Аналіз довів, що для побудови моделі змісту деонтологічної складової ключових компетенцій дескриптивна логіка не є ефективною бо вона була створена для побудови інформаційно-пошукових систем. Автором було запропоновано використовувати для опису зв'язків між концептами онтологічної моделі деонтичну логіку замість дескриптивної. Таке рішення є новим і раніше у практиці онтологічного моделювання не застосовувалося. Деонтична логіка являє собою розділ сучасної неklasичної логіки. Деонтична логіка оперує поняттями «дозволено», «обов'язково», «заборонено» та їх модифікаціями. Застосування деонтичної логіки сприяє розумінню логічних законів належного, яке необхідно для вирішення питань про його місце і роль у науковому та іншому знанні, про взаємні зв'язки норм і оцінок, норм і висловлювань, що застосовуються для опису компетенцій. Знання логічних законів, яким підпорядковується моральне і всяке інше міркування дозволяє зробити більш ясними уявлення про шляхи і методи формування компетенцій.

**Висновки.** Очевидно, що для різних спеціальностей та різних кваліфікаційних вимог онтологічна модель компетенцій прикладного рівня повинна відповідати роду діяльності фахівця. Це означає, що для спеціаліста в сфері захисту інформації з обмеженим доступом і для працівника інших правоохоронних органів прикладна модель повинна бути адаптована по-різному. Тому були вироблені рекомендації щодо способів формулювання визначень для деонтологічних складових компетенцій. Зокрема, показано, що стиль і рівень формулювання деонтологічних компетенцій потребує



особливої уваги. При формулюванні компетенцій слід уникати їх розширювального тлумачення, при написанні компетенцій слід використовувати дієслова в невизначеній формі і наказовому способі з урахуванням вимог деонтичної логіки, деонтологічні компетенції доцільно формулювати у вигляді концентрованих коротких висловів. Доведено, що у зв'язку з наявністю вузькопрофесійних складових належного і широкого кола обов'язків, мова повинна йти не про одну, а про множину моделей предметних сфер, кожна з яких теж являє собою множину концептів, класів, слотів і фацетів. Це робить актуальним питання щодо автоматизації процесу побудови таких моделей. Для цієї мети в світовій практиці використовується безліч програмних продуктів, найбільш поширеним з яких є система «Protege». В якості вдалого прикладу автоматизації процесу створення онтології на нашу думку міг би застосовуватися програмний засіб «Protege».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Чернов С.А., Шевченко И.В. Фридрих Якоби и немецкий идеализм. // *Философские науки*, 2004, № 11. – 39–55.
2. Гартман Н.К. К основоположению онтологии / Пер. с нем. Ю.В. Медведева под ред. Д.В. Складнева. – СПб.: Наука, 2003. – 639 с.
3. Gruber Th. What is an Ontology// URL: <http://www-ksl.stanford.edu/kst/what-is-an-ontology.html>.
4. Noy N., Mc Guinness D.L. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology. // *Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880*, March 2001. //URL:<http://protege.stanford.edu/publications/ontology>.
5. Андон Ф.И., Гришанова И.Ю., Резниченко В.А. Semantic Web как новая модель информационного пространства интернет / Ф. Андон, И. Гришанова, В. Резниченко // *Проблемы программирования. Специальный выпуск*. – 2008. – №2–4. – С.417–430.
6. Гладун А.Я., Рогушина Ю.В. Онтологии в корпоративных системах, Часть II // *Корпоративные системы №1 / 2006* //URL: <http://www.management.com.ua/ims/ims116.html>.
7. Артемов В.Ю. До питання категорій професійної зрілості, компетентності та готовності // *Проблеми освіти: наук. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України*. – К., 2011. – Вип. № 66. – Ч. 1. – С.162–165.
8. Артемов В.Ю. Деонтологічна складова компетентності співробітників силових структур і правоохоронних органів // *Вища освіта України. Тематичний випуск Наука і вища освіта* – 2013. – № 2, додаток 1/2013. – С. 104–110.

В.Ю. Артемов, кандидат юридических наук,  
доцент  
Национальная академия Службы  
безопасности Украины

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье произведен системный анализ деонтологической составляющей ключевых компетенций, обозначены пути создания онтологии компетентного подхода в системе высшего профессионального образования и онтологического моделирования деонтологической составляющей ключевых компетенций, предложено использовать деонтическую логику для формирования связей между составляющими онтологии.*

*Ключевые слова: ключевые компетенции, онтология компетентного подхода, онтологическая модель деонтологической составляющей ключевых компетенций.*

V. Artemov, PhD in Legal Sciences, associate  
professor  
National Academy of Security Service of Ukraine

## **THEORETICAL BASIS FOR ESSENCE DEVELOPMENT OF SPECIALIST'S DEONTOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM**

*In the article systematic analysis of the content of deontology component of core competencies have been done, the ways of creating ontology competence approach in the system of higher professional education and ontological modeling content deontology component of core competencies have been, the using of deontic logic to form connections between the component parts of ontology have been proposed.*

*Keywords: core competence, the competence ontology approach, the ontological content model deontologia component of core competencies.*

В.Ф. Баранівський доктор філософських наук,  
професор  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняховського,  
В.В. Баранівський,  
кандидат філософських наук  
Міжрегіональна Академія управління  
персоналом

## **ФІЛОСОФСЬКО - СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ РІВНОСТІ ТА СПРАВЕДЛИВОСТІ**

*В статті висвітлена актуальна проблема відповідності сучасної вищої освіти вимогам основоположних принципів функціонування суспільства: справедливості та рівності. Аналіз проблеми здійснено з урахуванням сучасних тенденцій, світового та вітчизняного досвіду. Наголошено, що людиноцентристський підхід в системі освіти, як такий, що забезпечує справедливість в освіті, має бути доповнений більш глибоким та повним урахуванням природних прав людини: на рідну мову, культуру тощо.*

*Принцип справедливості в доступі до вищої освіти має надавати пріоритет особам, які мають кращі здібності та мотивацію до навчання.*

*Привернута увага до ключових проблем соціальної справедливості та рівності в системі вищої військової освіти. Показано їх негативний вплив на підготовку кадрів.*

*Ключові слова: справедливість, рівність, вища освіта, військова вища освіта, військові кадри.*

**Постановка проблеми.** Глобальна криза кінця ХХ – початку ХХІ століття висунула, здавалося б, призабуті з часом слова «нерівність», «соціальна несправедливість», «рівність шансів» тощо. Проблеми справедливості, соціальної рівності та нерівності загострилися й на теренах країн пострадянського простору. Розширився соціальний простір нерівності, котра проявляється в різних сферах: економічній, соціальній, політичній, духовній.

Проблеми соціальної рівності та справедливості є очевидними і в сучасній Україні, а в окремих аспектах і в її Збройних Силах. Вони проявляються в надмірній диференціації суспільства на багатих та бідних, у відчуженні влади від суспільства, в недосконалих гендерних відносинах, в нерівності можливостей доступу до освіти тощо. Всі ці проблеми суттєво підривають матеріальні та духовні основи єдності українського суспільства, стримують його розвиток. У війську проблеми соціальної рівності та справедливості негативно впливають на підбір та підготовку кадрів, на доступ до освіти, на морально-бойовий дух особового складу. Саме тому здійснення соціально-філософського аналізу актуальних проблем соціальної справедливості та рівності в сучасних умовах, виявлення їх впливу на функціонування українського суспільства, на доступ до вищої освіти – зокрема, є актуальним та, відповідно, складає зміст проблеми, на розв'язання якої спрямоване дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми рівності та нерівності, їх впливу на функціонування суспільства розроблялися, починаючи ще з часів античності. Так, на загальнотеоретичному рівні вчення про соціальні рівність

та справедливість досліджувалося у працях видатних стародавніх мислителів – Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита, Марка Аврелія, Сенеки тощо, середньовічних мислителів – Фоми Аквінського, Ніколо Макіавеллі, Томаса Мора, Томазо Кампанелли. Як політико-правовий принцип, рівність досліджувалась у працях практично всіх філософів Просвітництва – Вольтера, Монтеск'є, Руссо, а також представників німецької класичної філософії, діячів Великої французької революції та багатьох інших. У пізніші історичні періоди нерівність активно вивчалася в її різних структурних і змістовних аспектах. Зокрема, у ХХ ст. культурний та інтелектуальний аспекти нерівності були піддані всебічному аналізу в працях П. Бурд'є, Дж. Голдторпа, Р. Беккра, М. Кроуфорда, Л. Едвінссона, Дж. Ролза, З. Баумана, Д. Берто, Ж. Бодріяра, Е. Гідденса, В. Іноземцева, М. Кастельса, М. Кона, Ж.–Ф. Ліотара, У. Дж. Мартіна, А. Турена та ін.

З українських дослідників в останні роки різні аспекти соціальної нерівності та справедливості розробляли В. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бабак, С. Бабенко, М. Блецкан, С. Боднар, Г. Бондар, М. Гриценко, В. Євтух, Л. Ільчук, О. Кіндратець, К. Корсак, В. Левкулич, Н. Левчук, Є. Марченко, М. Михальченко, В. Нікітін, Є. Стрельник, О. Чуприна та ін.

Аналіз робіт, присвячених проблемам соціальної нерівності та справедливості в українському суспільстві та війську, дозволяє зробити висновок про те, що переважна їх частина представлена соціологічними, економічними, правовими, етичними та психологічними дослідженнями. Тому виразних ознак набуває потреба розглянути ці проблеми в аспекті філософського аналізу динаміки розвитку проблем соціальної рівності та справедливості, виявлення механізмів їх впливу на функціонування українського суспільства, на систему доступу до вищої освіти в Україні.

**Мета дослідження** - здійснити соціально-філософський аналіз вищої освіти в аспекті проблем соціальної рівності та справедливості, привернути увагу до їх проявів в системі підготовки кадрів у Збройних Силах України.

Реалізація поставленої мети потребує розв'язання таких **дослідницьких завдань**:

уточнити онтоаксіологічний зміст категорій «рівність» та «справедливість» в умовах сучасної соціальної дійсності;

з'ясувати роль принципу соціальної справедливості в оцінці рівності та нерівності у доступі до вищої освіти;

показати вплив основних видів соціальної нерівності в системі ВВНЗ на функціонування українського війська;

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні науковці констатують факт зниження якості масової загальнодоступної освіти, а також її фінансово-технічної підтримки в багатьох регіонах світу. Недостатня доступність системи освіти для широких мас населення в багатьох країнах світового співтовариства є не тільки гальмом для подальшого соціально-економічного розвитку, а й однією із причин підвищення соціальної напруженості внаслідок соціального розшарування, яке зростає.

Одним з найбільш важливих індикаторів оцінки доступу до вищої освіти є принцип справедливості. Потреба створення справедливої системи вищої освіти визнається повсюдно. Однак основні проблеми починаються за цим визнанням і стосуються трактування змістовної наповненості даного принципу. Саме тут проявляються принципові розбіжності й глибокі колізії. Вони існують і між різними філолофсько-ідеологічними концепціями справедливості, і в політичних підходах органів управління вищою школою різних країн, і в конкретній культурі народу, особливостях масового або групового розуміння й сприйняття цієї проблеми для системи освіти зацікавленими сторонами. Резюмуючи філософські погляди на проблему справедливості, можна стверджувати про відсутність погодженості щодо фундаментальних підстав справедливості й рівності в суспільстві серед різних напрямків філософської думки. Приймаючи ці загальнолюдські ідеали як бажані й навіть необхідні, а в деяких концепціях й як універсальні характеристики для добре обладнаного суспільства, представники різних напрямків філософської думки розходяться в розумінні змісту даних категорій у контексті суспільного ідеалу. Ліберальні концепції наголошують на рівність у волі й рівність прав і можливостей при визнанні принципової важливості нерівності й соціальної диференціації як умов справедливості. Марксизм іде значно далі й декларує справедливою й об'єктивно неминучою глибоку соціальну рівність людей, допускаючи нерівність лише в індивідуальних здатностях людей й одержання суспільних привілеїв залежно від класового статусу. Різним є бачення бажаної й припустимої міри наявності їх у суспільстві в цілому й в окремих сферах громадського життя. Проте, можна також виділити деякі позиції, які допускають трактування як близькі або навіть співпадаючі. Рівність розуміється як справедливе, якщо воно є різним у різних сферах суспільного буття: меншим у матеріальних умовах життєдіяльності й більшим у тих, які повинні забезпечувати культурний особистісний розвиток і життєві потреби людини.

Справедлива рівність не може бути механістичною, зрівняльною для особистостей. Справедливість передбачає нерівність. Принцип нерівності не може бути дискримінаційним щодо найбільш знедолених. Для них припустимі певні привілеї, які будуть давати можливість вирівнювати їхні шанси у відкритій конкуренції з більш забезпеченими групами. Нерівність здібностей і мотивацій людей є об'єктивною і приймається як справедлива нерівність досягнень і винагород, обумовлена ними.

Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості – головна передумова соціально-економічного прогресу. «Ось чому найпріоритетнішими сферами у XXI столітті, – слушно наголошує В. Кремень, – стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [1]. На думку М. Євтуха, інтегральним показником результативності будь-якої педагогічної системи виступає рівень розвитку особистості [2, с. 43].

Але, наголошувати на людиноцентристському, індивідуальному розвитку особистості, на наш погляд, ще недостатньо. Це питання потребує більш глибокого розуміння. Очевидно, що людиноцентристський принцип вимагає поваги до прав, свобод, гідності людини, що затверджено в Конституції (Основному Законі) країни. Також потрібно враховувати природні здібності та схильності людини (Г.Сковорода). Водночас ми наголошуємо на більш глибокому та повному врахуванні в системі освіти природних прав людини, котрі визначаються її етнічним, національним, демографічним, культурним походженням тощо. Наприклад, на наш погляд, є неправильним та дискримінаційним коли багато з етнічних українців, із-за штучно створених в суспільстві умов (особливо Схід, Південь України) не знають мови своїх предків, не можуть ефективно реалізувати освітній потенціал в Україні.

Водночас людиновимірність передбачає повагу до інших людей, їх природних прав. Такий стан справ у суспільстві, системі освіти забезпечується принципом гуманізму. У найзагальнішому розумінні гуманізм означає орієнтацію на саму людину, її запити та потреби. У гуманізмі втілюється порівняння особистості до щастя й досконалості [2, с. 46].

Якщо система освіти не вирішуватиме долі індивідів, непривілейовані класи багатих країн залишаться в'язнями свого безсилля, а країни, що розвиваються, ніколи не здобудуть засобів для прогресу, оскільки не зможуть використати можливості, які створює світовий ринок. У всіх суспільствах, незалежно від їх стадій розвитку, посилюватиметься напруження з мірою зростання прірви між багатими і бідними, яку неможливо буде ліквідувати. У зв'язку з цим необхідне встановлення норм і визначення шляхів суспільного порозуміння у сфері соціальної справедливості [3, с. 175].

Вища освіта в контексті принципу справедливості щодо даного інституту нерідко збігається з питаннями доступу й селекції. Нема потреби, аргументувати факт масифікації вищої освіти – стрімкого розширення студентського контингенту за останні десятиліття у світі. Це загальновідомо. Аналітики ЮНЕСКО заявляють про тенденції універсалізації доступу до одержання вищої освіти в сучасних умовах. «Універсальність освіти має на увазі універсальний доступ до неї всіх тих, хто має для цього необхідні здібності, мотивацію (доступ і здібності), а також адекватну підготовку до всіх етапів життєвого шляху» [4, с. 4]. Цей перший аксіологічний принцип рівності повністю відповідає статті 26 Загальної декларації прав людини: «Кожна людина має право на освіту; ... вища освіта повинна бути однаково доступна для всіх на основі здібностей кожного». Таким чином, «...доступ до вищої освіти є одним з фундаментальних питань, – якщо не самим головним, – у процесі реформування цього щабля освіти, тому що він визначає політику в цій області кожної країни або уряду. Реальність же в багатьох країнах і регіонах така, що нерівність у плані доступу до освіти продовжує зберігатися [4, с. 27]. Не підлягає сумніву, що цей шлях розвитку світової вищої освіти прямо сприяє утвердженню рівності можливостей одержати вищу освіту через розширення доступу до неї, повністю відповідаючи принципу

справедливості. Однак дана позитивна тенденція породжує серйозну проблему в іншій площині. Один з парадоксів проявляється в тім, що, незважаючи на наростаючу кількісну еволюцію вищої освіти, у той же час ми бачимо відносно скорочення фінансових, матеріальних і людських ресурсів, що виділяються на неї [4, с. 19-20]. Така масовість повинна була б супроводжуватися пропорційним збільшенням фінансування. Однак у реальності держави, особливо ті, які не відносяться до розвинених, усе в меншій мірі здатні самостійно вирішувати проблеми забезпечення відповідними ресурсами розвитку вищої освіти. Тому досить типовим явищем стали переповнені аудиторії, перевантаження професорсько-викладацького персоналу або його недостатня кількість, перекося в навчальному процесі убік постійного збільшення лекційних форм занять при скороченні практичних занять. Вища освіта встає перед дилемою: надавати освіту як можна більшому числу бажаючих і тим самим підвищувати загальний рівень освіти або підсилити механізми відбору на всіх етапах, від надходження до закінчення вузу. Нерідко на практиці це приводить до протиріччя між розширенням доступності й утриманням якості. Збільшення першого приводить до падіння другого. Від цього зазнають втрат не тільки самі учасники освітнього процесу, одержуючи недостатньо якісну підготовку. Серйозні втрати буде нести суспільство в цілому через слабку віддачу інституту вищої школи. Навряд чи такі результати відповідають принципу справедливості. Маємо колізію між рівністю й справедливістю. Орієнтація на прийом все більшої кількості студентів повинна дозволити всім, хто має необхідні здібності й мотивацію, одержати доступ до вищої освіти. Проте, на жаль, доводиться констатувати, що в багатьох вузах справи відстоять далеко не так. У зв'язку з безперервним ростом вартості вищого освіти й труднощами, які переживає держава в плані додаткового фінансування, родини зі скромними доходами не можуть дозволити собі направляти дітей у вищі навчальні заклади [4, с. 21].

Сильніше від цього страждає населення країн з низьким рівнем добробуту великих груп людей, до яких відносяться чимало постсоціалістичних держав. У програмному документі Всесвітньої конференції ЮНЕСКО по вищій освіті зроблено висновок, що «при більш широкому доступі до можливостей одержання вищої освіти зберігається й навіть підсилюється в багатьох випадках дія механізмів відторгнення...» [4, с. 3]. Політика в сфері освіти повинна знайти адекватні відповіді для мінімізації цих негативних явищ. Пошуки оптимальних стратегій дії ведуться в двох протилежних напрямках. Перший виходить із новітніх неоліберальних теорій різкого обмеження ролі держави й державного фінансування системи вищої освіти, практично прирівнюючи діяльність ВНЗ до роботи будь-яких інших економічних структур по наданню послуг й одержанню прибутку. Другий можна назвати соціальним: він відстоює більш активну роль держави в забезпеченні потреб в освіті, аргументуючи це поняттям суспільного прибутку від освітніх послуг як більш важливого в порівнянні з вузько економічним підходом. Обоє мають своє бачення принципів справедливості

щодо вищої освіти [5; 6,с 2]. Наведені концепції можуть здаватися занадто жорсткими, адже в багатьох вищих навчальних закладах присутні елементи обох систем. Проте, у деяких університетах, які мають досить високу репутацію, спостерігаються досить сильні тенденції на користь першого підходу, хоча в них й існують сили, що підтримують традиційний підхід, котрий орієнтує на безкорисливе надання й поширення знань, менш сприймаючи тиск зовнішнього середовища.

У висновках, до яких прийшли регіональні конференції, проведені під егідою ЮНЕСКО в рамках підготовки Всесвітньої конференції в Парижі (1998), перший підхід підтримки не одержав. Однак, приватний сектор і ринкові відносини, давно закріпившись в освітній сфері, з кожним роком підсилюють свої позиції на ринку, особливо в області новітніх освітніх технологій. Два трильйони доларів або одна двадцята світового валового внутрішнього продукту, за приблизними підрахунками, витрачається на освіту. Орієнтовно п'ята частина цих витрат доводиться на приватний сектор, що прагне до збільшення своєї частки на велетенському ринку освіти. Здається, цей процес незворотний. При мовчазній згоді урядів цей рух охопив увесь світ, підтримується діловими колами й широкою громадськістю. Ті й інші критикують державні школи за низьку якість знань. У середині 90-х років члени Європейського круглого столу економістів (European Council Table of Economists - об'єднання представників 45 найбільших європейських концернів, засноване 1983 року) звернули увагу на «все більше поглиблення розривів між освітою, яка потрібна людям у складному сьгоднішньому світі, і тією освітою, що вони одержують» [7, с. 3-4]. В доповіді Х. К. Ідальго на конференції в Гавані здійснено порівняльний аналіз двох концепцій керування вищою освітою [4, с.5 9-60]. Ключові положення 1-го підходу: «Університет-фірма»; 2-го підходу: «Університет-суспільство». Доступ до вищої освіти обумовлюється рівновагою між попитом з боку роботодавців і кількістю прийнятих і випущених студентів. Тому можна передбачати обмеження при прийомі до університету, а право на освіту стає привілеєм. Освіта розглядається як основне право будь-якого громадянина. Функція університету полягає в тому, щоб готувати людські ресурси для задоволення економічних, політичних, соціальних і культурних потреб суспільства. Мова йде про те, щоб примирити критерії кількості і якості, базуючись на принципі визнання здібностей. Система державного фінансування перебуває в занепаді, її навіть можна назвати реакційною, тому що бідні (які платять у відсотковому відношенні більше податків) оплачують більше багатих. Система більш справедлива у випадку, якщо студент сам фінансує свою підготовку. Таким чином, це є внутрішньою справою самого вишу, що може залишати собі частину плати за вступ найбільш забезпечених абітурієнтів, для того, щоб фінансувати підготовку найбільш бідних студентів. Для того щоб зробити систему більш справедливою, необхідно проводити більш рішучу політику глобального характеру, що розуміється як проведення урядами політики рівного забезпечення рівних можливостей



доступу до вищої освіти дітей з менш заможних верств населення, послабляючи або знімаючи їм перешкоди фінансового характеру.

На наш погляд в Україні принцип справедливості має забезпечуватись тим, що держава повинна взяти на себе основну відповідальність за фінансування вищої освіти, водночас враховувати економічні умови, у яких перебувають родини учнів, але єдиним критерієм для доступу або відсутності його повинні бути здібності самого учня. Зазначений основний критерій – здібності – принципово важливий для розуміння відносин справедливості й рівності в сфері вищої освіти. Його послідовне дотримання – обов'язкова складова справедливості у вищій школі. Порушення принципу здібностей при надходженні у ВНЗ й у період навчання свідчить про явне відхилення процедур і норм вищої школи від основ справедливості. Крім того, в результаті виявляється підірваною ще одна ключова основа інституту вищої освіти – забезпечення якості освіти. «Таким чином, саме принцип здібностей, тобто профіль адекватних знань повинен бути вирішальним моментом при рішенні питання щодо доступу до вищої освіти» [4, с. 48]. Не викликає сумніву, що показаннями до одержання вищої освіти повинні бути здатність особи засвоїти навчальну програму.

Не врахування суспільством, державою, системою вищої освіти зазначених вище принципів призводить до суттєвого зменшення освітнього потенціалу України. З цієї причини понесла суттєві втрати й військова освіта України. За низкою відомих причин сучасне українське військо укомплектовано за рахунок середніх та бідних прошарків суспільства. У війську ми не бачимо синів олігархів, представників влади, так званої політичної еліти тощо. Основу офіцерського корпусу складають ті хто розпочав службу ще за радянських часів та молодь, що виявила бажання служити в Збройних Силах України. За останні роки багато достатньо перспективних офіцерів з причин необґрунтованого скорочення, низького рівня матеріально-фінансового забезпечення, відсутності перспективи, незадовільного морально-психологічного стану звільнились у запас.

Соціологічні дослідження, проведені в 2010 – 2012р. р. (НДР «Лідер») показали, що до ВВНЗ суттєво зменшився конкурс абітурієнтів, знизився їх рівень інтелектуального та фізичного розвитку тощо. Знизився інтерес до військової науки. Так, наприклад, в 2011 році із-за відсутності кандидатів, бажаючих вступити до ад'юнктури, гуманітарний інститут Національного університету оборони України не зарахував жодного ад'юнкта.

Всі ці та інші причини негативно вплинули на рівень підготовки кадрів у системі ВВНЗ України, на їх готовність до виконання конституційних обов'язків.

**Висновки.** Філософсько-соціологічний аналіз вищої освіти на засадах принципів справедливості та рівності вказує на загальну світову тенденцію розширення доступу до неї. Поняття справедливості для вищої освіти повинні одержати адекватну змістовну розшифровку, виходячи з певних принципів. Не відповідає справедливості лінійне, спрощене розуміння рівності як вимоги однакового відношення до всіх або однакової рівності

доступу претендентів на всі рівні вищої освіти. Справедливість системи вищої освіти вимагає того, щоб у рамках загальної політики відносини до усіх здійснювались з рівних позицій, нерівність, якщо вона буде мати в системі місце, має бути виправдана природними правами, здібностями особи та тими перевагами, які вона дає суспільству.

**Перспективи подальших досліджень.** Необхідно поглибити аналіз проблеми в аспекті виявлення потреб суспільства у певних фахівцях з вищою освітою та створення умов для її отримання дійсно здібною молоддю.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Кремень В.Г.* Філософія освіти XXI століття / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2002. – 28 грудня. – С. 5.
2. *Євтух М.Б.* Методологічні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М.Б. Євтух // Філософія освіти 21 століття: проблеми і перспективи: методол. семінар, 22 листоп. 2000р.: зб. наук. праць. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 42–49.
3. *Гофрон Б.* Головні пріоритети освітньої політики початку 21 ст. / Беата Гофрон // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 173–180.
4. Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI сторіччі: бачення й дії [Електронний ресурс]. – Париж. – ЮНЕСКО. – 1998. – Кур'єр ЮНЕСКО. – Січень, 2001. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29269/>.
5. *Древаль К.В.* Принцип справедливості в системі української вищої освіти [Електронний ресурс] / К.В. Древаль. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29269/>.
6. *Нікітін В.* Якісна освіта. Проблеми рівного доступу [Електронний ресурс] / В. Нікітін. – Режим доступу: [8/D/E/Olia/Nikitin/27955](http://8/D/E/Olia/Nikitin/27955).
7. *Бестужева-Лада И.В.* Альтернативная цивилизация [Електронний ресурс] / И.В. Бестужева-Лада. – Г.: Владос, 1998. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29269/>.

В.Ф. Барановский, доктор философских наук,  
профессор  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского  
В.В. Барановский,  
кандидат философских наук  
Межрегиональная Академия управления  
персоналом

## **ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИНЦИПАХ РАВЕНСТВА И СПРАВЕДЛИВОСТИ**

*В статье освещена актуальная проблема соответствия современного высшего образования требованиям основополагающих принципов функционирования общества: справедливости и равенства. Анализ проблемы осуществлен с учетом современных тенденций, мирового и отечественного опыта. Отмечено, что*

*личностноориентированный подход в системе образования, как таковой, что обеспечивает справедливость в образовании, должен быть дополнен более глубоким и полным учетом естественных прав человека: на родной язык, культуру и тому подобное.*

*Принцип справедливости в доступе к высшему образованию должен предоставлять приоритет лицам, которые имеют лучшие способности и мотивацию к учебе.*

*Привлечено внимание к ключевым проблемам социальной справедливости и равенства в системе высшего военного образования. Показаны их негативное влияние на подготовку кадров.*

*Ключевые слова: справедливость, равенство, высшее образование, военное высшее образование, военные кадры.*

V. Baranovskiy, doctor of philosophical sciences,  
professor

National university of defensive of Ukraine of the  
name of Ivan Chernyakhovskogo

V. Baranovskiy,  
candidate of philosophical sciences

Mizhregional'noy Academy of management a  
personnel

## **PHILOSOPHICAL-SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION ON PRINCIPLES OF EQUALITY AND JUSTICE**

*The issue of the day of accordance of modern higher education the requirements of fundamental principles of functioning of society is lighted up in the article: to justice and equality. The analysis of problem is carried out taking into account modern tendencies, world and domestic experience. It is marked that personality oriented approach is in the system of education, as such, that provides justice in education, must be complemented more deep and complete account of absolute laws of man: into native language, culture and others like that.*

*Principle of justice in access to higher education must give priority persons which have the best capacities and motivation for studies.*

*The come into a notice is to the key problems of social justice and equality in the system of higher military education. They are rotined negative influence on training of personnels.*

*Keywords: justice, equality, higher education, military higher education, soldiery shots.*

О.В. Бойко, кандидат педагогічних наук,  
доцент  
Академія сухопутних військ імені гетьмана  
Петра Сагайдачного

## **ТРАНСФОРМАЦІЙНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСТВА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ВВНЗ**

*У статті розглядаються теорії трансформаційного і ціннісного лідерства як концептуальні основи формування лідерської компетентності у майбутніх офіцерів Збройних Сил України.*

*Автор статті розкриває характеристику трансформаційного лідера військового підрозділу на основі сучасних досліджень цього феномена у військовому досвіді сучасних армій.*

*Ключові слова: теорія трансформаційного лідерства, лідерство офіцера, характеристика трансформаційного лідера.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з недостатньою розробленістю і впровадженням положень теорій лідерства у вітчизняну військову освітню практику, узагальненням передового досвіду формування та розвитку лідерської компетентності у військовослужбовців провідних армій світу назріла нагальна потреба обґрунтування концептуальних основ цього феномена у Збройних Силах (ЗС) України.

Основи лідерології як науки в кінці ХХ на початку ХХІ століття розроблені й обґрунтовані в таких концепціях: теорія ситуаційного лідерства (К. Бланшар, В. Врум, Д. Вудворт, Г. Герт, Ф. Йеттон, П. Лоуренс, Е. Мартен, С. Мілз, Е. Фідлер, П. Херсі та ін.); теорія обміну і трансформаційного лідерства (Дж. Бернс, Дж. Грен, Г. Юкл та ін.); лідерство-служіння (Р. Грінліф); теорія емоційного лідерства (Д. Гоулман); теорія опосередкованого лідерства (А. Шарп, Р. Фішер); теорія розподіленого лідерства (Д. Бредфорд, А. Коен та ін.); ціннісна теорія лідерства (С. Кучмарські, Т. Кучмарські та ін.) тощо.

**Аналіз публікацій.** Для обґрунтування теоретичних і методичних основ формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів ЗС України важливе значення мають праці українських вчених, зокрема: проблема лідерства у військовому колективі розглядалась у роботах Д.М. Коцеруби (2000 р.), Г.П. Кривошеї (1994 р.), О.Г. Романовського (2001 р.), Г.Г. Шевченка (1996 р.); О.К. Маковський (2002 р.) – досліджував формування в курсантів якостей лідера військового колективу; А.Ю. Видай – формування лідерської спрямованості майбутнього офіцера Державної прикордонної служби України тощо.

У статті ми маємо на меті розглянути деякі положення сучасної теорії лідерства – трансформаційної та адаптувати результати дослідження до системи професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

**Виклад основного матеріалу.** У 1978 році Дж. Бернс вперше ввів поняття “транзакційне лідерство” в його дослідженні політичних лідерів,

однак цей термін у даний час використовується і в організаційній психології. На думку вченого, трансформаційне лідерство є процес, в якому лідери та послідовники допомагають один одному, щоб перейти до більш високих рівнів морального духу та мотивації [1].

У 1985 році Б. Басс [2] продовжив роботу Д. Бернса, пояснюючи психологічні механізми, що є в основі трансформаційної і транзакційної моделі лідерства.

Концепція трансформаційного лідерства пропонує своїм послідовникам щось більше, ніж просто роботу для власної вигоди; лідери надихають послідовників на поставлені завдання і забезпечують баченням, як ці завдання виконати. Лідер трансформується (перетворюється) і мотивує послідовників через його або її ідеалізований вплив (харизму), інтелектуальну стимуляцію й індивідуальну увагу. Крім того, цей лідер закликає послідовників придумувати нові і нові способи, щоб кинути виклик статус-кво і домогтися більшого успіху.

Нарешті, на відміну від Дж. Бернса, Б. Басс припустив, що лідери можуть одночасно використовувати як трансформаційну, так і транзакційну моделі. Результати досліджень показали, що трансформаційне і транзакційне лідерство позитивно впливають на показники ефективності діяльності в будь-якій сфері, зокрема у військовій і освітній, у тому числі в індивідуальних, групових та організаційних аспектах.

Транзакційний і трансформаційний стилі лідерства – це стилі, які порівнюють найчастіше (табл. 1).

Дж. Бернс пояснював принципову відмінність таким чином: “Транзакційні лідери є лідерами, які обмінюють реальні винагороди за працю на відданість послідовників. Трансформаційні лідери є лідерами, які змушують своїх послідовників зосередитися на більш високих щаблях власних потреб, при цьому підвищуючи обізнаність про значення результатів власної праці і нових способів, за допомогою яких ці результати можуть бути досягнуті. Транзакційні лідери, зазвичай, більш пасивні, у той час як трансформаційні лідери демонструють активну поведінку” [2].

Отже, трансформаційне лідерство військовослужбовців сприяє просуванню бачення на один крок ближче до послідовників і дає їм можливість створення цього бачення. Дж. Бернс подав ідею, що лідерство залучає переконаних людей – послідовників – до дій в ім'я мети, яка забезпечує потреби як лідерів, так і їхніх послідовників. Лідери та їх послідовники взаємодіють у досягненні загальної або, принаймні, спільної мети.

Останнім часом інтенсивно розвивається *інтегральна теорія трансформаційного лідерства*. Її положення свідчать, що трансформаційне лідерство – це процес внутрішньої соціально-психологічної організації, управління діяльністю команди (колективу), впливу на військовослужбовців, який супроводжується зміною уявлень і цінностей останніх, активізації вищих потреб у новаторстві, творчості, самоактуалізації.

### Порівняння транзакційної і трансформаційної моделей лідерства у військовому середовищі

Транзакційна модель лідерства	Трансформаційна модель лідерства
Пасивне лідерство реагує на досягнення результатів (або їх відсутність) військового управління та адміністрування	Активне лідерство на всіх рівнях військового управління
Діяльність у межах організаційної структури (підрозділу, частини, з'єднання)	Перетворення (змінювання) організаційної структури, корпоративної культури (підрозділу, частини, з'єднання)
Військовослужбовці досягають мети завдяки заохоченню або покаранню, що встановлюються лідером	Військовослужбовці досягають мети завдяки відданості вищим ідеалам і моральним цінностям
Мотивує військовослужбовців (послідовників, підлеглих), закликаючи до задоволення їх власних потреб та інтересів	Мотивує військовослужбовців (послідовників, підлеглих), закликаючи ставити спільні (колективні) інтереси вище особистих
Збереження статус-кво (залишати все так як є), виконувати обов'язки у стані стресу з метою досягнення найбільшої працездатності	Приділення індивідуальної уваги кожному військовослужбовцю, кожна дія спрямована на вираження уваги і підтримки. Сприяння творчим та інноваційним ідеям для вирішення проблеми

Примітка: таблиця складена на основі джерела [2].

Трансформаційне лідерство – це сучасна теорія лідерства, яка увібрала в себе елементи гуманістичної теорії та ситуаційного підходу до проблеми лідерства. Вона ґрунтується на передбаченні, плануванні, комунікації, творчості; згуртуванні групи (підрозділу, команди, колективу) військовослужбовців навколо комплексу переконань та цінностей для досягнення чітких і вимірюваних цілей; одночасному розвитку особистості (суб'єктності) індивідуума в групі (підрозділі) і колективі (команді) в цілому.

Трансформаційне лідерство змінює саму природу останнього, перетворюючи його на постійний процес навчання лідера тому, як лідирувати краще й ефективніше, причому трансформаційні процеси торкаються усіх складових феномена лідерства. В першу чергу розвивається сам лідер, який є найактивнішим агентом позитивних змін, покращується розуміння лідером своїх послідовників, умов оточуючого середовища, здатність обирати вірний варіант реагування на зміни, які відбуваються в організації. Впливу зазнають також організація (підрозділ) в цілому, колектив (команда), середовище, міжособистісні відносини, кожна особистість окремо.

Трансформаційний лідер, – це не “суперкерівник”, його вплив непомітний, але має “хвильовий ефект” – здатність торкатись усіх сторін діяльності послідовників і організації в цілому. Встановлено, що ефект трансформаційного лідерства позитивно позначається на сім'ях і навіть на соціумі в цілому.

Функції трансформаційного лідера забезпечують більший вплив на розвиток індивідів та організації, в якій вони працюють (служать). Дослідження показало, що це такі функції, як: а) створення і бачення перспектив, цілей розвитку; б) розробка стратегії багатостороннього (критичного) мислення і планування діяльності; в) сприяння розвитку кожного військовослужбовця і підрозділу (команди, військового колективу) в

цілому; г) сприяння розвитку організації; д) захист військовослужбовців від деструктивних сил і тенденцій; е) захист структури організації від деструктивних сил і тенденцій; ж) сприяння пошуку консенсусу між різними групами всередині підрозділу; з) створення системи організаційних цінностей і субкультури; і) розвиток інтуїції та розуміння процесів; к) мотивація людей до дії тощо [3].

Традиційно лідерські ролі поділяються на три головні категорії: *міжособистісні, інформаційні та прийняття рішення* (Ф. Лютенс, Р. Мінцберг, 1973). Теорія трансформаційного лідерства стверджує, що дві останні ролі є базовими функціями управління, хоча можуть бути властивими також лідерству.

Отже, зазначений перелік трьох традиційних ролей лідера залишає поза увагою важливий аспект, від якого вирішальною мірою залежить успіх і ефективність лідерства, – *психологічний*, який включає ролі комунікатора, радника і консультанта.

Деякі дослідники (Р. Крейтнер) поєднують якості лідерів у п'ять груп: професійно-ділові, організаційно-адміністративні, вольові, здібність підтримувати оптимальні стосунки з оточуючими, моральні якості. Нами розроблений перелік індивідуальних рис і якостей сучасного трансформаційного лідера – командира підрозділу. Пропонований психологічний портрет побудований на врахуванні низки ознак і характеристик лідера, яка охоплює емоційно-вольові властивості, здібності, комунікативні якості тощо.

Трансформаційне лідерство зв'язує лідерів та їх прихильників у взаємодію, яка дає їм можливість підняти один одного на вищі рівні мотивації і моральності згідно з теорією Дж. Бернса. І лідери, і їхні послідовники трансформуються у міру того, як їх цілі переплітаються. Ця точка зору представляє лідерство як процес, що постійно змінюється. При цьому і лідери, і послідовники змінюються так само, як і ситуації, й організації, де вони задіяні.

Швидкі зміни, що відбулися в кінці ХХ століття, зробили трансформаційне лідерство дуже популярною теорією, тому що лідер і група сподіваються, що разом вони можуть контролювати зміни, спрямовуючи їх у найбільш сприятливе русло для всіх учасників події.

Дж. Бернс розглядав перетворення з погляду соціальних рухів і трансформаційного лідерства, здійснюваного такими людьми, як Махатма Ганді. Література з трансформаційного лідерства, що з'явилася останнім часом, віддає перевагу ситуаціям, при яких реалізується організаційна мета і поліпшуються досягнення минулого. Загалом стверджується, що послідовники залишаються в стані субординації стосовно трансформаційного лідера, не зважаючи на всі зміни. Якщо традиційні відносини між лідером і його прихильниками не змінюються, то в останніх може виникнути враження, що ними маніпулюють і вони отримують меншу оплату за більший обсяг роботи. В той час, як Дж. Бернс представляє трансформаційне лідерство як найбільш доцільне і таке, що веде лідерів та їх прихильників до

вищих рівнів мотивації і моральності – чого на сучасному етапі розвитку ЗС України недостатньо в офіцерів.

Отже, за теорією трансформаційного лідерства, ефективний лідер – це людина, яка здатна (компетентна) виконувати наступні дії:

1. Створює надихаюче бачення майбутнього.
2. Мотивує і надихає людей перейнятися цим баченням.
3. Управляє процесом досягнення цього бачення.
4. Створює команду і згуртовує (тренує) її так, щоб зробити більш ефективною в досягненні цілей, визначених баченням.

Трансформаційне лідерство об'єднує всі ці компетентності комплексно. Ми розглянемо кожний вищезначений елемент більш докладно.

*Створює надихаюче бачення майбутнього.* Баченням називають реалістичне, переконливе і привабливе пояснення того, де ви хочете опинитися в майбутньому. Бачення визначає напрям, розставляє пріоритети, а також призначає так звані маркери, точки тестування, щоб ви могли аналізувати, чи досягаєте бажаної мети. Щоб створити таке бачення, лідери фокусуються на сильних сторонах організації, колективу чи команди, використовуючи різні методики тестування бачення майбутнього. Це необхідно, щоб зрозуміти поточну ситуацію. У цей аналіз також входять питання передбачуваного розвитку всієї організації (*Авт.* – у даному випадку ЗС). Лідери дивляться на те, як вони можуть успішно впроваджувати інновації, як сформувані свої стратегії для успіху в майбутній діяльності. І вони мають перевіряти своє бачення відповідними дослідженнями стану процесів, що відбуваються, а також за допомогою оцінки ключових ризиків з використанням таких методів, як “аналіз сценарію подій”.

Таким чином, це проактивне лідерство – вирішення складних проблем, продумування наперед, відмова від задоволення поточними справами та перебігом подій. Як тільки лідер формує бачення, далі потрібно зробити його переконливим і спонукальним для послідовників (особового складу підрозділу, військового колективу, команди тощо). Спонукальним є бачення, яке люди можуть *побачити, відчутти, зрозуміти і прийняти*. Ефективні лідери показують насичену, детальну картину образу майбутнього, коли їх бачення буде реалізовано. Вони розповідають надихаючі історії і пояснюють своє бачення таким чином, що всі можуть зв'язати себе з ним. У цьому аспекті лідерство поєднує аналітичну частину формування бачення з пристрасною передачею певної цінності, створюючи щось по-справжньому важливе для ведених лідером людей.

*Мотивує і надихає людей перейнятися цим баченням.* Переконливе бачення забезпечує основу для лідерства. Це здібності лідерів мотивувати і надихати людей, які допомагають їм передати це бачення, вміти вибрати правильну мотивацію. Наприклад, коли ви починаєте виконання нового завдання, ви, ймовірно, сповнені ентузіазму і легко можна отримати підтримку особового складу на самому початку діяльності. Тим не менше, може бути важко знайти способи, щоб зберегти своє надихаюче бачення після того, як первинний ентузіазм зникає, особливо якщо група або



організація повинна ввести істотні зміни в методи роботи. Лідери визнають це, і їм доводиться наполегливо працювати протягом всього часу виконання завдання, щоб з'єднати своє бачення з індивідуальними потребами людей, їх цілями й очікуваннями. Одним із ключових способів є “Теорія очікування”. Ефективні лідери пов'язують воєдино два різні типи очікування: очікування, що важка робота приводить до гарних результатів, і очікування, що добрі результати приводять до привабливих винагород і стимулів. Це мотивує людей працювати, щоб домогтися успіху, тому що вони очікують моменту насолодитися нагородою – внутрішньою і зовнішньою – як результатом докладених зусиль.

Інший підхід включає прорахунок бачення з точки зору можливих винагород для інших військовослужбовців (не тільки свого підрозділу). І подальше поширення бачення (в деяких випадках впливу) на них і у зв'язку з цим відкриття нових можливостей як для організації, так і для свого підрозділу (команди, колективу).

Особливо корисно мати лідерам так звану силу експерта. Люди захоплюються і вірять у таких лідерів, тому що вони є експертами в тому, що роблять. У них є авторитет, і вони заслужили право просити людей слухати їх і слідувати за ними. Для цих лідерів така сила робить набагато простішим завдання мотивувати і надихати людей, яких вони ведуть до поставленої мети.

Лідери також можуть мотивувати і впливати на людей через їх природну харизму і привабливість, а також і через інші джерела влади, такі як владні накази і розпорядження. Тим не менше хороші лідери не надто покладаються на ці види влади, щоб мотивувати і надихати людей.

*Управляє процесом досягнення цього бачення.* У цій частині лідерство спирається на функції управління. Відповідно до “моделі ситуативного лідерства”, є час говорити і час діяти, є час брати участь і час делегувати повноваження особовому складу. Який підхід використовувати і в який момент – ключ до ефективного лідерства. Передати бачення – прокласти шлях до успіху. Лідери повинні переконатися, що дії, необхідні для передачі бачення, правильно розподіляються – або ними самими, або посвяченим у деталі сержантом, або командою помічників, яким лідер передав на це відповідні повноваження; і лідерам потрібно переконатися, що їх бачення передано правильно. Щоб досягти цього, особовому складу підрозділу потрібно уявлення про цілі, яких вони досягають через загальнокомандне бачення.

Крім цього, лідерам потрібно переконатися, що вони ефективно управляють змінами. Це допомагає гарантувати, що зміни, необхідні для передачі бачення, здійснюються плавно і ґрунтовно, за підтримки залучених людей.

*Створює команду і згуртовує (тренує) її так, щоб зробити більш ефективною в досягненні цілей, визначених баченням.* Індивідуальний і командний розвиток є важливими діями, що здійснюються трансформаційними лідерами. Щоб розвивати команду, лідери повинні

спочатку зрозуміти її динаміку. Існує кілька усталених і популярних моделей, що описують динаміку і ролі військовослужбовців в команді. Лідер повинен переконатися, що військовослужбовці підрозділу мають необхідні навички та здібності, щоб виконувати свою роботу і досягти його бачення. Вони роблять це шляхом регулярного надання та отримання зворотного зв'язку з послідовниками (підлеглими), навчання та інструктажу людей, щоб поліпшити індивідуальні та колективні результати. Трансформаційне лідерство також включає в себе пошук лідерського потенціалу в інших. Розвиваючи навички лідерства у вашому підрозділі, необхідно створити середовище, де ви можете продовжити досягати успіху в довгостроковій перспективі. І це справжній показник великого, “характерного” лідерства [4].

Досліджуючи феномен трансформаційного лідерства, Н.В. Прокоф'єва [5] висунула гіпотезу, як трансформаційні лідери розвивають своїх послідовників. За Б. Бассом, лідерський розвиток – це процес трансформації, який тягне за собою прогресивну реорганізацію і закінчується вищим рівнем розвитку. Одна з первинних цілей трансформаційного лідера полягає в тому, щоб розвинути в послідовниках впевненість у собі і прагнення до саморозвитку. Відповідно до теорії соціального научіння А. Бандури (1977 р.) [6] поведінка – це функція як зовнішніх, так і внутрішніх подій.

Самоефективність являє собою упевненість в тому, що деяка кількість зусиль закінчиться досягненням бажаного результату. Внутрішній механізм соціального научіння представлений почуттям самоефективності, в той час як зовнішня подія служить викликом і ризиком. Лідер перетворює своїх співслужбовців в лідерів, відповідальних за власні дії, поведінку, виконання поставлених завдань і особистісний розвиток. Це процес, в якому військовий лідер зменшує зовнішнє підкріплення певної поведінки військовослужбовців для того, щоб вступили в силу механізми їх внутрішньої самоорганізації.

Отже, трансформаційне лідерство зміщує увагу із зовнішніх засобів впливу на внутрішні. На перший план виходить особистісне зростання і розвиток у військовослужбовців підрозділу внутрішнього почуття самоефективності. Трансформаційні лідери можуть розвивати почуття самоефективності у своїх послідовників (підлеглих і колег) шляхом виконання наступних дій:

1. Трансформаційний лідер ставить перед людьми такі завдання, які переважно закінчуються успіхом. Зростаючі успіхи заохочують людей прагнути досягнення більш вагомих цілей. Оскільки почуття самоефективності розвивається, то знижується ймовірність ризику невдачі. Піднімаючи рівень самоефективності своїх послідовників, трансформаційний лідер поступово ставить перед ними все більш складні, стимулюючі їх розвиток, завдання.

2. Трансформаційний лідер залучає до діяльності людей, забезпечуючи емоційні виклики, в яких посилюється їх почуття самоефективності. Емоційний виклик – це емоційно-значуще завдання на межі можливостей людини, що вимагає від неї граничного докладання сил: дуже важке, але

здійснення. Психологам відомий факт, знання якого може допомогти і лідерам: незалежно від результатів вчинку після його вчинення людина відчуває полегшення, задоволення собою і почуття виконаного обов'язку. Тут вступає в дію приказка “Краще зробити і потім пошкодувати, ніж шкодувати про те, що не зроблено...”. Це означає, що якщо ви ставите перед своїм підлеглим завдання, визнаючи складність останнього, то тим самим ви ніби запрошуєте його до здійснення вчинку – дії, значущої для інших членів групи (підрозділу). Цим ви допомагаєте людині підвищити впевненість у власних силах і стимулюєте її бажання випробувати себе у складній ситуації і впоратися з важким завданням, відчути себе лідером.

3. Трансформаційний лідер здатний передавати через усне переконання важливості досягнення мети. Це збільшує ймовірність того, що послідовники будуть прагнути виконати поставлене ним завдання.

4. Трансформаційний лідер демонструє послідовникам власну успішність. Особиста модель стратегії досягнення успіху лідера важлива для послідовників. Орієнтуючись на неї, вони будуть і самі розвиватися в напрямку покращення власної ефективності.

Всі ці рекомендації ведуть до одного основного висновку: програма втручання повинна бути зосереджена на зміні світогляду військовослужбовців (колег, послідовників, підлеглих), щоб наблизити їх до структури особистості, що характеризує трансформаційного лідера. Допомогти в цьому можуть активні форми навчання, такі як тренінги, коучинги, аналіз конкретних ситуацій (кейсів), виконання ситуаційних завдань тощо, які можуть проводитися командиром підрозділу або зовнішнім фахівцем.

Таким чином, можна зробити висновок, що Дж. Бернс і Б. Басс описали феномен трансформаційного лідерства через сукупність чотирьох “Г”:

1. **Індивідуальний підхід** (*Individualized consideration*) або лідерство шляхом розвитку людей.

2. **Інтелектуальна стимуляція** (*Intellectual stimulation*) або лідерство шляхом стимулювання мислення людей.

3. **Мотивація натхнення** (*Inspirational motivation*) або лідерство шляхом натхнення, надихання людей.

4. **Ідеалізований вплив** (*Idealized influence*) або лідерство, що ґрунтується на харизмі, характері лідера.

Головна відмінність трансформаційного лідерства від класичного управління і традиційних концепцій лідерства полягає у тому, що воно визначається в координатах “бачення” і “дії”, а не “завдання” і “відношень”. “Бачення” пов'язано зі створенням образу майбутньої мети. “Дії” пов'язані безпосередньо з поведінкою тих, хто її досягає. На думку Р. Ділтса, бачення без дії залишиться тільки мрією, а дія без бачення – безглуздою метушнею [7].

Отже, *трансформаційне лідерство офіцера* (командира підрозділу тактичного рівня) – це процес його внутрішньої соціально-психологічної

організації, управління діяльністю підрозділу (колективу, команди), впливу на підлеглих, який супроводжується перетворенням (зміною) уявлень і цінностей останніх, активізації вищих потреб у новаторстві, творчості, самоактуалізації.

Перспективами подальших розробок у даному напрямку можуть бути дослідження феномену лідерства у професійній підготовці офіцерів іноземних армій; обґрунтування суб'єктно-діяльнісного підходу до формування лідерської компетентності курсантів у процесі їх професійної підготовки у ВВНЗ тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Burns J.M. Leadership* / James MacGregor Burns. – N.Y.: Harper and Row, 1978. – 530 p.
2. *Bass B.M. Transformational leadership: industrial, military, and educational impact* / Bernard M. Bass. – Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – 208 p.
3. *Лідерство сержанта та офіцера (психолого-педагогічний аспект): Навчальний посібник* / [Бойко О.В., Керницький О.М., Копаниця О.В. та ін.]; За ред. П.П. Ткачука. – [2-ге вид.]. – Львів: АСВ, 2010. – 190 с.
4. *Барсуков А. Трансформационное лидерство* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sovetnik-n.ru/main/53-article/101-trans-lidership.html>
5. *Прокофьева Н.В. Трансформационное лидерство: новый тип руководства* // Профессия – директор. – №10. – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sovetnik-n.ru/main/53-article/101-trans-lidership.html>
6. *Бандура А. Теория социального научения* / Альберт Бандура [Перевод с англ. под ред. Чубарь Н.Н.]. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
7. *Dilts R.B. Visionary Leadership Skills: Creating a World to Which People Want to Belong*. – Capitola: Meta Pubns, 1996. – 275 p.

О.В. Бойко, кандидат педагогических наук,  
доцент

Академия сухопутных войск имени гетьмана  
Петра Сагайдачного

## **ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ ЛИДЕРСТВО КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ В ВВУЗ**

*В статье рассматриваются теории трансформационного и ценностного лидерства как концептуальные основы формирования лидерской компетентности у будущих офицеров Вооруженных Сил Украины.*

*Автор статьи раскрывает характеристику трансформационного лидера военного подразделения на основе современных исследований этого феномена в военном опыте современных армий.*

*Ключевые слова: теория трансформационного лидерства, лидерство офицера, характеристика трансформационного лидера.*

A. Boyko, Ph.D., Associate Professor  
Army Academy named after hetman  
Sagaydachnogo

**TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AS A CONCEPTUAL BASIS  
LEADERSHIP FUTURE OFFICERS ARMED FORCES OF UKRAINE IN  
HMEI**

*The article deals with the theory of transformational leadership and values as a conceptual basis for the formation of leadership competency of the future officers of the Armed Forces of Ukraine.*

*The author reveals the characteristics of the transformational leader of a military unit on the basis of modern studies of this phenomenon in the military experience of modern armies.*

*Keywords: theory of transformational leadership, leadership officer, characteristic of transformational leadership.*

А.О. Вітченко, доктор педагогічних наук,  
професор,  
В.В. Грицюк, майор  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського

## **ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі формування механізмів забезпечення якості вищої освіти в Україні.*

*Автори аналізують діахронічні аспекти порушеної проблеми, проводять порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до контролю за якістю освітніх послуг, окреслюють коло першочергових завдань на шляху реформування системи ліцензування й акредитації в контексті імплементації основних положень Закону України «Про вищу освіту». Значну увагу в статті приділено підходам до формування національної системи гарантування якості вищої освіти, що має ґрунтуватись на новій методології освітнього менеджменту, оновленій нормативній базі, посиленні ролі незалежних агенцій.*

*Ключові слова: якість вищої освіти, механізми забезпечення якості, ліцензування, акредитація, національна система гарантування якості вищої освіти.*

**Постановка проблеми.** Оновлення освітнього законодавства в Україні, впровадження європейських стандартів і критеріїв якості вищої освіти зумовлюють нагальність перегляду вітчизняних процедур ліцензування та акредитації, які гальмують демократизацію вищої школи, автономізацію вищих навчальних закладів (ВНЗ), перехід від державної до громадської моделі забезпечення якості. У контексті імплементації нового закону «Про вищу освіту», обговорення проекту Концепції реформування системи ліцензування та акредитації у вищій освіті України особливої актуальності набуває проблема формування дієвих механізмів забезпечення якості освітніх послуг.

**Мета статті** – дослідити особливості формування національної системи забезпечення якості вищої освіти в Україні, визначити перспективи її вдосконалення з урахуванням євроінтеграційного курсу української вищої школи.

**Аналіз публікацій.** Концептуальні засади проблеми управління якістю вищої освіти визначено у працях В. Байденка, Л. Вебера, В. Белова, О. Дубасенюк, В. Лугового, О. Ляшенка, Н. Селезньової, Л. Харвея, В. Хірша, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін. Окремі аспекти моніторингу якості вищої освіти, ліцензування та акредитації ВНЗ тощо розкриваються у розвідках О. Борисової, І. Булах, В. Кальнея, О. Котикової, І. Лукіної, М. Михайліченка, М. Науменка, О. Панич, Ю. Приходька, С. Свіжевської, С. Шевченка та ін.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити суттєві розбіжності як у підходах до тлумачення ключового поняття «якість вищої освіти», так і в

оцінюванні вітчизняних механізмів ліцензування й акредитації. В «Енциклопедії освіти» якість це «сукупність якостей особи з вищою освітою, що характеризує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [1, с.1016]. Укладачі національного освітнього глосарію під якістю вищої освіти розуміють «характеристику вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства» [7, с.66]. Компромісну позицію займають авторитетні вітчизняні вчені, в дослідженнях яких якість вищої освіти розглядається як системна категорія, що інтегрує «індивідуальні характеристики особистості, педагогічні показники організації освітнього середовища та соціальні параметри функціонування освітніх систем» [6, с.12]. Досягнення якості вищої освіти зарубіжні науковці (Л. Вебер, Дж. Дудерстадт, В. Хірш та інші) безпосередньо пов'язують з діяльністю вишів, яка має бути спрямована на розроблення та постійне оновлення навчально-методичного забезпечення, підвищення рівня фахової підготовки викладачів, зміцнення матеріально-технічної бази, підтримання тісного зв'язку з роботодавцями, сприяння продуктивності практик, удосконалення системи управління вищою школою тощо [13; 14, с.185; 15, с.59].

Серйозну критику науковців викликає чинний механізм контролю якості вищої освіти в Україні, який не лише виявився неефективним, але й продовжує гальмувати подальші демократичні перетворення в галузі. Як слушно наголошує С. Свіжевська, «...процедура акредитації все більше використовується як елемент контролю, як інструмент державної політики та звітності у сфері вищої освіти, а не як механізм реального постійного і всебічного забезпечення гарантії якості освіти» [10, с.22]. На превеликий жаль, дотепер зберігаються застарілі погляди на ліцензування та акредитацію виключно як на важелі «регламентації діяльності вищих навчальних закладів» [5, с.180], адміністративного впливу на формування мережі ВНЗ, елементи директивної системи державного управління вищою школою. Все це не відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку вищої освіти, заважає підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи, її інтеграції до відповідних структур ЄПВО.

У контексті оновлення освітнього законодавства в Україні, приведення системи вищої освіти у відповідність до світових стандартів окремої уваги заслуговує зарубіжний досвід гарантування якості вищої освіти. З урахуванням досягнень американських ВНЗ, які посідають перші місця у світових академічних рейтингах, необхідно узагальнити досвід США, де провідна роль в акредитації належить академічній спільноті, а не державі. Акредитацією американських вишів займаються незалежні акредитаційні асоціації та агенції. Найбільшою і найавторитетнішою акредитаційною асоціацією у США є CHEA (Council for Higher Education Accreditation), що охоплює понад 3000 ВНЗ і займається в основному акредитацією незалежних агенцій. Серед останніх спостерігається тенденція щодо спеціалізації за

науковими галузями та освітніми програмами підготовки. Так, наприклад, акредитаційна агенція IACBE (International Assembly for Collegiate Business Education) займається акредитацією освітніх програм з бізнесу й менеджменту, розробляє власні гнучкі стандарти якості та критерії її оцінювання до кожного окремого вишу. Не випадково в рекомендаціях цієї агенції щодо проведення акредитаційної процедури наголошується на тому, що ВНЗ є унікальними освітніми установами, які мають різні місії, цілі, процеси, їхня діяльність спрямована на досягнення специфічних результатів, а тому не можуть застосовуватись єдині стандарти щодо оцінювання якості освітніх програм.

Принципово відмінними є підходи до проведення акредитації в українських і американських вишах. Якщо вітчизняні експерти змушені зосереджуватись на формальних аспектах (відповідність освітньої діяльності ВНЗ ліцензійним умовам), то їх американські колеги приділяють основну увагу аналізу досягнутих вишем результатів, надають рекомендації щодо підвищення якості. Американська акредитаційна агенція, як зазначає О.Панич у своїй статті «Акредитація і перспективи університетського розвитку: зауваження до реформи вищої освіти в Україні», підштовхує ВНЗ, що акредитується, до саморефлексії: «Вона прагне привчити викладачів і адміністраторів аналізувати свої цілі та методи на предмет актуальності та ефективності, а також допомогти вишу виробити або вдосконалити власну стратегію розвитку. Її працівники проводять семінари і консультації для представників ВНЗ. Домінуюча етична настанова допомоги (а не контролю) є важливим чинником. Аналітичні звіти про стан закладу сприймаються не як вирок, а як рецензія, що мотивує до вдосконалення» [8].

Національна система гарантування якості вищої освіти США сформувалась на основі демократичних цінностей і традицій, що зумовили її плюралістичний характер, відкритість і прозорість, колегіальність, аналітизм у підходах до оцінювання результатів освітньої діяльності. Концептуальним у розкритті специфіки американської підходів до проведення акредитаційних процедур стає положення про перманентність удосконалення вишем якості власних освітніх програм, внаслідок чого «акредитація набуває лонгітюдного (довготривалого), не спорадичного характеру» [8].

Викладення основного змісту. Вітчизняна система державного контролю за якістю вищої освіти сформувалась у 90-х рр. минулого століття на основі ліцензійних та акредитаційних процедур. Останні викликали постійну критику науково-педагогічної громадськості за надмірну бюрократизацію, дискримінаційність, формалізований характер оцінювання освітньої діяльності ВНЗ, необґрунтоване ускладнення ліцензійних умов тощо. Основною причиною цих негараздів була монополія держави на ліцензійно-акредитаційний процес, організація якого згідно тогочасного освітнього законодавства, входила до компетенції центрального органу виконавчої влади в галузі освіти. Згідно закону «Про вищу освіту» (від 17.01.2002 р. № 2984-III) винятково МОН України надавав дозвіл на проведення ліцензійних та акредитаційних процедур, призначав експертів, відповідав за проходження



справ із ліцензування та акредитації, затверджував остаточне рішення, оскільки міністр освіти і науки України одночасно очолював Державну акредитаційну комісію (ДАК України). Крім того, в підпорядкуванні очільника освітнього відомства знаходились департамент ліцензування та акредитації, Державна інспекція навчальних закладів, до основних функцій яких належав контроль за якістю вищої освіти.

І ліцензування, і акредитація в Україні здійснювались за ініціативою вишів. На підставі самоаналізу результатів власної освітньої діяльності, погодження з місцевими органами управління освітою, регіональними експертними радами ВНЗ звертався до Міністерства освіти і науки України (МОН України) із проханням про проведення відповідних процедур і надання права «розпочати освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації» (ліцензування), «провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації» (акредитація) [2], за певним ліцензованим обсягом. У разі позитивного рішення призначалась експертна комісія для проведення ліцензування (акредитації) безпосередньо на базі вишу, де передбачалось здійснювати підготовку фахівців (проходив освітній процес).

На відміну від світової акредитаційної практики в Україні функціонувала багаторівнева система контролю за якістю освітньої діяльності ВНЗ. А тому роботою експертної комісії ліцензійно-акредитаційні процедури не завершувались. За підсумками ліцензійної (акредитаційної) експертизи комісія готувала експертний висновок, який разом із ліцензійною (акредитаційною) справою передавався на розгляд фахової експертної ради Акредитаційної комісії України. По суті, подальші процедури мали вкрай формалізований характер, оскільки пов'язані були винятково з вивченням наданої вишем документації: копії статутних документів, ліцензій (сертифікатів про акредитацію), дозволів, довідок, самоаналізу, висновку експертної комісії. Остаточне рішення про ліцензування (акредитацію) ухвалювалось на засіданні Акредитаційної комісії України, членами якої були переважно чиновники МОН України, інших міністерств і відомств, ректори провідних ВНЗ. Основна мета ліцензійних (акредитаційних) процедур зводилась до звичайного адміністрування: затвердження рішень експертних рад, надання дозволу на освітню діяльність, погодження ліцензованого обсягу на підготовку фахівців із вищою освітою. За таких умов механізми ліцензування (акредитації) вишів набули бюрократичних ознак і не виконували власних функцій, пов'язаних з об'єктивним оцінюванням вишів. На існуючі недоліки в системі державного контролю якості вищої освіти неодноразово вказували керівники ВНЗ, представники науково-педагогічної громадськості. Зокрема, на думку В. Ярового, налагодженню дієвих механізмів контролю якості вищої освіти в Україні заважають брак чітких критеріїв оцінювання освітньої діяльності ВНЗ, суб'єктивізм і непрозорість у прийнятті рішень тощо. «Про недосконалість нинішньої системи ліцензування й акредитації свідчить також ігнорування членами експертних рад, які за короткий час встигають лише поверхово переглянути

справу, висновків експертних комісій (останні призначаються наказом МОН України для проведення акредитаційно-ліцензійної експертизи безпосередньо у навчальному закладі), –наголошує автор статті «Ліцензування й акредитація освітніх послуг як передумова зловживань у сфері освіти». – У цьому зв'язку постає питання про доцільність існування двох колегіальних органів, які щодо одного й того ж питання виносять протилежні рішення. Така практика оголошення рішень експертних рад ДАК – в усній формі, без будь-яких пояснень – унеможлиблює їх оскарження, породжує безвідповідальність членів ради» [12]. Слушною є пропозиція В. Ярового активніше залучати до ліцензування представників громадськості, створювати громадські експертні ради, щоб досягти більшої відкритості та прозорості в проведенні ліцензійних та акредитаційних процедур.

Після приєднання до Болонського процесу Україна не виконала своїх зобов'язань і не створила національну систему гарантування якості вищої освіти, яка б відповідала європейським стандартам. Замість цього було збережено застарілу командно-адміністративну модель, що ґрунтувалась на засадах централізованого управління, формалізованого оцінювання, дискримінаційності, непрозорості ухвалення управлінських рішень, корпоративності тощо. Таким чином сформована в Україні модель ліцензування й акредитації не відповідає принципам академічної автономії, відкритості та прозорості оцінювання освітньої діяльності ВНЗ, а тому потребує докорінних змін.

У новому Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII застосовано принципово нові підходи до забезпечення якості підготовки фахівців. Не випадково в цьому документі якість вищої освіти визначається як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [3]. Крім того, введено поняття «якість освітньої діяльності», під яким розуміється «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [3].

Вперше на законодавчому рівні закріплено поняття «система внутрішнього забезпечення якості», що становить собою єдність певних процедур і заходів ВНЗ. Оскільки всю відповідальність за надання якісних освітніх послуг покладено на вищі навчальні заклади, останні згідно нового Закону «Про вищу освіту» повинні самостійно визначати принципи і процедури забезпечення якості вищої освіти; проводити моніторинг та періодичний перегляд освітніх програм, за якими вони здійснюють підготовку фахівців; щорічно оцінювати здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і регулярно оприлюднювати результати таких оцінювань; розробляти та впроваджувати інформаційні системи для ефективного управління освітнім процесом; забезпечувати підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, належний доступ до інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; на системних засадах запобігати та виявляти академічний плагіат тощо [3].

Концептуальних змін зазнала в законі «Про вищу освіту» і система зовнішнього забезпечення якості. Перш за все функції ліцензування й акредитації ВНЗ було делеговано не МОН України, а Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти, колегіальному органу, який уповноважений реалізовувати державну політику в галузі забезпечення якості вищої освіти і до складу якого мають входити делеговані представники вищів усіх форм власності, Національна академія наук України (НАН України), працедавців і студентського самоврядування. По-друге, передбачено формування мережі незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, що сприятиме об'єктивності ліцензування й акредитації, підвищенню рівня довіри до вітчизняної вищої школи, її конкурентоспроможності [3].

Теоретичною основою управління якістю вищої освіти в Україні мають стати ідеї системного, відкритого, делегованого, технологізованого контролю, самооцінювання якості освітньої діяльності, пріоритетності програмно-цільового підходу. Розбудову національної системи гарантування якості вищої освіти слід здійснювати за принципами єдності внутрішніх і зовнішніх механізмів контролю, демократичності, управлінської компетентності, незалежності зовнішніх процедур експертизи й оцінювання якості, прозорого розподілу й делегування повноважень у системі державно-громадського управління, спільної відповідальності за якість вищої освіти та ін.

У складних умовах хронічного недофінансування, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг провідні українські університети опановують різні моделі управління якістю (оціночну, стандартизовану тощо), постійно оновлюють власну маркетингову діяльність, поглиблюють міжнародні зв'язки, розробляють і сертифікують внутрішні системи забезпечення якості. Для впровадження таких систем необхідно проводити спеціальні дослідження, розробляти критерії оцінювання якості, здійснювати освітні вимірювання, вживати заходів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу і досягнення запланованих результатів, постійного підвищення якості. На думку авторитетних учених, «основна ідея системи управління якістю вищої освіти полягає в постійному покращенні, яке можна розглядати як дію, спрямовану на підвищення якості персоналу, якості підготовки (студентів, слухачів), якості інфраструктури навчально-виховних закладів та посиленні результативності і ефективності використаних для цього форм, методів і засобів» [11, с.25].

**Висновки.** Формування національної системи гарантування якості вищої освіти передбачає вироблення спільної стратегії державно-громадського управління галуззю, спрямованої на об'єднання зусиль державних органів влади, вищих навчальних закладів, громадських організацій, викладачів, студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін з метою розроблення дієвих, прозорих, комплексних механізмів контролю за якістю підготовки фахівців. Для цього необхідно створити нову методологію освітнього менеджменту, оновити нормативну базу, посилити

роль незалежних агенцій і таким чином забезпечити умови для реальної демократизації вищої школи, залучення громадськості до оцінювання вітчизняних ВНЗ, підвищення відповідальності всіх суб'єктів освітньої діяльності за її кінцеві результати.

Перспективи подальшого розроблення порушеної проблеми вбачаємо в удосконаленні зовнішніх (внутрішніх) механізмів забезпечення якості освітніх послуг, у розробленні системи критеріїв оцінювання освітніх програм підготовки фахівців із вищою освітою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Головн. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>.

4. *Луговий В.І., Таланова Ж.В.* Якість вищої освіти в Україні : проблеми забезпечення та визнання // Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – 2013. – № 3 (додаток 2). – С. 6–10.

5. *Михайліченко М.В.* Рейтингування як механізм оцінювання якості освітніх послуг // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С.180–185.

6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посібн. / За заг. ред. О.І. Локшиної – К.: К.І.С, 2004. – 128 с.

7. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

8. *Панич О.* Акредитація і перспективи університетського розвитку: зауваження до реформи вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fulbright.org.ua/uk/news/187/Panych.html>.

9. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. – Изд. 4-е, стереотип. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.

10. *Свіжесвська С.* Формування сучасних підходів до акредитації у вищих навчальних закладах України // Вища школа. – 2013. – № 6. – С. 21–35.

11. *Чміль А.І.* Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 20–25.

12. *Яровий В.* Ліцензування й акредитація освітніх послуг як передумова зловживань у сфері освіти // Персонал плюс. – 2005. – № 42 (141) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal-plus.net/141/172.html>.

13. *Harvey L.* Quality in Higher Education. Paper at the Swedish Quality Conference, Göteborg. November 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/goterburg.pdf>.

14. *Hirsch W. Z., Weber L. E.* Governance in Higher Education. The University in a State of Flux. – London, Paris, Geneve: Economica, 2001. – 208 p.

15. Weber L.E., Duderstadt J.J. Globalization of Higher Education. – London, Paris, Geneva: Economica, 2008. – 290 p.

А.А. Витченко, доктор педагогических наук,  
профессор,  
В.В. Грицюк, майор  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

*Статья посвящена актуальной проблеме формирования механизмов обеспечения качества высшего образования в Украине.*

*Авторы анализируют диахронические аспекты затронутой проблемы, проводят сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов к контролю за качеством образовательных услуг, очерчивают круг первоочередных задач на пути реформирования системы лицензирования и аккредитации в контексте имплементации основных положений Закона Украины «О высшем образовании». Существенное внимание в статье уделено подходам к формированию национальной системы гарантирования качества высшего образования, которая должна основываться на новой методологии образовательного менеджмента, обновленной нормативной базе, усиленной роли независимых агентств.*

*Ключевые слова: качество высшего образования, механизмы обеспечения качества, лицензирование, аккредитация, национальная система гарантирования качества высшего образования.*

A. Vitchenko, Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor  
V. Grutsyk, Major  
National Defence University of Ukraine named  
after I. Cherniakhovskiy

## **FORMING THE MECHANISMS OF PROVIDING WITH THE HIGH QUALITY OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: THE HISTORY, NOWADAYS AND THE FUTURE TRENDS**

*The article is devoted to the actual problem of forming the mechanisms of providing with the high quality of the Higher Education in Ukraine.*

*The authors analyse the diachronic aspects of the touched problem, conduct the comparative analysis of the domestic and foreign approaches to the educational service quality monitoring, and underline the main tasks to reform the system of licensing and accreditation in the contexts of implementation of the main theses of the Law of Ukraine “On the Higher Education”. The considerable attention is focused on the approaches of forming the national system of the high quality Higher Education guaranty, which should be based on the new educational management methodology, the renew normative resources, and the intensive role of the independent agencies.*

*Keywords: the quality of the Higher Education, the mechanisms of providing with the high quality, licensing, accreditation, the national system of the high quality Higher Education guaranty.*

С.І. Глазунов, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Теоретично обґрунтований вибір методологічних підходів до розв'язання проблеми забезпечення якості фахової підготовки викладачів фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки. Поряд із загальнонауковими та традиційними методологічними підходами потрібно брати до уваги такі підходи, які враховують специфіку професійної діяльності викладачів, спрямованість їх підготовки на систему ціннісних орієнтацій суспільства та результат, вплив на процес підготовки міждисциплінарних зв'язків і можливість поєднання теоретико-методологічних положень різних галузей наукових знань, необхідність розгляду процесу фахової підготовки викладачів з позицій самоорганізації та взаємного доповнення. Зазначені положення дозволяють виокремити як пріоритетні аксіологічний, компетентнісний і синергетичний методологічні підходи.*

*Ключові слова: викладач, методологічний підхід, фахова підготовка, фізичне виховання, якість.*

**Постановка проблеми.** У сучасному інформаційному суспільстві дуже актуальним є поняття “якість підготовки фахівця”. Особливого значення у світлі останніх подій це поняття набуває в системі військової освіти України. Підвищення якості підготовки фахівця залишається пріоритетним напрямом реформування і розвитку Збройних Сил України [1, с. 10]. Серед різних предметів підготовки курсантів (слухачів) особливе місце посідає фізична підготовка. Ця дисципліна супроводжує військовослужбовців протягом усієї їх служби, має орієнтований на практику зміст та безпосередньо впливає на боєготовність особового складу. На викладачів фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки (ФВСФП) покладається завдання сформувати у курсантів (слухачів) необхідні компетенції, які б дозволяли їм у майбутньому не тільки підтримувати особисту фізичну готовність, а й успішно організовувати процес фізичного вдосконалення підлеглого особового складу. Ураховуючі новітні тенденції та трансформації в освітній галузі й системі бойової підготовки військ, таке завдання потребує якісної фахової підготовки викладачів ФВСФП.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фахова підготовка викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) неодмінно пов'язана з їх освітою. Увага до якості освіти у більшості розвинених країн закріплена у міжнародних стандартах якості [2, 3]. Науковці досліджують проблеми забезпечення якості у сфері освіти з різних позицій. Г. Полякова, В. Радкевич, И. Соколова, Ю. Татур розглядають проблеми якості освіти в контексті компетентнісного підходу. Питання розвитку системи управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ висвітлюють О. Котикова, О. Пульбере, Є. Сахарчук, А. Момот, В. Новикова, А. Зенкина. Науковці акцентують увагу на можливості

цілеспрямованого управління якістю підготовки фахівців [4, с. 94–96], наділяють цей процес певними властивостями [5, с. 4], пропонують кафедральну систему управління якістю підготовки фахівців, яка основана на процесному підході [6, с. 83], висувають педагогічні умови, що забезпечують функціонування системи управління якістю підготовки вчителя [7, с. 110–114], висувають різні системи оцінювання якості підготовки фахівців [5, 6].

У доступній літературі ми не знайшли спеціальних наукових пошуків з проблеми забезпечення якості фахової підготовки викладачів ФВСФП. Дослідженню цього питання передуює процес вибору методологічних підходів, дидактичного інструментарію. Їх розгляд та аналіз допоможе обрати ефективну стратегію вирішення зазначеної проблеми.

**Мета статті**– розглянути сучасні наукові підходи щодо забезпечення якості фахової підготовки викладача фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Під час вибору методів дослідження ми виходили з позиції правильного обрання методології вирішення проблеми. За допомогою системного підходу був визначений напрям дослідження, уточнено понятійно-категоріальний апарат. Вивчення керівних документів, опитування викладачів та спостереження за їх діяльністю дозволили сформулювати уявлення про пріоритети потреб у професійному вдосконаленні викладача ФВСФП. Фактичний матеріал опрацьовувався за допомогою таких методів: абстрагування, логіко-теоретичний аналіз, аналогія, синтез, порівняння.

Проблема забезпечення якості фахової підготовки викладача ФВСФП є складною та багатогранною. Розв'язання цієї проблеми потребує застосування сукупності наукових підходів, які повинні доповняти один одного та не вступати між собою у протиріччя. Серед різних тлумачень поняття “науковий підхід” найбільш вдалим, на наш погляд, є інтерпретація Н. Іпполітової, яка розглядає його як сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що складають основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [8, с. 13]. У педагогічних дослідженнях методологічний (науковий) підхід визначає провідні принципи організації педагогічного процесу та діяльність його учасників [9, с. 49]. Широкий вибір форм підготовки викладача ВНЗ на різних етапах професійного удосконалення дозволяє використовувати різні наукові підходи до забезпечення якості його фахової підготовки.

Застосування системного підходу дозволяє розглядати процес підготовки (об'єкт пізнання) як комплекс взаємозв'язаних інтегрованих підсистем, що об'єднані спільною метою та мають внутрішні і зовнішні зв'язки. Системний підхід дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, підпорядкувати елементи системи між собою і визначити їх взаємодію, реалізувати на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [10, с. 35]. Ураховувати індивідуально-психологічні

особливості особистості, яка перебуває у фокусі процесу підготовки, дозволяє особистісно-орієнтований підхід.

Діяльнісний підхід потребує переведення того, хто навчається у позицію активного суб'єкта пізнання, спілкування, творчості [11, с. 33], а сам процес підготовки фахівця розглядати через призму його предметно-практичних та інтелектуальних дій з урахуванням процесів інтеріоризації особистості [12, с. 271]. Дослідження проблеми з позицій андрагогіки дозволяє враховувати вікові особливості суб'єктів педагогічної взаємодії, їх життєвий та професійний досвід, мотивацію.

Ціннісне сприйняття того чи іншого підходу на результат підготовки викладача характеризується категорією якість підготовки – відповідність визначеним стандартам, ступінь придатності чого-небудь для його використання за призначенням, рівень досягнення поставлених завдань, ступінь задоволення очікувань споживача [13, с. 8.]. Це не єдине визначення зазначеної категорії. Різні тлумачення категорії “якість” зводяться до її розуміння як цілісної характеристики об'єкта (процесу), яка визначає його сутність або внутрішню визначеність предмета (специфіку), що відрізняє його від усіх інших [14, с. 638]. Якість процесу підготовки звичайно більш ємне поняття, яке повинно інтегрувати у собі якість функціонування складових системи підготовки. Розвиваючи формулювання С. Трапідина щодо якості освітнього процесу [5], ми характеризуємо якість фахової підготовки викладача ФВСФП як комплексний показник, який визначає спроможність системи освіти України забезпечувати систематичне підвищення рівня професійної компетентності викладача, задовольняти існуючі та потенційні потреби ЗС України та державні вимоги щодо підготовки висококваліфікованих військових фахівців.

Оскільки поняття “якість підготовки” включає також і ціннісний аспект, доречно розглядати цю проблему з позицій аксіологічного підходу. Теорія цінностей закріплює гуманістичну спрямованість освіти, дає тому, хто навчається, орієнтир на правильне світосприйняття дійсності. На думку Т. Садової аксіологічний підхід на рівні окремої особистості спрямовує педагогічний вплив на втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції її актуальних соціальних цінностей [15, с. 63]. Науковці зазначають, що ціннісні орієнтації мають найбільш глибоке значення в мотиваційній системі особистості [16].

Специфіка викладання дисципліни ФВСФП передбачає безпосередній вплив викладача на формування основної цінності курсантів (слухачів) – їх здоров'я як у фізично-тілесному, так й духовному сенсі. Процес фізичного вдосконалення курсантів (слухачів), виховна спрямованість дисципліни мають на меті не лише забезпечення належного рівня фізичної підготовленості випускників, морально-психологічних якостей, а й формування в них потреби в самовдосконаленні власного організму, зміцненні здоров'я засобами фізичної підготовки, розуміння переваг здорового способу життя та шляхів розвитку і підтримання належного



фізичного стану. Опитування курсантів (слухачів) свідчать про те, що їх цікавість до занять із фізичного вдосконалення, успішність пропагування цінностей здорового способу життя та мислення значною мірою залежить від особистості викладача, рівня його авторитету. Викладач ФВСФП повинен не тільки мати професійні знання, уміння, навички, спортивну статуру а й відповідати певному статусу науково-педагогічного працівника кафедри ВВНЗ, тобто бути інтелігентною, освіченою, гармонійно розвиненою, високоморальною особистістю із високим рівнем культури, морально-етичних, психолого-педагогічних, професійних якостей, ерудиції, професіоналізму. Фахова підготовка викладача повинна вибудовуватися на основі системи ціннісних орієнтацій суспільства з урахуванням інтересів, прагнень, значеннєвої сфери кожної особистості. Усе це дозволяє нівелювати персональні деформації професійного походження.

Передовою ідеєю сучасної освіти стало запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що організація освіти на засадах компетентнісного підходу є стратегічним напрямком державної політики у сфері освіти [с. 5]. Цей підхід розширює можливості для застосування у навчальному процесі інноваційних форм і методів навчання, передбачає орієнтацію підготовки викладача на результат і є тою методологією, яка активно впливає на професійну підготовку фахівців.

Викладач ФВСФП сьогодні стикається із проблемами низького рівня фізичної та методичної підготовленості кандидатів до навчання у ВВНЗ, дефіциту службового часу на заняття з фізичного вдосконалення та слабкої мотивації курсантів (слухачів) до них, обмеженого забезпечення дисципліни тощо. Окрім того, постійно змінюються програми підготовки військових фахівців, динамічно розвиваються сучасні спортивно-оздоровчі, педагогічні та інформаційні технології, виникає потреба у налагоджуванні та підтримуванні на належному рівні комунікативної взаємодії між колегами та тими, хто навчається.

Ці фактори обов'язково повинні відобразитися у системі фахової підготовки викладача ФВСФП, реалізовуватися в його уміннях ефективно вирішувати навчально-виховні завдання, знаходити нестандартні, продуктивні рішення у сучасних умовах. Методи, способи, процедури вирішення зазначених проблем повинні формалізуватися у вигляді конкретних умінь і компетенцій. Крім того, використання категорій компетентнісного підходу (компетенція, кваліфікація, кредит, навчальні результати тощо) дає можливість стандартизувати та уніфікувати систему фахової підготовки викладача ФВСФП, чіткіше формулювати вимоги до контролю рівня його професійної компетентності та якості підготовки.

Аналіз компетенцій викладача ФВСФП, специфіки професійної діяльності вказує на багатоаспектність процесу його підготовки та багатовимірність навчально-виховної практики. Змістовне наповнення дисципліни ФВСФП перебуває на перетині кількох галузей знань, а професійна діяльність має як науково-педагогічну так й організаційну

складові. Отже, потрібно побудувати таку систему підготовки викладача ФВСФП, яка б забезпечила впровадження в цей процес інтегративного, синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. За таких умов фахову підготовку викладача доцільно розглядати з позицій трансдисциплінарної наукової теорії самоорганізації систем, що отримала назву синергетика. Виявляючи спільність явищ і процесів різної природи, синергетика дозволяє намітити деякі загальні підходи до інтерпретації знань з різних предметних областей, виявити загальні основи для їх об'єднання і може стати основою для інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання на теоретичному і методологічному рівнях [17, с. 28].

Звичайно існують певні обмеження щодо використання синергетичного підходу: відсутність єдиної і загальноприйнятої термінології; складність побудови логічної стрункої системи понять та застосування математичного апарату синергетики для обґрунтування педагогічних положень; роз'єднаність концептуальних положень різних наукових галузей знань тощо [18, с. 47]. Разом із тим, цей підхід дозволяє поєднувати теоретико-методологічні позиції різних наук, узгоджувати та синхронізувати теоретичну підготовку викладача з різних галузей наукових знань (педагогіка, психологія, теорія фізичного виховання та спортивного тренування, теорія та організація фізичної підготовки (ФП) військ, військові та медико-біологічні науки тощо), методичну підготовку (методична практика в організації і проведення різних видів теоретичних та практичних занять, форм ФП), практичну підготовку (спортивне удосконалення).

Категорії синергетики повинні мати чітку інтерпретацію в системі підготовки викладачів ФВСФП. Наявність проблемних ситуацій у професійній діяльності викладача потребує від нього здатності оперативно приймати рішення в умовах невизначеності, а також брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Відповідальність викладача за здоров'я та життя підлеглих під час занять з ФП реалізується в його умінні ефективно підбирати засоби і методи фізичного вдосконалення, чітко ідентифікувати фактори які можуть призвести до травмування військовослужбовців, діагностувати їх предпатологічні стани під час виконання фізичних вправ, регулювати рівень фізичних навантажень військовослужбовців навчальних груп з урахуванням підготовленості кожного тощо. Відсутність уніфікованої системи фахової підготовки викладача ФВСФП певним чином ускладнює стандартизацію процедур забезпечення якості його підготовки. За таких умов посилюється вплив фактора особистої самоорганізації викладача під час професійного вдосконалення, складових системи його підготовки та їх взаємодоповнення.

**Висновки.** Розв'язання проблеми забезпечення якості фахової підготовки викладача фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки потребує використання сукупності методологічних підходів, серед яких пріоритетного значення набувають аксіологічний, компетентнісний і синергетичний. Урахування цих підходів дозволяє цілісно уявляти проблему забезпечення якості фахової підготовки викладача ФВСФП та несуперечливо

підійти до її вирішення з урахуванням сучасних трансформацій у науці, освіті та практиці підготовки військовослужбовців.

**Напрямок подальших досліджень.** На основі зазначених методологічних підходів слід розробити і обґрунтувати загальну концепцію забезпечення якості фахової підготовки викладачів фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція реформування і розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року [Електронний ресурс]: рішення РНБО України від 29.12.12 введено в дію Указом Президента України № 772/2012 від 29.12.12. – С. 10. – Режим доступу до журн. [http://uvpro.odessa.gov.ua/files/uvpro\\_portal/konceptc\\_ua\\_reformuvannya\\_rozvitku\\_zbrojnih\\_sil\\_ukra\\_ni\\_na\\_per\\_od\\_do\\_2017\\_roku\\_osnovn\\_napryami.pdf](http://uvpro.odessa.gov.ua/files/uvpro_portal/konceptc_ua_reformuvannya_rozvitku_zbrojnih_sil_ukra_ni_na_per_od_do_2017_roku_osnovn_napryami.pdf).

2. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. [Електронний ресурс] : Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. – 41 с. – Режим доступу: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20%282%29.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf).

3. Quality assurance standards – Guidelines for the application of ANSI/ISO/ASQ Q9001 – 2000 to education and training institutions. [Електронний ресурс] : Milwaukee: American society for quality standard, 69 р. – Режим доступу : [http://wed.siu.edu/public1/ocdp/cdrom\\_spring\\_2011/WED\\_469\\_CD/files/ISO%20Guidelines%20for%20Education%20Sector.pdf](http://wed.siu.edu/public1/ocdp/cdrom_spring_2011/WED_469_CD/files/ISO%20Guidelines%20for%20Education%20Sector.pdf).

4. *Мелешко Е.Н.* Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе: дис. на соискание уч. ст. канд. эконом. наук: 08.00.13 “Математические и инструментальные методы экономики” / Е. Н. Мелешко. – Ростов н/Д., 2000. – 249 с.

5. *Трапицын С.Ю.* Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: автореф. дис. на соиск уч. степ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / С.Ю. Трапицын. – СПб., 2000. – 37 с.

6. *Суслов А.Г.* Кафедральная система управления качеством подготовки специалистов, основанная на процессном подходе / А.Г. Суслов, А. Г. Овдиенко // Инженерное образование. – Брянск: БГТУ. – № 3. – 2005. – С. 82–89.

7. *Уткина Т.И.* Теоретические основы управления качеством подготовки учителя математики / Т.И. Уткина // Вестник Оренбургского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. Оренбург: ОГУ, 2006. – Том 1. – № 1. – С. 109–114.

8. *Ипполитова Н.В.* Взаимосвязь понятий “методология” и “методологический подход” / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – № 13 (146). – 2009. – С. 9–15.

9. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

10. *Ткаченко Л.П.* Системний підхід до організації навчання у вищих навчальних закладах / Л. П. Ткаченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 20. – С. 32–37.

11. Гавришина Г.В. Методологические основы моделирования инновационного процесса психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза / Г.В. Гавришина // Вопросы современной науки и практики. – 2009. – № 7(21). – С. 30–36.

12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. — 392 с.

13. Байназарова О.О. Моніторинг та оцінювання якості освіти: метод. посіб. / О.О. Байназарова, В.В. Ракчєєва. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – 58 с.

14. Словник української мови: в 11 томах. – Том 11. – 1980. – С. 638.

15. Садова Т.А. Аксиологічний підхід у системі педагогічної методології / Т.А. Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1 (27). – С. 63–69.

16. Гончарова А.Л. Методологические подходы к формированию проектной культуры будущих архитекторов [Электронный ресурс]: / А.Л. Гончарова, Т.В. Кружилина // The Emissia. Offline Letters. Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена (научно-педагогический интернет-журнал). – 2012. – Режим доступа до журн.: <http://www.emissia.org/offline/2012/1763.htm>. – Назва з екрана.

17. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – № 8. – 2001. – С. 26–31.

18. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

С.И. Глазунов, кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского

## **НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье рассматривается теоретически обоснованный выбор методологических подходов к решению проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки преподавателей физического воспитания и специальной физической подготовки. Наряду с общенаучными и традиционными методологическими подходами необходимо принимать во внимание такие подходы, которые учитывают специфику профессиональной деятельности преподавателей, направленность их подготовки на систему ценностных ориентаций общества и результат, влияние на процесс подготовки междисциплинарных связей и возможность сочетания теоретико-методологических положений различных сфер научных знаний, необходимость рассмотрения процесса профессиональной подготовки преподавателей с позиций самоорганизации и взаимного дополнения. Указанные положения позволяют выделить в качестве приоритетных аксиологический, компетентностный и синергетический методологические подходы.*

*Ключевые слова: преподаватель, методологический подход; профессиональная подготовка, физическое воспитание, качество.*

S. Glazunov PhD., assistant professor,  
National defense university of Ukraine named  
after Ivan Chernyakhovsky

## **SCIENTIFIC APPROACHES TO ENSURE THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPECIAL PHYSICAL TRAINING**

*In article describes the theoretically grounded choice of methodological approaches to the problem of providing quality professional training of teachers of physical education and special physical training. In addition to the general scientific and traditional methodological approaches to be taken into account such approaches that take into account the specifics of professional action of teachers focus their training on the system of value orientations of society and result, the impact on the process of preparing interdisciplinary Relations and possibility a combination of theoretical and methodological principles of different scientific fields of knowledge, the need to consider the professional training of teachers from the standpoint of self-organization and complementarity. These provisions allow to determine how axiological priority, competency and synergetic methodological approaches.*

*Keywords: teacher, methodological approach, professional training, physical education, quality.*

М.П. Гніденко, кандидат технічних наук,  
доцент,  
Г.І. Гайдур, кандидат технічних наук, доцент  
Державний університет телекомунікацій

## **ЄВРОПЕЙСЬКА РАМКА ІКТ-КОМПЕТЕНЦІЙ. ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ НАЦІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В ГАЛУЗІ ІКТ**

*В статті розглядається проблема забезпечення галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) фахівцями, які мають необхідні компетенції, тобто продемонстровану здатність застосовувати знання, навички і відносини для досягнення необхідних результатів. Пропонується використання Європейської рамки ІКТ-компетенцій для розробки національних освітніх стандартів нового покоління, які забезпечать якісну підготовку ІКТ-фахівців.*

*Ключові слова: Європейська рамка ІКТ-компетенцій, компетенції, кваліфікації.*

**Постановка проблеми.** Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є одним з найважливіших чинників розвитку сучасної економіки. Сектор ІКТ має значний інноваційний і виробничий потенціал, це один з найбільш високотехнологічних і перспективних галузей економіки.

Розвиток ІКТ відбувається сьогодні високими темпами, що вимагає постійних адекватних дій з боку учасників, що мають безпосереднє відношення до ІКТ, або зацікавлених у розумінні тенденцій розвитку та їх підтримці. Велике значення при цьому має наявність добре підготовлених трудових ресурсів. Як ніякий інший сектор економіки, галузь ІКТ критично залежить від рівня кваліфікації працівників.

У той же самий час, недостатній рівень кваліфікації працівників галузі ІКТ, є перешкодою її подальшого розвитку, а також подальшого розвитку ринку ІКТ. Так, щорічні втрати бізнесу від невдач при впровадженні ІКТ-проектів по всьому світу складають до 4,5 трильйонів Євро, більше половини ІКТ-проектів перевищують бюджет більш ніж на 80% [1].

**Основна причина низького рівня підготовки ІКТ-фахівців** міститься у тому, що традиційні вищі навчальні заклади, які надають формальну освіту, забезпечують студентам отримання знань та вмінь, не переймаючись можливістю та здатністю їх ефективного використання в реальних технологічних, організаційних та бізнес процесах. Тобто мова йде про відсутність організації навчального процесу на основі процесно-компетентнісного підходу, завдяки чому готуються фахівці, які мають необхідні компетентності, тобто фахівці, які оволоділи певними компетенціями - знаннями та досвідом власної діяльності, автономністю і відповідальністю, які дозволяють висловлювати судження, приймати рішення для забезпечення досягнення реальних результатів.

Поява певних зрушень у проектуванні змісту навчального процесу на основі компетентнісного підходу, відповідно до рекомендацій проекту TUNING [2] та рекомендацій Міністерства освіти і науки України, [3] проблему не вирішує. У цих рекомендаціях компетенції формулюються

таким чином, що практично нічим не відрізняються від тих же самих знань та умінь і не приводить до принципового внесення змін до змісту та технології функціонування навчального процесу.

З іншого боку, до певного часу, на загальноєвропейському рівні не існувало домовленостей про визначення необхідних ІКТ-кваліфікацій/компетенцій ІКТ-спеціалістів. А це, в свою чергу, не давало можливості представникам галузі ІКТ висувати відповідні вимоги до системи традиційної освіти для забезпечення докорінної зміни ситуації з підготовки ІКТ-спеціалістів.

У зв'язку з цим, за рекомендацією Європейського форуму з розвитку ІКТ-навичок (European e-Skills Forum) учасники робочої групи WorkShop on ICT Skills в 2005 році прийшли до угоди про те, що слід розробити єдину Європейську рамку ІКТ-компетенцій, яка здатна принципово змінити ситуацію по забезпеченню галузі ІКТ трудовими ресурсами.

З ініціативи Єврокомісії представники дослідницьких центрів, великих компаній і організацій, що відповідають за національні системи ІКТ-кваліфікацій, створили методологію і базову програму Європейської рамки ІКТ-компетенцій (The European e-Competence Framework 3.0 или e-CF). Власник проекту: Робоча група Європейського комітету зі стандартизації (European Committee for Standardisation, CEN Workshop ICT Skills)



#### **Мета дослідження:**

визначити підходи до розробки національних освітніх стандартів нового покоління в галузі ІКТ на основі Європейської рамки ІКТ-компетенцій;

забезпечити таким інструментом як органи, які приймають рішення в галузі розвитку ІКТ-компетенцій так і для формування освітніх політик для системи традиційної професійної освіти та для різних форм навчання на робочих місцях.

**Виклад основного матеріалу.** У першому наближенні e-CF представляє собою загальну європейську мову взаємодії для визначення ІКТ-компетенцій. e-CF також забезпечує підтримку в ідентифікації ІКТ-професій, формуванні професійних програм підготовки і перепідготовки, визначенні кваліфікацій, шляхів розвитку кар'єри, формальних і неформальних форм навчання, сертифікації та інше в ІКТ-секторі та пов'язаним з ним областях. Тому підприємства ІКТ-індустрії спільно з національними, локальними, європейськими та глобальними вендорами (компаніями, що випускають і поставляють продукцію та послуги під своєю торговою маркою), а також підприємства, які використовують ІКТ для своєї основної діяльності, на основі e-CF отримують єдиний довідковий інструмент спілкування.

Що стосується України, то необхідність використання Європейської рамки ІКТ-компетенцій критично актуальна. Причин цьому декілька.

1. Епіцентр розвитку ІКТ знаходиться поза межами України. Для України ІКТ - це лише бізнес процес. Для по-справжньому ефективної взаємодії між системою професійної освіти і бізнесом потрібний високий рівень зрілості організації підприємств і компаній, що працюють в цій галузі. Саме в рамці ІКТ-компетенцій зосереджені бізнес інтереси підприємств і компаній, які необхідно трансформувати в освітні програми професійної підготовки. У той же час, досить великих вітчизняних ІКТ-компаній або представництв вендорів, здатних фінансувати цю роботу, поки що не спостерігається. Система освіти сама повинна взяти на себе ініціативу розробки відповідних освітніх стандартів і освітніх програм.

В Україні відсутня своя національна рамка ІКТ-компетенцій та її розробка у віддаленій перспективі проблематична. Отже, найбільш вірогідний сценарій міститься у прямому використанні Європейської рамки ІКТ-компетенцій для розробки освітніх стандартів нового покоління в галузі ІКТ і відповідних освітніх програм.

2. Національний класифікатор професій ДК-003:2010 має суттєві розбіжності з оновленою версією міжнародного класифікатора професій ISCO-08 в частині ІКТ професій. І навіть у такому стані Національний класифікатор професій ДК-003:2010 фактично ігнорується системою вищої освіти. Нещодавно внесені за ініціативою Державного університету телекомунікацій до Національного класифікатора професій ДК-003:2010 нові кваліфікації в галузі ІКТ, такі як «фахівець інфокомунікацій», «інженер інформаційно-телекомунікаційних технологій», «інженер інформаційно-телекомунікаційних систем» - свідомо не впроваджуються.

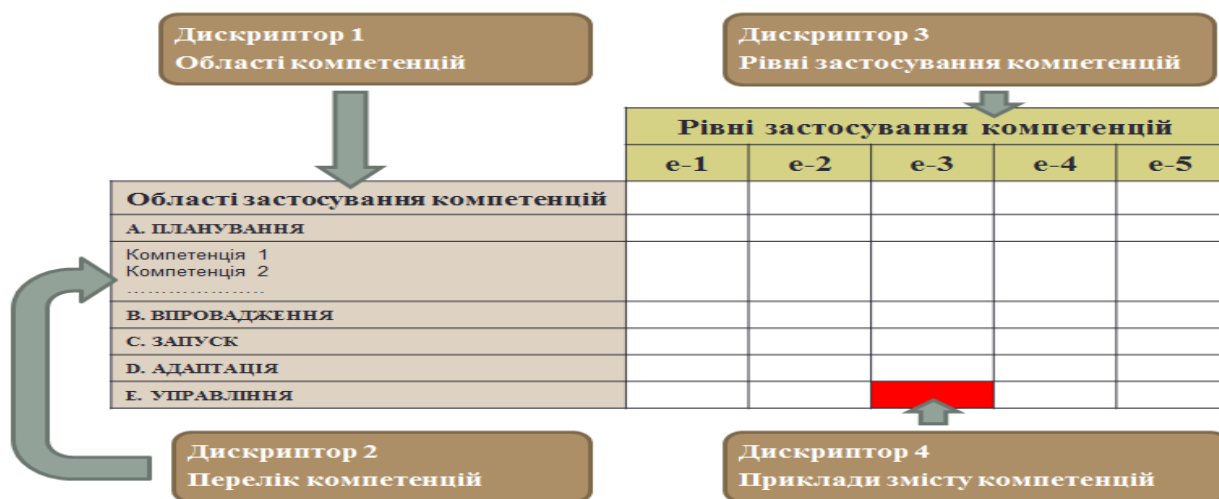
Більш того, складається враження, що система вищої освіти взагалі не спрямована на підготовку не лише ІКТ-фахівців, а взагалі будь яких фахівців. Освіта заради освіти, як самоціль. В Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [4], стаття 7, зазначається, що особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію встановлюється кваліфікація, що складається з інформації про здобутий особою ступінь вищої освіти, спеціальність та спеціалізацію, *та в певних випадках - професійну кваліфікацію*. Тобто професійна кваліфікація не обов'язкова.

3. Необхідно відмовитися від моделі, на підставі якої розробляються існуючі галузеві стандарти вищої освіти (ОКХ, ОПП). В основу цієї моделі покладено діяльнісний підхід, який ґрунтується на принципі поділу професійної діяльності на окремі елементи діяльності, за якими спеціалізуються працівники: виробничі функції, типові задачі діяльності, уміння. Використання цього принципу більш характерно для виробництва, якого в Україні в сфері ІКТ немає. Для присвоєння професійної кваліфікації працівник повинен просто знати і вміти виконувати окремі елементи діяльності. При цьому не враховуються такі критерії як ефективність, вплив на якість роботи організації або технологічного процесу в цілому,



автономність у прийнятті рішення, відповідальність та інше. Для підготовки фахівця, якого чекає галузь ІКТ, необхідний перехід до процесно-компетентістного підходу на основі принципово нових освітніх стандартів.

**Європейська рамка ІКТ-компетенцій** [5]. Базою для збору та класифікації компетенцій для Європейської рамки ІКТ-компетенцій послужили бізнес і робочі процеси в ІКТ. В контексті розробки рамки, була розроблена стійка процесно-орієнтована модель, взаємозв'язок між різними частинами процесів і вимогами до трудових функцій і областями знань ІКТ-сектору. Модель ґрунтується на управлінні життєвим циклом продукту, системи та/або життєвого циклу інформаційної системи, та/або поліпшення ІКТ-процесів, ІКТ-інфраструктури і робочих процесів в ІКТ. Основними етапами життєвого циклу продуктів в ІКТ-секторі є: планування, впровадження, запуск, адаптація та управління. Структура Європейської рамки ІКТ-компетенцій є чотиривимірної, кожна складова частина структури має свою характеристику (дескриптор).



Європейська рамка ІКТ-компетенцій на перший погляд дуже проста. Вона складається із 40 компетенцій всіх ІКТ-спеціалістів європейського ІКТ-сектору, розділених на 5 областей компетенцій, кожна з ІКТ-компетенцій має 5 професійних рівнів, кожен з цих елементів має приклади знань, навичок, відношень: дескриптор 1, 2, 3, 4. Головне в Європейській рамці ІКТ-компетенцій - можливість її широкого використання для докорінної зміни стану справ в області ІКТ.

Із існуючих 36 компетенцій можна виділити 23 кластери компетенцій, відповідно до яких в області ІКТ можна виділити 23 стандартизовані ІКТ-професії (спеціальності), за якими необхідно готувати фахівців. Кожна з професій, згідно з європейською рамкою ІКТ-компетенцій, має чітке визначення переліку компетенцій, якими повинен володіти фахівець. Формалізація професійного змісту позиції, на яку призначений фахівець, через компетенції, дає можливість однозначно й аргументовано планувати його професійне використання, а також професійний і кар'єрний ріст. Однак

слід зазначити, що ні кількість ІКТ-професій або склад кластерів компетенцій з кожної професії (спеціальності) не є догмою.

Незважаючи на загальну логіку подібних матриць, у кожній компанії є своя специфіка; отже, критерії оцінки, кількість компетенцій та рівні компетенцій різні. У зв'язку з цим, може бути використаний не стандартний набір ІКТ-професій з однозначно визначеним переліком компетенцій, а застосована методика, яку надає Європейська рамка ІКТ-компетенцій, для встановлення довільного набору компетенцій для будь якої спеціальності або посади. Саме цей підхід в наших умовах є кращим.

Для складання планів професійної підготовки необхідно співвіднести кожен профайл фахівця з Європейською рамкою ІКТ-компетенцій і визначити компетенції, якими повинен володіти фахівець відповідної спеціальності.

Название профайла	Специалист по тестированию		
Общие сведения	Проектирование и выполнение плана тестирования		
Миссия	Способствует правильности и полноте системного обеспечения решений, которые отвечают техническим и пользовательским требованиям. Способствует различным направлениям развития системы, тестированию функциональности системы, выявлению и диагностированию возможных причин аномалий.		
Результаты	Подогченность	Ответственность	Вклад
	План тестирования. Процед. тестирования. Результ. тестирования	Интегрированное решение. Проверенное решение. Документированное решение.	
Основные задачи (Main tasks)	<p>Выбирает и разрабатывает интегрированные методы (технич. тестирования для обеспечения системных требований).</p> <p>Проектирует и настраивает интегрированные тесты, определяет открытые вопросы.</p> <p>Разрабатывает планы тестирования и процедуры для первичного и окончательного тестирования устройств, модулей, систем и интегрированных уровней.</p> <p>Устанавливает процедуры для анализа и отчета о результатах.</p> <p>Пишет программы тестирования для оценки качества программного обеспечения.</p> <p>Разрабатывает инструменты для повышения эффективности тестирования.</p>		
ИКТ-компетенции (e-Competences)	<p><b>V1. Проектирование и разработка</b></p> <p><b>V2. Интеграция систем</b></p> <p><b>V3. Тестирование</b></p> <p><b>V4. Развертывание решений</b></p> <p><b>S4. Управление проблемами</b></p>	<p>уровень 3-4</p> <p>уровень 2-3</p> <p>уровень 2-3</p> <p>уровень 3</p> <p>уровень 2-3</p>	
Ключевые показатели эффективности (KPI area)	Согласованность плана тестирования с планом обеспечения качества проекта		

Дискриптор 1 3 области e-CF	Дискриптор 2 35 определенных ИКТ-компетенций	Дискриптор 3 профессиональный уровень компетенций. e-1 - e-5 e-CF, соответствующие уровням EQF 3-6				
		e-1	e-2	e-3	e-4	e-5
<b>A. ПЛАНИРОВАНИЕ</b>						
	A1. Согласование ИС и бизнес-стратегии					
	A2. Управление уровнем услуг					
	A3. Разработка бизнес-плана					
	A4. Планирование проектов и выпуска продуктов					
	A5. Проектирование архитектуры					
	A6. Разработка приложений					
	A7. Внедрение технологии					
	A8. Устойчивое развитие*					
<b>B. ВНЕДРЕНИЕ</b>						
	B1. Проектирование и разработка					
	B2. Интеграция систем					
	B3. Тестирование					
	B4. Развертывание решений					
	B5. Разработка документации					
<b>C. ЗАПУСК</b>						
	C1. Поддержка пользователей					
	C2. Поддержка изменений					
	C3. Предоставление услуг					
	C4. Управление проблемами					
<b>D. АДАПТАЦИЯ</b>						
	D1. Разработка стратегии информационной безопасности					
	D2. Разработка стратегии обеспечения качества ИС					
	D3. Организация обучения					
	D4. Обеспечение процесса заказов					
	D5. Разработка товарного предложения					
	D6. Управление каналами продаж					
	D7. Управление сбытом					
	D8. Управление контактами					
	D9. Повышение квалификации персонала					
	D10. Управление информацией и знаниями					
<b>E. УПРАВЛЕНИЕ</b>						
	E1. Разработка приложений					
	E2. Управление проектами и портфелем проектов					
	E3. Управление рисками					
	E4. Управление взаимоотношениями					
	E5. Улучшение процессов					
	E6. Управление качеством ИС					
	E7. Управление инновациями					
	E8. Управление информационной безопасностью					
	E9. Управление ИС					

Зміст підготовки фахівця зводиться до досягнення відповідних компетенцій в ході реалізації процесно-компетентнісного навчання та придбання відповідної кваліфікації. Зв'язок між компетенціями і кваліфікаціями встановлюється за допомогою Європейської рамки ІКТ-компетенцій та здійснюється через знання, вміння, автономність, відповідальність (дискриптор 4).

Таким чином, Європейська рамка ІКТ-компетенцій надає необхідну методологічну основу для розробки освітніх програм підготовки ІКТ-фахівців. Вона дає можливість встановити зв'язок між компетенціями і кваліфікаціями. Придбана компетенція із Європейської рамки ІКТ-компетенцій є, з іншого боку, набутою компетентністю, з точки зору

Європейської рамки кваліфікацій (або Національної рамки кваліфікацій). Досягнені компетентності (результати навчання) є підставою для присудження відповідної кваліфікації. Якщо формалізувати вказаний підхід, то можна сформулювати вимоги до порядку формування та змісту освітніх програм, як освітніх стандартів, у сфері ІКТ.

***Вимоги до порядку формування та змісту освітніх програм.***

1. Освітня програма є узгодженим комплексом видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж терміна, визначено для отримання певної кваліфікації вищої освіти. Навчальні цілі включають засвоєння знань, розумінь, умінь, навичок, автономності та відповідальності, які асоціюються з необхідним переліком компетентностей у будь-якому особистому, громадянському, соціальному або виробничому контексті. Навчальні цілі, як правило, пов'язують з підготовкою до навчання для отримання більш високої кваліфікації вищої освіти та/або освоєння певної професії чи класу професій.

2. Алгоритм розробки освітніх програм та формування змісту навчання містить наступні послідовні кроки:

2.1. Аналіз ринку праці та сучасного стану розвитку технології і бізнесу, опис вимог до досвіду та кваліфікації фахівця (професіонала), у тому числі з використанням встановленими відповідними професійними кваліфікаціями (характеристиками), створення професійного профілю фахівця (професіонала);

2.2. Аналіз професійного профілю з метою визначення формального переліку професійних компетенцій фахівця (професіонала) та встановлення необхідного рівня сформованості компетенцій у відповідності з визначеною для даної програми вищої освіти кваліфікації вищої освіти.

Формалізація професійного змісту позиції, на яку буде здійснюватися підготовка фахівця, через перелік компетенцій, надає можливість однозначно і аргументовано планувати професійне застосування фахівця (професіонала), а також його майбутнє професійне і кар'єрне зростання.

2.3. Формування переліку (кластеру) професійних компетенцій, які мають бути сформовані за час засвоєння програми вищої освіти. Переліки (кластери) компетенцій, як правило, є єдиними для різними кваліфікацій вищої освіти і відрізняються рівнем засвоєння компетенцій.

Формування переліку (кластеру) професійних компетенцій необхідно здійснювати відповідно до міжнародних, а у випадку їх наявності, галузевих професійних рамок компетенцій (наприклад, Європейської рамки ІКТ-компетенцій). В іншому випадку, для формування переліку (кластеру) професійних компетенцій необхідно використовувати перелік професійних компетенцій відповідно до методології TUNING.

2.4. Уточнення переліку загальних (універсальних) компетенцій, які мають бути сформовані за час засвоєння програми вищої освіти. Для визначення переліку загальних (універсальних) компетенцій необхідно використовувати перелік загальних (універсальних) компетенцій відповідно до методології TUNING. Перелік загальних (універсальних) компетенцій має

бути спільним для програм вищої освіти відповідної галузі освіти (галузева рамка загальних компетенцій).

2.5. Перелік (кластер) професійних компетенцій, доповнений переліком загальних (універсальних) компетенцій, є предметом, завданням та метою програми вищої освіти. Наступні кроки алгоритму розробки програми вищої освіти мають бути спрямовані на виконання завдання та досягнення мети навчання шляхом створення умов формування у фахівців (професіоналів) відповідних компетентностей.

2.6. Здійснення опису знань, розумінь, умінь, навичок, автономності, відповідальності, які асоціюються із кожною компетенцією. Встановлення відповідності між рівнем знань, розумінь, умінь, навичок, автономності, відповідальності та рівнем сформованості компетенцій, відповідно до визначеної кваліфікації вищої освіти.

2.7. Систематизація та структуризація опису знань, розумінь, умінь, навичок, автономності, відповідальності у вигляді переліку модулів та переліку програм навчання (програм навчальних дисциплін) і освітніх матеріалів для формування відповідної компетенції.

2.8. Програми навчання (програми навчальних дисциплін) можуть бути сертифіковані з точки зору їх відповідності вимогам ринку праці, сучасного стану розвитку технології і бізнесу та можливості формування на їх основі відповідної компетенції.

Сертифікація програм навчання розуміється як визнання провідними галузевими організаціями (галузевими експертними об'єднаннями) опису знань, розумінь, умінь, навичок, автономності, відповідальності, які асоціюються із кожною компетенцією.

2.9. Підготовка матеріалів, які надають можливість встановлення наявності визначеного переліку сформованих компетентностей та присвоєння відповідної кваліфікації вищої освіти.

**Висновок.** Використання методології, яку надає Європейська рамка ІКТ-компетенцій, дозволяє реалізувати для підготовки ІКТ-фахівців процесно-компетентністний підхід та розробити, для його забезпечення, освітні стандарти нового покоління.

## ЛІТЕРАТУРА

1. CEPIS and IVI tasked by European Commission to develop ICT Professionalism and enhance mobility of CIOs in Europe. – Press Release, Brussels, January 2011.

2. «Тюнинг». Настройка образовательных структур в Европе. Финальный отчет. – [Електронний ресурс]. – 2003. – Режим доступу: [http://www.bolognakeg.net/doc/Tuning\\_phase1.pdf](http://www.bolognakeg.net/doc/Tuning_phase1.pdf).

3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти: за редакцією В. Д. Шинкарука. – К.: МОН України; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. – 69 с.

4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. - [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.

5. The European e-Competence Framework 3.0 - [Электронный ресурс]. -2014 -  
Режим доступа: <http://www.ecompetences.eu/>.

Н.П. Гниденко, кандидат технических наук,  
доцент,  
Г.И. Гайдур, кандидат технических наук,  
доцент  
Государственный университет  
телекоммуникаций

## **ЕВРОПЕЙСКАЯ РАМКА ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ. ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИКТ**

*В статье рассматривается проблема обеспечения отрасли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) специалистами, имеющими необходимые компетенции, т.е. продемонстрированную способность применять знания, навыки и отношения для достижения необходимых результатов. Предлагается использование Европейской рамки ИКТ-компетенций для разработки национальных образовательных стандартов нового поколения, которые обеспечат качественную подготовку ИКТ-специалистов.*

*Ключевые слова: Европейская рамка ИКТ-компетенций, компетенции, квалификации.*

M. Gnidenko, Cand. of Sc., docent - State University of Telekommunication, Full Professor, Department of Information technologies.  
G. Gaydur, Cand. of Sc. - State University of Telekommunication, Professor, Department of Information technologies.

## **EUROPEAN E-COMPETENCE FRAMEWORK. APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION STANDARDS NEW GENERATION IN ICT**

*The article deals with the problem of providing the information and communication technology (ICT) experts who have the necessary competence, i.e. demonstrated ability to apply knowledge, skills and attitudes to achieve the desired results. Proposes the use of the European e-Competence Framework for the development of national educational standards of the new generation, which will provide training ICT professionals with the necessary competencies.*

*Keywords: European framework for ICT competences, competence, qualification.*

## ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Стаття присвячена актуальній проблемі використання технологій інтерактивного навчання, як основного фактору оптимізації процесу опанування слухачами іноземної мови. Проаналізовано наукові джерела, які розглядають інтерактивне навчання під час вивчення іноземної мови, як частину інноватики в освіті. Окреслено особливості та обґрунтовано необхідність застосування інтерактивних технологій під час вивчення іноземної мови слухачами курсів іноземних мов.*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, іноземна мова, пізнавальна діяльність, мотивація, комунікативні навички, уміння.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом значно зросла активність взаємодії офіцерів Збройних Сил України з представниками збройних сил різних країн в рамках реалізації міжнародних проектів. Враховуючи це, потреба в військових фахівцях, які вільно володіють іноземними мовами, обумовлена вимогами та реаліями сьогодення.

Ступінь володіння іноземними мовами офіцерами Збройних Сил України, на сьогоднішній день, є показником їх професійної готовності до виконання службових обов'язків. Але за результатами аналізу стану справ щодо рівня володіння особами офіцерського складу Збройних Сил України іноземною мовою встановлено, що на початок 2014 року у Збройних Силах України 10,6% наявного особового складу мають знання відповідно до стандартизованих мовленнєвих рівнів, з яких: СМР 1 – 7,2%, СМР 2 – 3,4%, СМР 3 – 9 осіб [1]. Це засвідчує, що рівень володіння іноземною мовою офіцерами Збройних Сил України залишається ще досить низьким. Саме тому набуває особливого значення проблема підвищення якості навчання слухачів курсів іноземних мов, що у комплексі з вимогами до військової підготовки, характеризує рівень готовності офіцера виконувати свої професійні обов'язки.

Вирішення проблеми підготовки військових фахівців якісно нового рівня потребує удосконалення навчального процесу шляхом пошуку та впровадження нових технологій навчання. Питання активізації навчання вважається однією з найбільш значущих проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні іноземним мовам має певне значення, тому перед викладачами іноземних мов постає проблема пошуку шляхів підвищення ефективності викладання іноземних мов (підвищення зацікавленості, мотивації і т.д.). Одним з можливих варіантів вирішення цієї проблеми є використання інтерактивних технологій в процесі навчання іноземній мові, що є не тільки ефективним способом засвоєння знань і формування умінь, але і способом професійної комунікації [2].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, важливе місце серед яких належить інтерактивним, є основним напрямом удосконалення у вивченні іноземної мови.

Теоретичні підходи до інтерактивного навчання мають глибокі історичні корені та привертали увагу багатьох вчених. Їх цікавила як психологічна сторона проблеми – питання активності людини, активізації його навчально-пізнавальної діяльності: Л.С. Виготський, Д. Дьюї, С.Л. Рубінштейн, Ж.Ж. Руссо та інші. Так і педагогічна, спрямована на пошук найбільш ефективних форм і методів навчання: Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, І.Г. Песталоцці, В.А. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та інші. У розробці проблеми інтеракції брали участь: Р. Мертон, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутані, та інші.

Сутність інтерактивного навчання висвітлено у працях Н. Балицької, Г. Волошиної, О. Глотова, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Піроженко та ін. Проблема використання інтерактивних методів навчання знайшла своє відображення у наукових роботах таких учених, як Н. Азарова, І. Бех, Н. Матвеева, Л. Ніколаєва, О. Панченко, Н. Стецюра та інших.

Однак, у практиці навчання на курсах іноземних мов, їх розробки не набули широкого поширення. У теоретичному плані інтерактивне навчання стало розглядатися як мета, до якої слід прагнути при розробці технологій і концепцій навчання.

**Метою дослідження** є розгляд проблеми використання інтерактивного навчання слухачів курсів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямків активного навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова interact (inter – взаємний, act – діяти).

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Найбільш часто термін «інтерактивне навчання» згадується у зв'язку з інформаційними технологіями, дистанційною освітою, з використанням ресурсів Інтернету. В даний час в педагогіці формується і уточнюється поняття «інтерактивне навчання». Одні вчені визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [3]. В свою чергу, О. Пометун та Л. Піроженко відзначають: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)...» [4].

За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б.М. Бімбада [5] інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється.

Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. При цьому «занурене» не означає «заміщене». Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу. Воно видозмінює форми з трансляючих на діалогові, тобто включає в себе обмін інформацією, заснований на взаєморозумінні і взаємодії. Одна з цілей інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, тобто умов, за яких слухач курсів іноземних мов відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в такій організації навчального процесу, при якій практично всі слухачі виявляються залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Інтерактивне навчання не є зовсім новим напрямком в педагогічній науці. Мішель Ейкем де Монтень (1533-1592) був першим дослідником, в чийх працях ми знаходимо витoki зародження ідеї інтерактивного навчання. Свої педагогічні погляди він виклав у своєму головному творі «Досліди». У цій праці М. Монтень одним з перших у світовій гуманістичній культурі висуває ідею про цілеспрямований розвиток розумової та фізичної активності дітей, використанні для цього різноманітних ігор, методів, прийомів і форм організації навчання, стимулювання ініціативи та самодіяльності з опорою на досвід учня [6]. У кінці XVIII – на початку XIX століть в Англії набула поширення Белл-ланканстерська система. Ця система дозволяла навчати близько 600 дітей одночасно, знання передавалися від вчителя «кращим» учням, потім від «кращих» учнів – «гіршим». Наприкінці XIX століття в США почалось повернення до індивідуального навчання у формі Дальтон-плану, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки такі підходи були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Суттєвою перевагою використання інтерактивних методів навчання є підвищення коефіцієнту корисної дії процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції учень засвоює всього лиш 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%. [4]. Доречно буде згадати висловлюванням Конфуція: «Скажи мені – і я забуду; покажи мені – можливо, я запам'ятаю; залучи мене – і я зрозумію». Як бачимо, відносно пасивні методи навчання (коли учень лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (в 5-10 разів!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні.

Інтерактивне навчання іноземних мов – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі. Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія [7]. Цей підхід виявився найбільш реальним шляхом забезпечення позитивної мотивації слухачів курсів іноземних мов, формування стійкого пізнавального інтересу, підвищення якості знань,



створення педагогічних умов для розвитку умінь та навичок іншомовного спілкування. Під час інтерактивного навчання слухач стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій, що забезпечує внутрішню мотивацію навчання та сприяє його ефективності.

Інтерактивне навчання іноземних мов одночасно вирішує кілька завдань:

1. Розвиває комунікативні вміння і навички.
2. Вирішує інформаційну задачу, оскільки забезпечує слухачів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізовувати спільну діяльність.
3. Розвиває загальні мовленнєві вміння та навички, тобто забезпечує вирішення навчальних завдань.

Інтерактивне навчання складається із сукупності технологій, кожна з яких передбачає кооперативну, групову роботу слухачів. Кооперативна (колективна) форма навчальної діяльності слухачів – це форма організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Кооперативне навчання відкриває для слухачів курсів іноземних мов можливість співпраці, реалізує природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню більш високих результатів засвоєння знань і формування умінь [4]. Інтерактивні технології, які доцільно використовувати при навчанні слухачів курсів іноземних мов, умовно поділяються на:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; «карусель»; робота в малих групах; акваріум; метод проектів.
2. Інтерактивні технології кооперативно-групового навчання: велике коло; «мікрофон»; незакінчене речення; мозковий штурм; навчаючи – вчусь; ігри (ділові, дидактичні, рольові, імітація) [8].

Подаючи мовний матеріал до вивчення слухачам через інтерактивні технології («мозковий штурм», розгляд ситуацій мовлення, рольова гра і т.д.) інформація сприйматиметься емоційно. Активно долучаючись до співпраці та практикуючи монологічне та діалогічне мовлення, слухач матиме змогу краще запам'ятати матеріал, що вивчається.

Інтерактивне навчання формує комунікативні навички. Проводячи вивчення певної теми у формі гри або тренінгу, кожен учасник матиме можливість відчути власне механізм колективної діяльності. В іграх і тренінгах краще розпізнають сигнали зворотного зв'язку (оцінки й реакції інших), актуалізується компетентність у сфері невербальних засобів комунікації. Проведення занять з іноземної мови у формі гри або тренінгу провакують потребу слухачів до вдосконалення комунікативної й психологічної компетентності.

Останнім часом проектна методика, як технологія інтерактивного навчання, набуває все ширшого застосування у навчанні іноземних мов. Проект у навчанні іноземної мови можна визначити як комплекс завдань, які передбачають організовану, тривалу, значущу для слухачів курсів іноземних мов самотійну дослідницьку діяльність іноземною мовою, яка виконується на заняттях та під час самотійної підготовки, метою якої є створення

певного кінцевого продукту у вигляді оформлення буклета, газети, відеофільму, тощо та усної презентації за обраною проблемою з використанням різноманітних наочних засобів. Проектна робота під час вивчення іноземної мови передбачає включення механізмів запам'ятовування та відтворення інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; наведення аргументів і доказів. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку [9].

Слід відзначити, що популярності набуває інтерактивне онлайн-навчання, яке при належному технічному забезпеченні, суттєво допоможе слухачам курсів іноземних мов під час самостійної підготовки. Перевагами використання інтерактивних систем онлайн-навчання є доступність, гнучкість, відсутність стресу, якість навчання, вибір часу та місця для навчання, заощадження вільного часу, вдосконалення навичок роботи з комп'ютером [10].

Інтерактивні технології викладання іноземних мов передбачають відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на особисті якості слухача; розвиток таких форм навчання, як діалог і полілог; розуміння іншомовної комунікації, як спонукання партнера до діяльності мовленнєвого та немовленнєвого порядку; розгляд знань як сукупності навичок, що актуалізуються в системі діяльності слухача; розвиток зацікавленості слухачів у здобутті знань; оцінювання; самооцінювання.

Використання інтерактивних технологій у педагогічному процесі спонукає викладача до постійного вдосконалення, професійного та особистого зростання, розвитку. Адже, знайомлячись з тим чи іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями слухачів, приміряє до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога, поки він усвідомлює, що інтерактивні методи навчання є дієвим педагогічним засобом, а використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання – необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто навчається, і тих, хто вчить.

Але, необхідно пам'ятати: «Інтерактивні технології – не самоціль» [4]. Потрібно постійно контролювати процес, досягнення поставлених цілей (вони повинні бути чітко сформульовані і легко контрольовані), у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки. Заняття не повинні бути перевантаженими інтерактивною роботою. Слід поєднувати взаємонавчання з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами. Неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Це один з багатьох прийомів, які допомагають досягнути мети і приносять результат тільки в поєднанні з іншими.

**Висновки.** Швидка зміна філософії освіти сприяла активному розвитку наукової думки щодо дослідження інтерактивних технологій навчання під час вивчення іноземної мови. Але ідея інтерактивного навчання вимагає теоретичного та практичного доопрацювання. Сьогодні йому дорікають у

відсутності чіткої теоретичної концепції, в змішуванні під однією назвою різних підходів і методів, у відсутності загальноприйнятої класифікації методів.

Сутність інтерактивного навчання розкривається в працях багатьох науковців, і полягає в тому, що навчальний процес ґрунтується на постійній активній взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Сучасне комунікативно-орієнтоване навчання готує слухачів до використання іноземної мови в реальному житті. Використання інтерактивних технологій при комунікативному навчанні іноземної мови значно підвищує якість подачі навчального матеріалу і ефективність засвоєння його слухачами. Як показує практика, використання та впровадження сучасних технологій, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови з боку слухачів курсів іноземних мов.

Таким чином, використання інтерактивних форм та методів в реалізації особистісно-орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови дозволяє значно збільшити час мовної практики на заняттях для кожного слухача, досягти належного засвоєння матеріалу усіма учасниками групи, вирішити різні виховні та розвиваючі задачі. Використання цього методу спонукає викладача до постійної творчості, самовдосконаленню, професійного та особистого росту і розвитку. В процесі застосування тої чи іншої інтерактивної технології, викладач стає організатором самостійної, навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності слухачів; у нього з'являються можливості для вдосконалення процесу навчання, розвитку комунікативної компетенції слухачів та цілісного розвитку їх особистості. Отже, використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання є необхідною умовою оптимального розвитку і тих, хто навчається і тих, хто навчає.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лист Першого заступника начальника Генерального штабу Збройних Сил України генерал-полковника Г.П. Воробйова заступнику Міністра оборони України Л.І. Полякову «Щодо відміни окремого доручення Міністра оборони України» № 300/1/С/1139 від 14.04.2014.
2. *Лосєва Н.М.* Активні методи навчання в курсі аналітичної геометрії / Н. М. Лосєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк, 2008. – Вип. 29. – С. 29.
3. *Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок.* – 2002. – №5-6.
4. *Пометун О.І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. *Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.].* – М., 2002. – С. 285.

6. *Монтень М.О.* воспитании детей / Мишель Монтень // *Опыты. Избранные произведения в 3-х томах.* – М.: Голос, 2000. – Т. 1. – Гл. XXVI. – С.158.

7. *Комар О.* Застосування інтерактивних технологій – один із напрямів удосконалення навчального процесу // *Школа (Шк. світ).* – 2006. – №6. – С.64.

8. *Козка І.К.* Упровадження методу проєктів як технології інтерактивного навчання у зміст підручника з англійської мови // *Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»/ Упорядник – доц. Нестеренко К.В.* – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 44.

9. *Склярєнко Н.К.* Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // *Іноземні мови.* – 1995. – № 1. – С. 35.

10. *Присяник О.П.* Інтерактивне онлайн-навчання іноземній мові // *Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»/ Упорядник – доц. Нестеренко К.В.* – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 88.

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

## **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Статья посвящена актуальной проблеме использования технологий интерактивного обучения, как основного фактора оптимизации процесса овладения слушателями иностранным языком. Проанализированы научные источники, которые рассматривают интерактивное обучение при изучении иностранного языка, как часть инноватики в образовании. Определены особенности и обоснована необходимость применения интерактивных технологий при изучении иностранного языка слушателями курсов иностранных языков.*

*Ключевые слова: интерактивное обучение, иностранный язык, познавательная деятельность, мотивация, коммуникативные навыки, умения.*

S. Golivets, Lt. Colonel  
National Defense University of Ukraine named  
after Ivan Cherniakhovskiy

## **INTERACTIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*The article is devoted to the problem of implementing the interactive teaching strategies as a major optimization factor of the student' mastering a foreign language. Analyzed scientific source considering interactive teaching while learning a foreign language as part of innovation in education. The peculiarities and the necessity of implementing interactive technologies in learning foreign language by the students of foreign languages courses.*

*Keywords: interactive teaching, interactive learning, foreign language, cognitive activity, motivation, communication skills, ability.*

## МАНІПУЛЯЦІЯ СВІДОМІСТЮ – ВИКЛИК ЛЮДИНІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

*У даній статті розглянуто поняття маніпуляції свідомістю людини, важливість саме свідомого розвитку особистості людини, формування її самосвідомості для самостійного життя й діяльної життєвої позиції, для володіння цілісною картиною світу. Висвітлено інформаційні загрози, що стоять перед Українською державою сьогодні, поняття інформаційного суверенітету та інформаційної безпеки, роль мас-медіа у сучасному інформаційному глобалізованому світі, їх управлінсько-маніпулятивний потенціал. Розглянуто також вплив засобів масової інформації (ЗМІ) на психіку, самоідентифікацію індивіда та ризики пов'язані з цим, деякі технології маніпулювання свідомістю людини та найпростіші методи захисту від них.*

*Ключові слова: маніпуляція, маніпулятивні технології, інформаційний суверенітет, інформаційна безпека, інформаційні загрози, міфи, самосвідомість.*

**Постановка проблеми.** Ми, люди ХХІ століття, живемо в епоху глобалізації та все більшої інформатизації суспільних процесів, добу інформації. У зв'язку з глобалізацією інформаційних процесів, бурхливим розвитком і найширшим застосуванням інформаційних технологій значно актуалізується проблема маніпулювання свідомістю та іншого негативного інформаційного впливу. Завданням людини сьогодення є власне протистояння інформаційним загрозам, технологіям маніпуляції свідомістю та захист від вказаних загроз підрастаючих поколінь. Альтернативою є несвідоме життя, при тому, що саме свідомість та самосвідомість є суто і власне людськими проявами. Саме через становлення самосвідомості людини відбувається її друге, культурне народження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технологію маніпулювання свідомістю та інформаційні впливи на людину досліджували ще в сиву давнину. Та в першу чергу з метою їх використання, а не захисту від них, в кращому випадку з метою захисту від нападника.

Одним з найдавніших історичних джерел, де йдеться про застосування прийомів інформаційного протиборства, можна вважати «Трактат про військове мистецтво» китайського полководця Сунь Дзи (VI ст. до н.е.). У ньому поряд з описом прийомів та методів психологічного впливу наводяться яскраві приклади їх застосування, що давало змогу досягати перемоги без битв або з мінімальними втратами. Зокрема, важливе місце відводиться дезінформуванню противника («війна – шлях обману»), психологічній обробці власних населення і війська з метою досягнення єдності в суспільстві напередодні і під час війни, здійснення інформаційних диверсій для розладнання військових союзів ворожої держави з іншими державами тощо [1, с. 9-20].

Окремі факти здійснення інформаційного впливу на широку аудиторію можна виявити протягом всієї історії суспільства.

Однією з перших книжок, присвячених маніпуляції свідомістю, стала книжка німецького соціолога Герберта Франке «Маніпульована людина» (1964). Франке стверджує, що під маніпулюванням у більшості випадків слід розуміти психічну дію, яка проводиться таємно, а отже, на шкоду тим особам, на яких вона спрямована [2, с. 12].

Українські дослідники Я. Любивий та Л. Леонтєва підкреслюють, що маніпулювання наявне лише там, де є свобода вибору або хоча б формальна можливість альтернативних дій. Ця теза не підтверджується дослідженням, яке свідчить, що за однокішних диктаторських режимів, наприклад, Гітлера, Сталіна, широко застосовувалися маніпулятивні технології. Інша річ, що плюралістичне суспільство, на думку багатьох учених, дає більше можливостей для маскуваннн маніпулятивного впливу.

Українські дослідники В. Шкляр, О. Гриценко, Л. Леонтєва, В. Роговець, російські – С. Кара – Мурза, С. Гриняєв та інші стверджують, що сьогодні найбільш вживаними є не якісь окремі прийоми, а спеціально розроблені маніпулятивні технології.

Відомий російський дослідник маніпулятивних технологій С. Кара-Мурза у своїй монографії «Маніпуляція свідомістю» дає таке визначення: «Маніпуляція – це вид застосування влади, при якому той, хто володіє нею, впливає на поведінку інших, не розкриваючи характер поведінки, яку він від них очікує» [2, с. 13].

С. Кара-Мурза досить докладно описує методи маніпуляції свідомістю людини у наступній книзі «Маніпуляція свідомістю – 2» [3].

Ще один російський дослідник Є. Доценко говорить, що маніпуляція є видом психологічного впливу, майстерне виконання якого призводить до прихованого збудження в іншій людині намірів, які не співпадають з її актуально існуючими бажаннями [4, с. 59].

Г. Шіллер зауважує, що для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною. Успіх маніпуляції гарантований, коли той, ким маніпулюють, вірить, що все відбувається природно й неминуче. Інакше кажучи, для маніпуляції потрібна фальшива дійсність у якій її присутність не відчуватиметься [5, с. 520].

В. Мединский, російський професор, доктор політичних наук, досліджує історію появи та зникнення міфів у різних народів один про одного та про самого себе, в першу чергу міфів про Росію. На позитивність чи негативність наповнення міфу, на думку автора, безпосередньо впливає стан взаємин між конкретними народами чи їх політичними верхівками. А у добу медіа-технологій створення міфів стало потужним інструментом внутрішньої та зовнішньої політики [6].

Доводиться констатувати, що Україна сьогодні стала жертвою створених негативних міфів, про неї ж, як в середині країни так і за кордоном.

Український вчений В.М. Петрик спільно з колективом авторів ще у 2006 році видали навчальний посібник, в якому спробували системно підійти до розгляду теми інформаційних впливів на людину, маніпуляції її

свідомості. Розглянули розвиток даної теми в історичній перспективі та основні її особливості на сучасному етапі розвитку людського суспільства. Автори розглядають значний спектр загроз інформаційній безпеці, аналізують механізми маніпулювання громадською думкою, зокрема з використанням засобів масової інформації, стан інформаційного простору сучасної України. На основі цього розроблено рекомендації щодо захисту суспільства та окремих громадян від негативного інформаційного впливу [7]. Шкода, що думки вчених та дослідників не завжди стають надбанням широких верств населення, до їхніх напрацювань можновладці рідко ставляться з належною увагою.

**Мета статті.** Розглянути особливості застосування методик маніпуляції свідомістю, найпростіші способи протистояння їй та актуалізувати увагу до інформаційних небезпек, що стоять перед Українською державою.

**Виклад основного матеріалу.** Як видно з викладеного вище матеріалу, маніпуляція свідомістю людини є непомітним втручанням в особистий простір людини, без її відома, спонукання її до дій вигідних не їй самій, а зовнішній стороні, без врахування її інтересу і навіть завдаючи безпосередню шкоду психіці та взагалі життю людини, що стала жертвою маніпуляції.

Маніпулятивні дії по відношенню до людини є такими, що суперечать свободі волі, свободі вибору. По суті є обманом, введенням в оману. Маніпуляція свідомістю суперечить поняттю інформаційний суверенітет.

Інформаційний суверенітет – це невід'ємне право людини, суспільства, держави на самовизначення та участь у формуванні, розвитку та здійсненні національної інформаційної політики відповідно до Конституції, чинного законодавства України, міжнародного права в національному інформаційному просторі України.

Інформаційний суверенітет України забезпечується: виключним правом власності України на інформаційні ресурси, що формуються за рахунок коштів державного бюджету; створенням національних систем інформації; встановленням режиму доступу інших держав до інформаційних ресурсів України; використанням інформаційних ресурсів на основі рівноправного співробітництва з іншими державами.

Інформаційний суверенітет України, крім цього, повинен забезпечуватися шляхом проведення цілісної державної програми відповідно до Конституції та чинного законодавства України і норм міжнародного права шляхом реалізації відповідних доктрин, стратегій, концепцій і програм, що торкаються національної інформаційної політики України.

Головною передумовою існування інформаційного суверенітету є належний стан інформаційної безпеки. Інформаційна безпека – можливість безперешкодної реалізації суспільством і окремими його членами своїх конституційних прав, пов'язаних з можливістю вільного одержання, створення й розповсюдження інформації. Необхідний рівень інформаційної безпеки забезпечується сукупністю політичних, економічних, організаційних заходів, спрямованих на попередження, виявлення й нейтралізацію тих

обставин, факторів і дій, які можуть завдати збитків чи зашкодити реалізації інформаційних прав, потреб та інтересів країни і її громадян [7, с. 25].

В супереч викладеному вище основна маса інформаційних ресурсів, в першу чергу наймасовіших і найпопулярніших, належить іноземним компаніям, громадянам інших країн, комерційним підприємствам.

Ще у 2006 році автори навчального посібника «Сучасні технології та засоби маніпулювання свідомістю, ведення інформаційних війн і спеціальних інформаційних операцій» зазначали наступне: «Одночасно із безпосередньою трансляцією своїх програм іноземна присутність проявляється у придбанні контрольних пакетів акцій вітчизняних ЗМІ. Так, відомо, що контрольний пакет акцій ТРК «СТБ» придбала російська корпорація «Лукойл», «Новий канал» та «Наше радіо» належать російській фінансовій групі «Альфа-капітал». Телекомпанія «Студія «1 + 1» контролюється американською корпорацією СМЕ (Р. Лаудер), радіостанція «Гала радіо» повністю контролюється американським підприємцем Ч. Леміром, «Супер-нова» – громадянином Ізраїлю В. Рабіновичем, який одночасно володіє медіа-холдингом «Media international group» тощо. Контрольним пакетом акцій газети «Дзеркало тижня» володіє громадянин США Ю. Орліков. Загалом уся масова преса в Україні належить конкретним особам та, відповідно, опосередковано представляє їх інтереси.

Наприкінці грудня 2002 року в Україні було створено «Російський медіа-холдинг», до складу якого увійшло 14 друкованих та 3 інтернет-видання. Згідно з заявами головного редактора газети «Русская правда» П. Бауліна, метою створення цього медіа-холдингу є «розповсюдження ідеї російської єдності та примноження духовної спадщини російського народу», тобто розбудову російської держави, до складу якої має входити й Україна. Холдинг і всі його ЗМІ з перших номерів сповідають «ідею існування єдиного народу – російського, котрий складається з представників 3-х гілок: українців, білорусів та великоросів». У 2003 році загальний щомісячний наклад «Російського медіа-холдингу» склав 156 тисяч примірників.

Український медіа-холдинг видань РФ планував реалізувати в 2003 - 2005 роках програму розвитку незалежної преси, метою якої є досягнення в рамках холдингу замкнутого циклу (від виробництва до кінцевої реалізації продукції в усіх сферах медіа-бізнесу), мінімізація можливого впливу з боку української влади на діяльність структури, а також проведення інформаційної політики в Україні під кутом інтересів Росії. Значну допомогу в юридичному супроводі цього проекту надає «Російський медіа-центр» і Посольство РФ в Україні. Поряд з тим, у ряді російських ЗМІ, які широко розповсюджуються на території Криму, простежується тенденція до загострення теми міжетнічних відносин між кримськотатарським та російським населенням автономної республіки (АР), що може сприяти активізації сепаратистських настроїв серед російської громади автономії.

Присутність електронних ЗМІ іноземних держав (особливо російських) в інформаційному просторі України є досить високою. З одного боку, це сприяє диверсифікації джерел отримання інформації, розвитку



конкурентного середовища на ринку ЗМІ, підвищенню якості телерадіопрограм, а з іншого, – створює можливості для формування суспільної думки в Україні в інтересах зарубіжних держав.» [7, с.151-152].

Як кажуть, коментарі зайві. Слід пам'ятати, що мас-медіа не тільки інформують, розважають та просвіщають. Вони володіють маніпулятивно-управлінським потенціалом, змінюючи наші установки, моделі поведінки та сприйняття дійсності. Формуючи у такий спосіб нові, часто відірвані від життя, міфи та стереотипи, ЗМІ створюють свою реальність. При цьому, оскільки така реальність сприймається мільйонами чи навіть мільярдами споживачів одночасно, саме вона стає такою, що заслуговує на довіру.

ЗМІ функціонально найбільш підходять на роль інформаційної зброї. Остання уражає свідомість людини, руйнує способи та форми самоідентифікації особистості по відношенню до своєї нації, етносу, народу, змінює фіксовані цінності, трансформує «матрицю» пам'яті індивіда, створюючи особистість із заздальгідь заданими параметрами, які задовольняють вимоги замовника. В результаті суспільство, яке прогало інформаційну війну, попадає під всеохоплюючий контроль, наприклад, держави-супротивника.

Головним об'єктом ураження є людина, прихований вплив на яку здійснюється через її нервову систему та психіку, як правило, на підсвідомому рівні. А точніше головним об'єктом, на якому концентрується безпосередній підриу в межах заходів інформаційної війни, є свідомість людини, яка визначає характер поведінки безпосередньо особистості [7].

Під особливий удар потрапляє психіка підростаючого покоління, свідомість і самосвідомість яких саме формується.

Як зазначав відомий радянський психолог С.Л. Рубінштейн, самосвідомість – не даність, приналежна людині, що є від початку, а продукт розвитку. В ході цього розвитку відбувається більш чи менш глибоке переосмислення життя. Цей процес переосмислення, що проходить через все життя людини, утворює саме сокровенний та основний зміст його сутності, визначає мотиви його дій і внутрішній сенс тих задач, які він вирішує в житті. Самостійність суб'єкта містить у собі здібність не просто виконувати ті чи інші завдання, а здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрямки своєї діяльності, що потребує великої внутрішньої роботи, пов'язаної зі створенням цілісного світогляду. Лише у підлітка та юнака відбувається така робота: утворюється критичне мислення, формується світогляд, оскільки наближення пори початку самостійного життя з особливою гостротою ставить перед юнаком питання про те, до чого у нього особливі здібності та схильності - це змушує серйозніше подумати про самого себе, що призводить до помітного розвитку у підлітка та юнака самосвідомості [8, с. 637-640].

Маніпуляція ж свідомістю не передбачає ні самостійності, ні свідомого ставлення до життя. Передбачає ж навпаки редукцію даних здібностей у людини, що перетворює людину на подобу до дресированої тваринки чи й взагалі бездумного механізму.

Проте, інформаційне суспільство окрім ризиків та загроз, містить у своїй природі ще й певні ресурси. Таким ресурсом є хоча й не безперешкодна, та все ж таки можливість доступу до інформації та самоосвіти.

Розглянемо деякі типи прийомів маніпуляцій:

- Підміна понять – в обговоренні замість «незручного» для маніпулятора факту (предмету, прикладу чи поняття) використовується «зручний» – схожий за змістом та такий, що відводить обговорення у потрібну сторону.

- Мозаїчність інформації («перехрестя») – різка зміна теми обговорення, з одного питання на інше таким чином, щоб у реципієнта не з'явилась можливість обдумати та критично оцінити отриману безпосередньо перед цим інформацію.

- Осміяння символу: осміяння з метою руйнування, осміяння «протиотрута» (використання насмішок над серйозною і реальною проблемою з тим, щоб надалі виставити ці проблеми несерйозними).

- Навіщування ярликів (узагальнення): негативні («демонізація»), позитивні («сяюче узагальнення»), групові (приписування групі беззаперечних якостей).

- «Троянський кінь» – фрагментоване та поступове непомітне включення, подання необхідної інформації між інформацією нейтральною/істинною.

- Тенденційний підбір інформації: замовчування (фактів, обставин та ін.), уникання (обговорення теми, висловлювання доказів), «заговорювання» (масою конкретики, випадків, прикладів; багатослівність), позбавлення опонента можливості висловитись.

- Та багато інших прийомів [3, с. 16-30]

Найпростіші методи захисту від маніпулятивного впливу:

1. Пам'ятайте: Ви – вільна людина, ніхто не має права змушувати вас робити щось (в т.ч. дослуховувати співрозмовника) всупереч вашому свідомому вибору, без можливості осмислити. Ви маєте визначене законами України право доступу до широкого масиву інформації.

2. Будьте уважні до внутрішнього передчуття («щось тут не так»), краще зробити паузу, відійти в сторону і осмислити те, що з вами відбувається.

3. Гарне знання матеріалу.

4. Розвивати критичне мислення (не плутати з негативістичним).

5. Не поспішати з висновками (приймати рішення після ретельного обдумування).

6. Звертати увагу на узагальнення.

7. Задавати питання, в т.ч. самому собі: А чи так це? Чи завжди так? Звідки ви знаєте, що...? Що саме в цьому...? Хто саме з ...? А чи буває хоча б іноді інакше? Та ін.

Свідоме осмислене ставлення до життя, саморозвиток є тим шляхом, що протистоїть маніпулятивним, прихованим впливам маніпуляторів.

**Висновки.** Як видно з викладеного вище матеріалу, стан інформаційної безпеки і сьогодні в Україні не є на належному рівні. Частина завдань захисту нашої держави, простих українців від інформаційних загроз без участі державного апарату, без активної позиції громадськості не вирішити. Проте, кожен з нас може займатись самоосвітою, розвивати здатність критично осмислювати власне життя, унеможливити використання маніпулятивних технологій до вас самих, таким чином, що використання останніх стане безмістовним. При цьому слід пам'ятати, що більшість людей вважають, що приймають рішення самостійно та що вони не піддаються маніпулятивним впливам. Істина ж є протилежною у більшості випадків. До такого ж саморозвитку ми маємо спонукати і підростаюче покоління. Глобалізація інформаційних процесів, все більша інформатизація суспільства викликає потребу введення у вузах, технікумах, училищах, вищих класах школи спецкурсу з інформаційної безпеки власної, держави, захисту від маніпуляцій, вміння протистояти психологічному тиску. Ще більшою така потреба є у вищих закладах військової освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Волковский Н.Л.* История информационных войн. В 2 ч. Ч.1. – СПб., 2003. – 512 с.
2. *Кара-Мурза С.Г.* Манипулирование сознанием. – К.: Ориенти, 2003. – 500 с.
3. *Кара-Мурза С.Г.* Манипулирование сознанием-2 / Сергей Кара-Мурза, Сергей Смирнов. – М.: Эксмо: Алгоритм, 2009. – 528 с. – (Политический бестселлер).
4. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, 1997. – 344 с.
5. *Шейнов В.П.* Маніпулювання свідомістю. - Видавництво: Харвест, 2010. – 768 с.
6. *Мединский В.Р.* О русском пьянстве, лени и жестокости. – Изд. 2, исправленное. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 560 с. – (Мифы о России).
7. Сучасні технології та засоби маніпулювання свідомістю, ведення інформаційних війн і спеціальних інформаційних операцій: Навч. посіб. / В.М. Петрик, О.А. Штоквиш, В.І. Полевий та ін. – К.: Росава, 2006. – 208 с. – Бібліогр.: С. 182–187.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питербург, 2005. – 713 с.

А.В. Гриценко

Украинский колледж им. В.А. Сухомлинского

#### **МАНИПУЛЯЦИЯ СОЗНАНИЕМ – ВЫЗОВ ЧЕЛОВЕКУ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

*В данной статье рассмотрено понятие манипуляции сознанием человека, важность именно сознательного развития личности человека, формирования его самосознания для самостоятельной жизни, деятельной жизненной позиции, для владения целостной картиной мира. Указаны информационные угрозы, которые стоят перед Украинским*

государством сегодня, понятие информационного суверенитета и информационной безопасности, роль масс-медиа в современном информационном глобализированном мире, их управленческо-манипулятивный потенциал. Рассмотрено также влияние СМИ на психику, самоидентификацию индивида и риски связанные с этим, некоторые технологии манипулирования сознанием человека и простейшие методы защиты от них.

*Ключевые слова:* манипуляция, манипулятивные технологии, информационный суверенитет, информационная безопасность, информационные угрозы, мифы, самосознание.

A. Gritsenko  
Ukrainian college by the name of  
V.Sukhomlinsky

## **MANIPULATING OF CONSCIOUSNESS – THE CHALLENGE TO A PERSON OF INFORMATIONAL SOCIETY**

*In this article is given a consideration to the concept of manipulation of a person's consciousness, the importance of precisely conscious person's development, the building of self-awareness for independent life and self-acting life position, for seeing the holistic picture of the world. Here are illuminated the main informational dangers that face Ukraine today, the concept of informational sovereignty and informational independence, the role of mass-media in modern informational globalized world and their management and manipulated potential. Also here is mentioned about the influence of mass-media on one's psychics, self-identification of a person and risks that can follow after; some technologies of manipulating of a person's consciousness and the easiest methods of protection against them.*

*Keywords:* manipulating, manipulating technologies, informational sovereignty, informational independence, informational dangers, myths, self-awareness.

А.Й. Дерев'янчук,  
кандидат технічних наук, професор,  
О.Ф. Супрун  
Сумський державний університет

## ПРОБЛЕМА УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ВІЙСЬКОВИХ КАФЕДР: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

*В статті розглядаються шляхи підвищення мотивації і стимулювання у підготовці офіцерів запасу на кафедрі військової підготовки, подані приклади різнорівневих мотиваційних стимуляторів формування навчальної активності студентів. Проводиться аналіз проблеми і знаходження шляхів її вирішення з максимального наближення теоретичної підготовки до спроможності її практичного використання в поєднанні із збільшенням уваги до мотивації студентів на отримання звання офіцера запасу і навчання на військовій кафедрі. Проводиться дослідження, де запропоновано термін «рівень мотиваційних стимуляторів», як елемент і структура елементів безпосередньої мотивації до навчання військовій спеціальності. Визначаються способи активізації пізнавальної мотивації слухачів військових кафедр при їх оптимальному поєднанні на різних етапах навчання разом із стимулюванням. Розглядаються критерії мотивації успішності в учинні їх орієнтація в навчально-виховному процесі. Впровадження системи багаторівневих мотиваційних стимуляторів формування навчальної активності студентів, досвід використання яких започатковано на кафедрі військової підготовки Сумського державного університету. Зроблено висновок, що для підвищення ефективності навчання обов'язково слід сформувати й розробити для студентів відповідні мотиваційні стимулятори формування успішної діяльності, які формують і поступово розвивають професійний інтерес та культуру фахової управлінської діяльності в цілому. Пропонується конкретні заходи з якісної підготовки військових фахівців для потреб Збройних Сил України, як визначального чинника успішних дій у виконанні АТО і важливим стратегічним ресурсом зміцнення держави на внутрішній і міжнародній арені, забезпечення незалежності і національних інтересів України.*

*Ключові слова: мотивація, стимуляція, симулятор, офіцер запасу, кафедра військової підготовки.*

**Постановка проблеми:** Найчастіше питання сьогодення, яке постає перед Збройними Силами України (ЗСУ) в цілому і у військовій освіті зокрема це – підготовка військових фахівців у скорочені терміни. Таке твердження обґрунтоване необхідністю нейтралізації загроз національним інтересам України (анексія Криму Російською федерацією, тероризм і сепаратизм на сході України) і вимагає від військової освіти здійснення комплексу заходів з укріплення безпеки і обороноздатності держави.

За роки незалежності держави військова освіта потерпала від реформ, що в повній мірі вплинули на підготовку офіцерських кадрів.

Так, з одного боку були ліквідовані спочатку військові училища, а з іншого цілі військові інститути (факультети), які вже налагодили більш-менш добру матеріальну базу, мали висококваліфікований науково-педагогічний потенціал.

Потреба у військових фахівцях різного профілю змусило керівництво ЗСУ відкрити кафедри військової підготовки при університетах, де студенти навчаються за програмою офіцерів запасу на платній основі.

На даний момент якісна підготовка військових фахівців для потреб ЗСУ є визначальним чинником успішних дій у виконанні антитерористичної операції (АТО) і важливим стратегічним ресурсом зміцнення держави як всередині, так і на міжнародній арені, забезпечення незалежності і національних інтересів.

На теперішній час у кожному обласному центрі формуються підрозділи територіальної оборони до яких відмобілізовують і офіцерів запасу – випускників кафедр військової підготовки цивільних університетів.

Якщо взяти до уваги те, що озброєння і військова техніка (ОВТ) постійно удосконалювалися і ускладнювалась їх будова і експлуатація, то на даний момент ОВТ, які перебували у бойових діях у зоні АТО потребують ремонту і відновлення. За даних обставин питання підготовки офіцерів запасу, як військових фахівців, займає пріоритетне місце.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд публікацій (рамки статті не дозволяють зупинитися більш детально на позиціях усіх авторів з даної проблеми), в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що питанню загально-теоретичних положень мотивації навчання можна знайти у працях В. В. Давидова, В. І. Власової, С. С. Занюка, О. Кислюка, С. Д. Максименка, А. К. Маркової і інших.

Проблеми мотивації і стимулювання у ВНЗ і у деяких силових структурах присвячені праці [1-5]. У працях [6-9] започаткований підхід до підвищення мотивації студентів ВНЗ і кафедри військової підготовки Сумського державного університету при вивченні військово-технічних дисциплін.

**Мета статті.** Серед пропозицій, спрямованих на вирішення поставленої проблеми, є як цілком реальні, так і нереальні.

На наш погляд, зараз головною метою є проведення аналізу проблеми і знаходження шляхів її вирішення: максимальне наближення теоретичної підготовки до спроможності її практичного використання в поєднанні із збільшенням уваги до мотивації студентів на отримання звання офіцера запасу і навчання на військовій кафедрі.

Ми не претендуємо на те, щоб дати готові рекомендації вирішення всіх проблем військової освіти в цивільному вузі. На думку авторів сьогодні дуже актуалізувались проблема підготовки офіцерів запасу, ключовим елементом якої є мотивація і стимуляція оволодіння військовою спеціальністю слухачів кафедр військової підготовки.

Студент який заплатив за навчання добросовісно два роки відвідує заняття щоб отримати первинне військове звання офіцера «молодший лейтенант» і використовує це у власних інтересах з метою подальшого працевлаштування у силових структурах держави.

Така позиція випускників, звісно не відповідає вимогам, які повинен мати офіцер під час проходження служби у військах, які проводять або будуть проводити військові операції.

Такий стан справи спонукав нас провести дослідження, де запропоновано термін «рівень мотиваційних стимуляторів», як елемент і

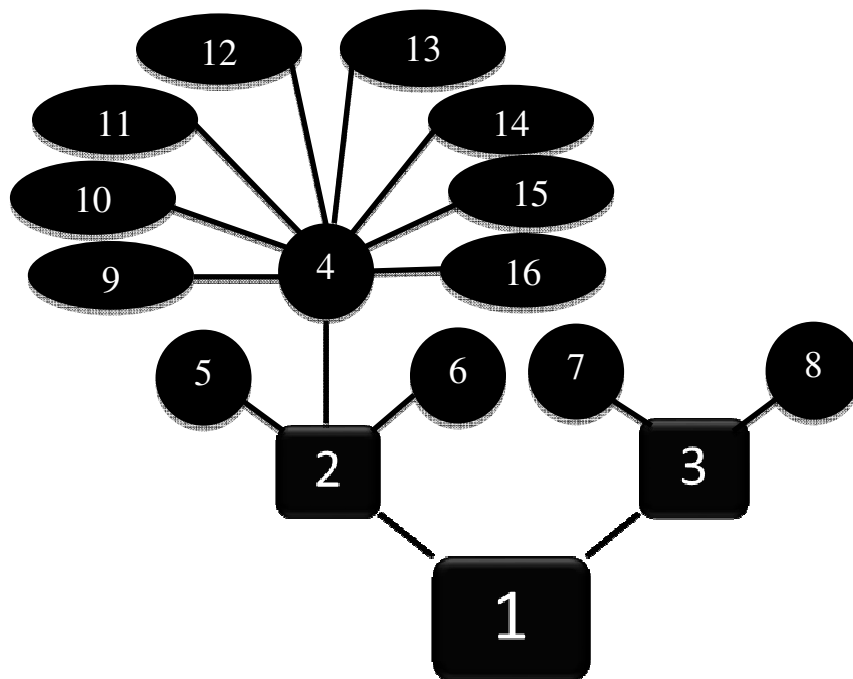
структура елементів безпосередньої мотивації до навчання військовій спеціальності.

Отже, пошук доцільних рішень на поставлену проблему визначає **актуальність і мету** статті.

**Виклад основного матеріалу.** Будемо розглядати тільки ті фактори, які безпосередньо пов'язані з діяльністю науково-педагогічних працівників (НПП) з одного боку і тих, що навчаються – з іншого.

Отже, виходячи із сказаного вище, визначаємо, що головним у процесі учіння як зі сторони НПП, так і зі сторони слухачів є отримання ними знань. Тобто НПП шукають оптимальні педагогічні технології, які передбачають всіляке підвищення мотивації та активності майбутніх офіцерів запасу у процесі учіння, що є основним шляхом вирішення проблем навчально-виховного процесу.

З боку слухачів існує теж проблема, яка полягає в умові «хотіти», що забезпечується тим, що рівень успішності знань кожного слухача отримує оцінку, яка супроводжується відповідними стимулами. Автори спробували використати технологію «дерева» для дослідження мотиваційної діяльності як базового комплексу фахового і національно-патріотичної діяльності кафедр військової підготовки. Дерево «Умова успішної роботи ППС», яке наглядно показує всі складові названої проблеми надано на рис. 1.



**Рисунок 1.** – Дерево «Умови успішної роботи НПП»:

1 – успішна робота ППС; 2 – здатність ППС; 3 – хотіння; 4 – знання; 5 – уміння; 6 – успішність; 7 – оцінка; 8 – мотивування і стимулювання; 9 – кого вчити; 10 – для чого вчити; 11 – скільки вчити; 12 – чому навчати; 13 – де навчати; 14 – як вчити; 15 – кому вчити; 16 – чим (за допомогою чого) вчити.

Очевидно, що по кожній проблемі, включеній до дерева, може бути запропоновано декілька способів її вирішення, то із усієї сукупності можливих рішень залишимося на тих, які, на наш погляд, найбільш суттєві, і

пройшли апробацію на кафедрі військової підготовки Сумського державного університету.

Мотивація і стимуляція (див. рис. 1 поз. 8) вважаються однією із основних умов ефективності процесу учіння майбутніх офіцерів запасу.

Почнемо з того, що потреби ініціюють діяльність, підтримують її, та сприяють її припиненню. Але потреби не безпосередньо спонукають слухачів діяти, а лише усвідомлюючись через мотиви, та поєднуючись із ситуаціями та умовами в яких можливо їх задоволення. Таким чином, мотив є психологічною формою вияву потреби, конкретизацією потреби у відповідності до умов та способів її задоволення. В той же час мотивація – це процес усвідомлення потреби, її визначення, результатом цього процесу є мотив.

Розуміючи співвідношення понять потреба, мотив, мотивація, ми можемо дослідити окремі їх прояви: потребу в досягненні та мотив досягнення в процесі учіння майбутніх офіцерів.

Потреба в досягненні – це прагнення майбутнього офіцера запасу покращувати результати своєї діяльності, вдосконалювати вміння та здібності, ставити все більш складні цілі, отримувати творчі результати.

Основні компоненти цієї потреби: прагнення до успіху; уникнення невдачі.

Розглядаючи природню сутність мотивації неможна не відмітити критерії успішності мотивації, тобто мотивації досягнення успіху учіння майбутніх офіцерів запасу.

Критерій мотивації успішності в учінні, можуть бути орієнтовані на: завдання (наприклад, рівень майстерності, як результат діяльності – розбірка, складання затвору, перевірка прицільних пристроїв, складання бойових зарядів);

людину (наприклад, порівняно з колишніми власними досягненнями); інших (наприклад, порівняння с досягненнями інших слухачів взводу, курсу, як в ситуації змагань).

Саме тому, на нашу думку, доцільним є введення відповідно системи багаторівневих мотиваційних стимуляторів формування навчальної активності студентів, досвід використання яких започатковано на нашій кафедрі.

Отже, організація навчальної роботи, керівництво нею у контексті сказаного – це відповідальна й складна робота НПП і слухача.

Дослідження показало, що ефективність учіння майбутніх офіцерів запасу підвищується при використанні способів активізації пізнавальної мотивації при їх оптимальному поєднанні на різних етапах навчання разом із стимулюванням.

Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів запасу у сучасному розумінні означає спонукування їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, підштовхування до неї, заохочування.



Із сказаного вище впливає, що мотивація і стимуляція у процесі учіння виступає у навчально-виховному процесі як одне ціле. Назвемо його як мотиваційно-стимуляційний компонент у процесі учіння.

Розкриємо сутність названого компонента більш детально. Почнемо з того, що у результаті застосування правильних методів мотивації і стимуляції на слухачів у процесі нового матеріалу виникає реакція очікування, позитивний стан, виробляється позитивна установка на сприйняття нових знань і сприяє реалізації своїх знань і вмінь у майбутньому.

Слід зазначити, що протікання процесу навчання неможливе без взаємодії співробітництва, партнерства між НПП і слухачами, їх діяльностями. Взаємодія передбачає безпосередні контакти НПП і їх слухачів, дія яких може поширюватись у часі і просторі. У будь-якому випадку головним є те, що ці контакти сприяли стимулюванню, активізації навчально-пізнавальної діяльності, її організації. І це досить суттєво: без інтересу до навчального процесу, навчального матеріалу, слухач не буде працювати ні на заняттях ні поза аудиторією.

Додамо до сказаного, що НПП повинен викликати інтерес до себе, своєї дисципліни, до заняття, яке він проводить.

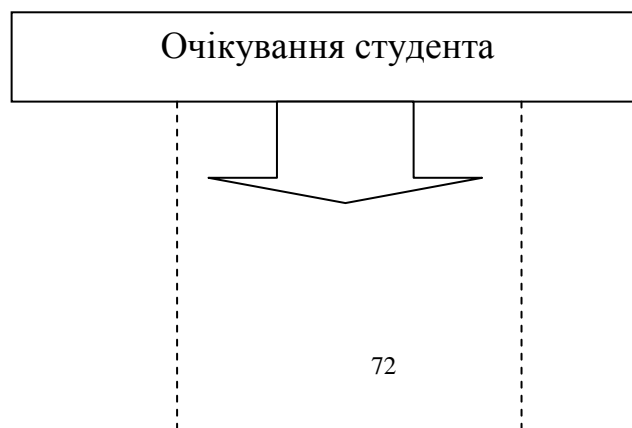
Структура мотивів досить суттєво змінилася за останній час, з'явилися установки, породжені сучасною військово-політичною ситуацією у державі: ставлення до рівня здобутих знань, професійного статусу, кар'єри, матеріального становища тощо.

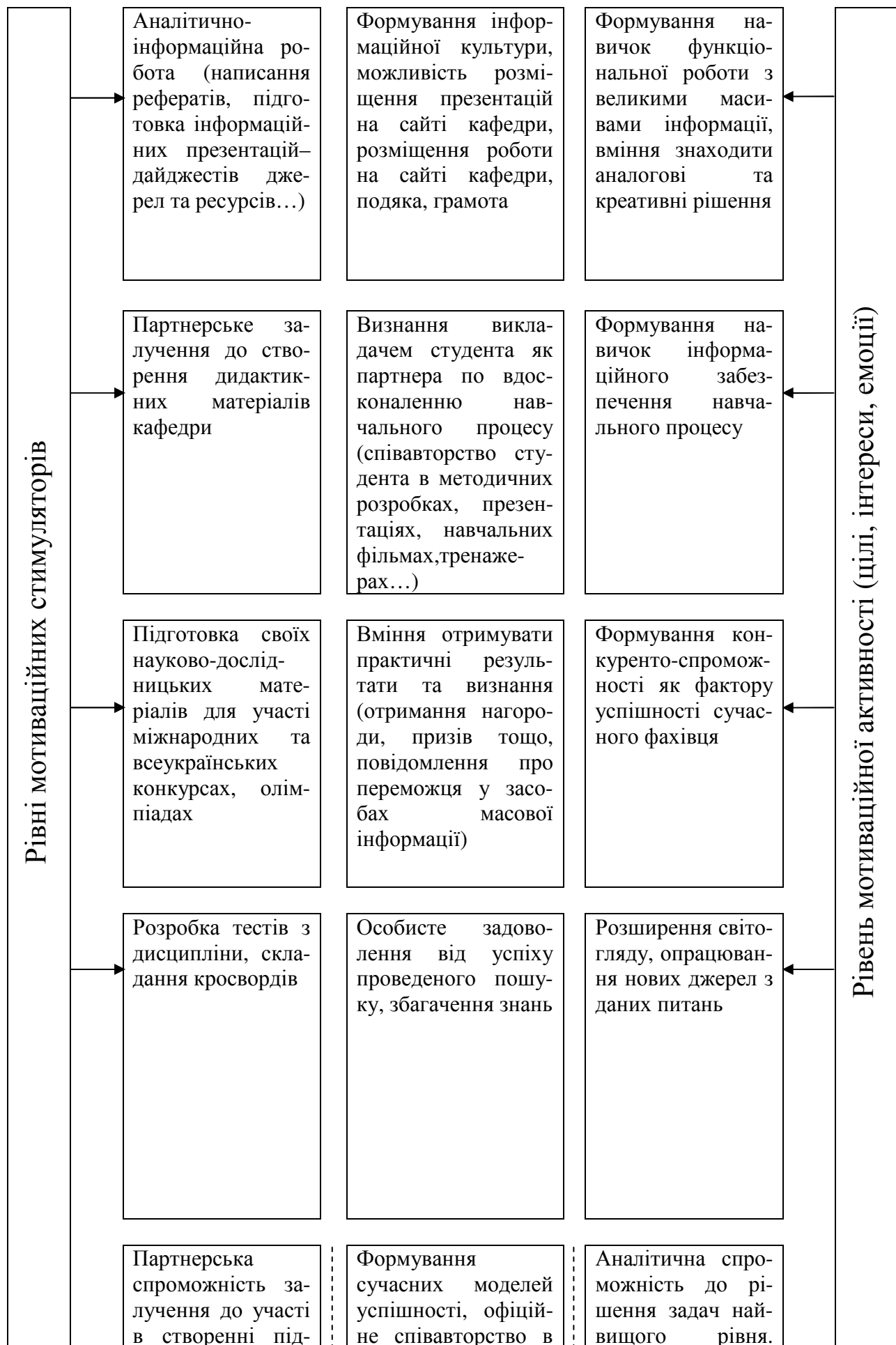
З'явився новий для сучасних випускників мотив, такий як можливість працевлаштування не тільки у військових структурах Збройних Сил, але й у інших силових структурах.

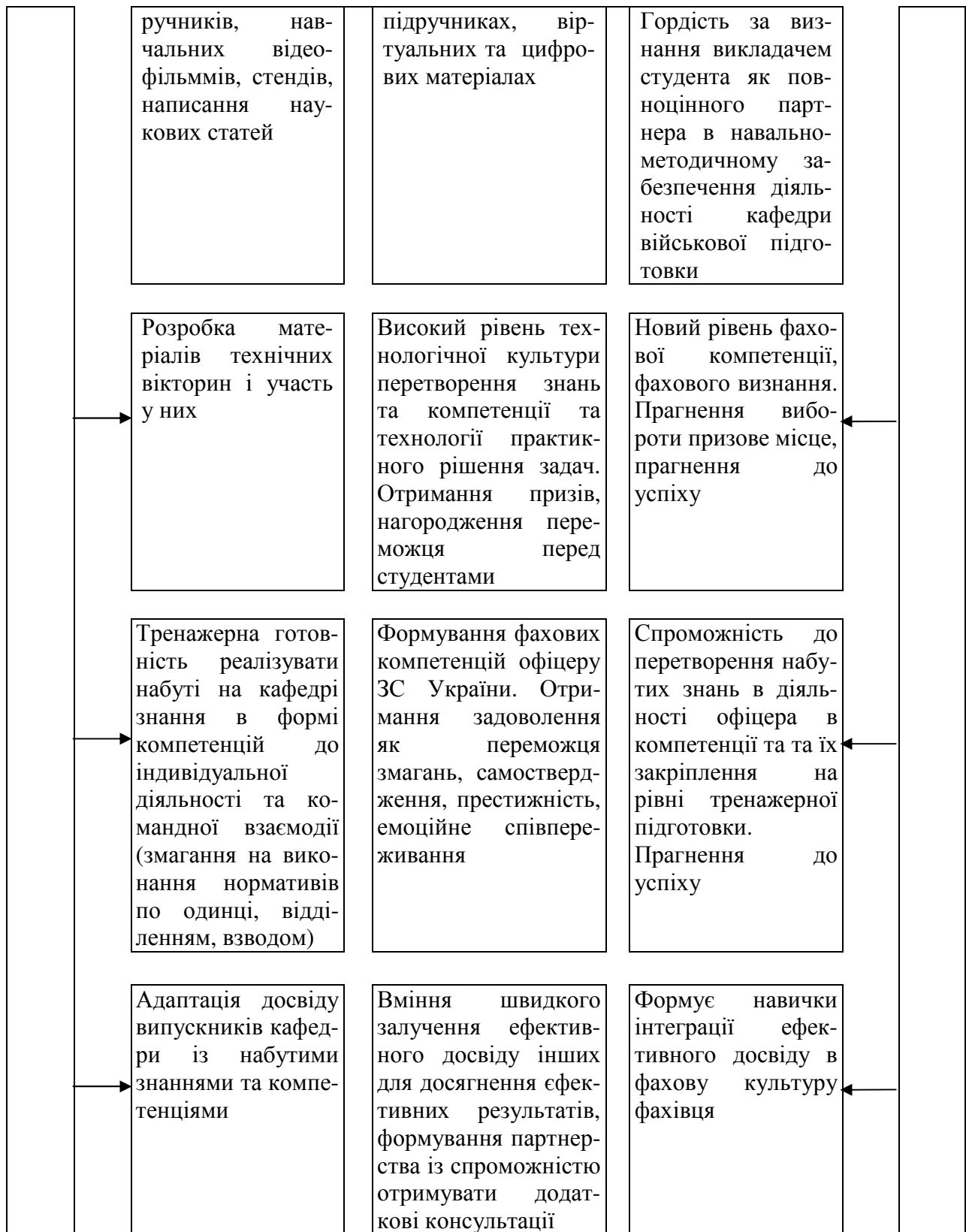
Серед усього різноманіття мотиваційних стимуляторів виділимо тільки ті, які з успіхом пройшли апробацію на кафедрі та наведені на рис. 2

Отже, виходячи з положень рис. 2, їх аналізу зробимо висновок, що ефективність процесу учіння, тобто оволодіння знаннями, забезпечується діяльністю НПП та майбутніх офіцерів запасу, що сприяють на розробку на використання такого змісту, форм, методів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок, використання їх на практиці.

Проведені дослідження показують, що у процесі учіння майбутніх офіцерів запасу мають місце великі незадіяні резерви, про що свідчать рівні мотивації досягнення, а аналіз основних проблем у працях вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем мотивації вказує на різноманіття підходів до їх розв'язання.

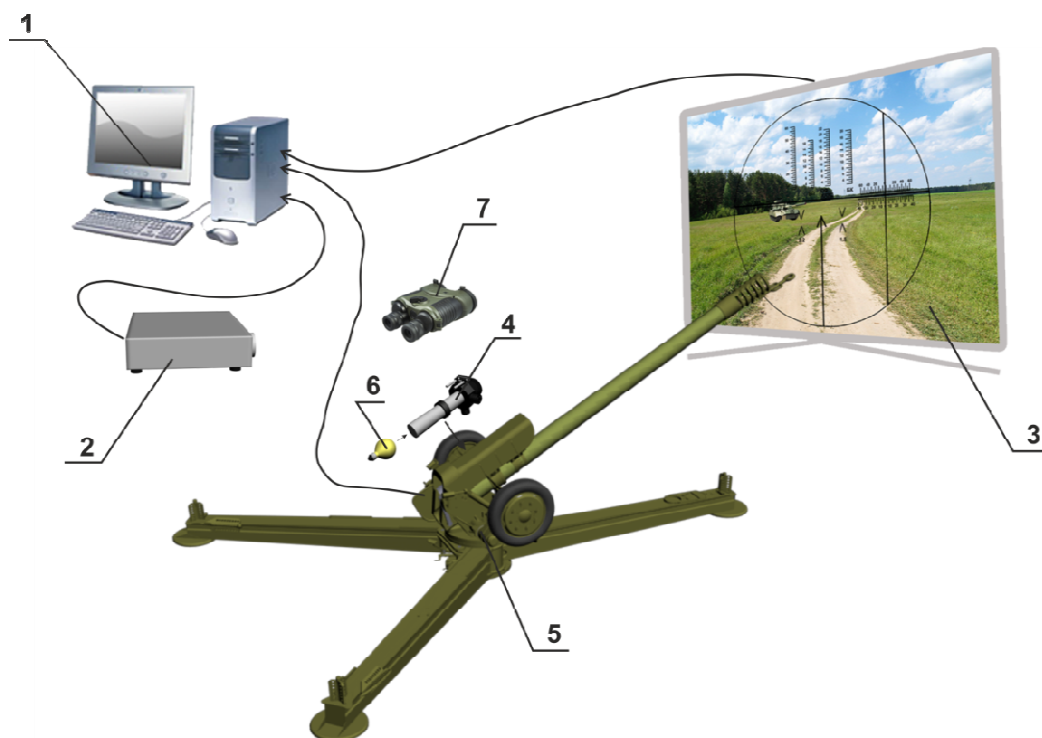






**Рисунок 2.** - Система різнорівневих мотиваційних стимуляторів, що сприяють підготовці офіцерів запасу (досвід кафедри військової підготовки СумДУ).

На підтвердження викладеного, наведемо приклад застосування у навчальному процесі спрощеного електронно-механічного симулятора наведення гармати на ціль при стрільбі прямою наводкою (рис.3).



**Рисунок 3.** – Загальна схема симулятора:

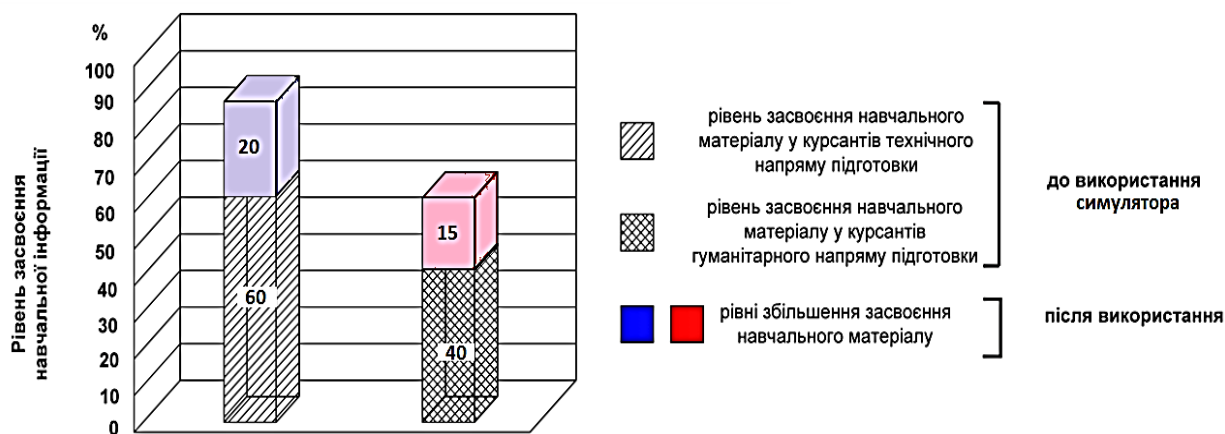
1 – комп'ютер; 2 – мультимедійний проектор; 3 – екран; 4 – приціл типу ОП4М; 5 – гармата або її макет; 6 – потужне джерело світла; 7 – бінокль командира гармати;

Відомо, що відпрацювання студентами практичних питань відкриває для них нове, збуджує цікавість, сприяє засвоєнню навчального матеріалу і оволодінню практичними навичками.

Симулятор, схема якого подана на рис.2 дозволяє не тільки оволодіти первинними практичними навичками у прицілюванні послідовно кожним студентом, але й надає можливість для всього взводу спостерігати за діями своїх колег, вносити свої коментарі, вибирати раціональні варіанти вирішення вогневого завдання.

Досвід проведення занять підтверджує, що застосування таких симуляторів на заняттях виступає сильним мотиваційним стимулом до успішного оволодіння професійною діяльністю майбутнього військового фахівця.

Додамо, навіть незначне застосування мотиваційних симуляторів, наведених в Рис.2, дає приріст у рівні знань від 15 до 20 відсотків у залежності від загально-інженерної підготовки слухачів (рис.4)



**Рисунок 4.** – Вплив застосування симулятора на рівень засвоєння навчальної інформації

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Стимулювання здатності студента до підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності у військах вбачається у постійному удосконаленні й упровадженні у навчальний процес нових форм і методів навчання. Для підвищення ефективності навчання обов'язково слід сформувавши й розробити для студентів відповідні мотиваційні стимулятори формування успішної діяльності, які формують і поступово розвивають професійний інтерес та культуру фахової управлінської діяльності в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Артюшин Г.М.* Актуальні проблеми вищої професійної підготовки військових кадрів. / Г.М. Артюшин // Військова освіта: зб. наук. пр. №9 – К.: ГУКП НМЦВО МОУ, 2001. – С. 123–128.
2. *Белевцев В.В.* Организация процесса профессиональной подготовки студентов ВУЗа на военной кафедре: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Белевцев – Ставрополь, 2003. – 181 с.
3. *Демент М.О.* Сформованість професійної діяльності в ході педагогічного експерименту майбутніх офіцерів державної служби України з надзвичайних ситуацій. / М.О. Демент // Вісник ЛДУ БЖД 2013. – №7. – С. 254–260.
4. *Москаленко А.П.,* Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція: науково-практичний посібник / А.П.Москаленко, Д.О. Кобзін, А.А. Стародубцев, В.О.Соболев. – Х.: Вид. ХНУВС, 1999. – 98 с.
5. *Морозов С.М.* Педагогічні засади професійної підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / С.М. Морозов. – Х.: НАДПСУ, 2013. – №1(66) – С. 127–137.
6. *Пантелеймоненко Ю.А.,* Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання. / Ю.А Пантелеймоненко., І.С. Тодорова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.uccu.org.ua/bitstream>.
7. *Дерев'янчук А.Й.* Визначення показників рівня засвоєння навчального матеріалу при вивченні військово-технічних дисциплін / А.Й. Дерев'янчук // Військова освіта. – 2013. – № 1. – С. 25–29.

8. Дерев'янчук А.Й. Вплив інтерактивних тренажерних засобів навчання на ефективність засвоєння навчального матеріалу при вивченні військово-технічних дисциплін. / А.Й. Дерев'янчук, Д.Р. Москаленко.// Проблемні питання розвитку ОВТ: зб. наук. пр. № 12 – К.: ЦНДІ ОВТ ЗСУ, 2013.

9. Дерев'янчук А.Й. Мультимедійні віртуальні тренажери як фактор формування партнерської освіти при підготовці офіцерів запасу в університетах / А.Й. Дерев'янчук // Імідж сучасного педагога. – 2012. – №2 (121.) – С. 41–45.

А.Й. Дерев'янчук,  
кандидат технічних наук, професор,  
О.Ф. Супрун,  
Сумської державної академії фізико-математичних наук

## **ПРОБЛЕМА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ КАФЕДР: МОТИВАЦИОННЫЙ ВЫБОР**

*В статье рассматриваются пути повышения мотивации и стимулирования в подготовке офицеров запаса на кафедре военной подготовки, представлены примеры разноуровневых мотивационных стимуляторов формирования учебной активности студентов. Проводится анализ проблемы и нахождения путей ее решения с максимального приближения теоретической подготовки к способности ее практического использования в сочетании с увеличением внимания к мотивации студентов на получение звания офицера запаса и обучение на военной кафедре. Проводится исследование, где предложен термин «уровень мотивационных стимуляторов», как элемент и структура элементов непосредственной мотивации к обучению военной специальности. Определяются способы активизации познавательной мотивации слушателей военных кафедр при их оптимальном сочетании на разных этапах обучения вместе со стимулированием. Рассматриваются критерии мотивации успеваемости, их ориентация в учебно-воспитательном процессе. Внедрение системы многоуровневых мотивационных стимуляторов формирования учебной активности студентов, опыт использования которых начато на кафедре военной подготовки Сумского государственного университета. Сделан вывод, что для повышения эффективности обучения обязательно следует сформировать и разработать для студентов соответствующие мотивационные стимуляторы формирования успешной деятельности, которые формируют и постепенно развивают профессиональный интерес и культуру профессиональной управленческой деятельности в целом. Предлагается конкретные меры по качественной подготовке военных специалистов для нужд ВСУ, как определяющего фактора успешных действий в исполнении АТО и важным стратегическим ресурсом укрепления государства на внутренней и международной арене, обеспечение независимости и национальных интересов Украины.*

*Ключевые слова: мотивация, стимуляция, симулятор, офицер запаса, кафедра военной подготовки.*

A. Derevjanchuk,  
candidate of technical sciences, professor,  
O. Suprun  
Sumy state University

## **THE PROBLEM OF STUDENT MILITARY DEPARTMENTS: MOTIVATIONAL CHOICE**

*The article discusses ways to increase motivation and encouragement in the preparation of reserve officers in the Department of military training, examples of multi-level motivational factors shaping educational activity of students. The analysis of problems and finding solutions with the maximum theoretical training to the ability of its practical use in combination with increased attention to the motivation of students to receive the rank of officer safety and training at the military Department. The research is carried out where it is proposed the term "level of motivational stimulants" as an element of the structure and members of the immediate motivation for learning the military profession. Identifies ways to enhance the cognitive motivation of students of military departments at their optimal combination at different stages of the study, together with incentives. Examines the criteria of motivation their orientation in the educational process. The introduction of a system of multi-level motivational factors shaping educational activity of students, the experience of which started at the military Department of Sumy state University. It is concluded that to improve the effectiveness of training should form and develop for students appropriate motivational factors shaping successful activities that form and gradually develop professional interest and culture of professional management activities in General. Proposes specific measures of quality of training of military specialists for the needs of the Armed Forces Of Ukraine, as a determinant of successful actions in the execution of the ATO and important strategic resource for the strengthening of the state in domestic and international arena, providing independence and national interests of Ukraine.*

*Keywords: motivation, stimulation, simulation, officer safety, the Department of military training.*

А.А. Ємцов, полковник,  
В.І. Ветров, кандидат військових наук, доцент  
Науково-методичний центр кадрової політики  
Міністерства оборони України,  
Г.В. Шпанчук, полковник, кандидат  
військових наук  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняховського

## ТЕХНОЛОГІЇ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ

*У статті розкритий зміст деяких основних понять з теорії кадрового менеджменту, професіографії та впливу цих наукових напрямків на діяльність органів кадрової роботи з метою покращення умов діяльності особового складу і досягнення кращих результатів, удосконалення заходів щодо підбору, підготовки та розподілу особового складу. Розглядаються також завдання, які необхідно виконати з метою покращення кадрової роботи з особовим складом.*

*Ключові слова: паспорт посади, придатність, професійна орієнтація, професійний відбір, професіографія, резерв.*

**Актуальність статті.** Сучасний етап розвитку Збройних Сил України характеризується зміною (уточненням) їх функцій, поступовим переходом до професійної армії. Основу такої армії повинні складати військові професіонали, здатні якісно та ефективно виконувати покладені на них завдання як у мирний, так і у воєнний час. В першу чергу, такими професіоналами повинні бути офіцерський і сержантський склад. Саме від їх вишколу, морально-психологічної загартованості, професійної майстерності та організаторських здібностей буде залежати успішне виконання поставлених завдань. Тому вони повинні володіти такими професійно-важливими якостями, які б дозволили кваліфіковано виконувати завдання не тільки особисто, але й підрозділами, якими вони керують.

На сучасному етапі у Збройних Силах України посилилась тенденція до використання заходів, дій, які ґрунтуються на новітніх технологіях роботи з особовим складом, вивчення досвіду розвинутих країн світу у напрямках роботи з персоналом, кадрами. Тому автори вважають за доцільне здійснити спробу початкового розгляду деяких термінів новітніх технологій, показати їх взаємозв'язок і необхідність подальшого поглибленого їх вивчення і використання у практиці роботи кадрових органів військових частин, з'єднань та покращення якості підготовки особового складу.

Дана стаття є спробою показати необхідність проведення професіографічних досліджень з метою покращення відбору, підготовки і управління кар'єрою військовослужбовця.

**Виклад основного дослідницького матеріалу.** Зміни, що здійснюються у світовій спільноті на протязі останніх років, пов'язані з визнанням людини, особистості найвищою соціальною цінністю, основним ресурсом у досягненні найвищих результатів. Саме ці зміни зумовлюють необхідність втілення психологічних заходів у всіх галузях життя та діяльності людини.



Особливо значущу роль психологія відіграє у професіях, де об'єктом діяльності є окрема людина або група людей. Це у повній мірі відноситься до персоналу Збройних Сил України, органів військового управління, кадрових органів і вимагає розширення та поглиблення наукових знань про психічні явища та можливості їх практичного використання при моніторингу людських ресурсів, управлінні персоналом, кадрами.

Більшість недоліків і труднощів у використанні людських ресурсів, управлінні персоналом, кадрами мають суто психологічний характер: призначення на посади відбувається без врахування психологічних особливостей військовослужбовців, наявності та рівня розвитку професійно-важливих якостей, придатності до вимог посади та мотивації до виконання посадових обов'язків; постановка завдань підлеглим не виключає дублювання дій виконавців на різних посадових рівнях, що викликає ускладнення ділових стосунків; контролююча діяльність, незалежно від її мети і рівня, має здебільшого негативну спрямованість; в усвідомленні стратегічних і тактичних цілей управлінської діяльності керівниками різних посадових рівнів відсутня необхідна єдність та конкретика.

Якісне комплектування Збройних Сил України персоналом, кадрами, його професіоналізація, може бути вирішені лише за допомогою заходів, які дають можливість визначити придатність того чи іншого громадянина або військовослужбовця до виконання ним обов'язків за військово-обліковою спеціальністю. Визначення придатності людини (особи) до виконання військово-професійних обов'язків повинно здійснюватися постійно при прийнятті на військову службу та при управлінні кар'єрою військовослужбовця. Реалізація цього питання можливо лише за допомогою реально діючого професійного психологічного відбору, постійного психологічного супроводження військової служби.

В [1] передбачається: "... відновлення технології добору кадрів для зайняття управлінських посад ...; посилення вимог до моральних якостей осіб, які залучаються до управлінської діяльності ...; впровадження сучасних технологій управління персоналом ...; відновлення професійно-орієнтаційної роботи ...; перегляд кваліфікаційних характеристик у частині визначення знань, умінь, навичок, ціннісних характеристик і особистих якостей ...; створення механізму професійної адаптації, створення профілів професійної компетентності ...; удосконалення системи професійно-орієнтаційної роботи ...".

Професійний відбір є складовою системи професійно-орієнтаційної роботи, яка проголошена Постановою Кабінету Міністрів України "Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення" від 17.09.2008 року № 842 [2]. В ній зазначається, що професійна орієнтація населення включає:

професійне інформування, яке передбачає ознайомлення громадянина з особливостями багатьох професій, спеціальностей, спеціалізацій, особливостями виконання функціональних обов'язків за посадами деяких з них; вимоги до особи, форми та умови оволодіння ними, можливості професійно-кваліфікаційного зростання і побудови кар'єри, що спрямована на формування професійних інтересів, намірів та мотивації особи;

професійне консультування, яке передбачає більш детальне і конструктивне вивчення з кандидатом конкретних професій, спеціальностей на основі виявлення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвих ситуацій, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я з обґрунтуванням можливостей людини до виконання функціональних обов'язків за конкретними посадами на підставі результатів попереднього професійного відбору;

професійний відбір (добір), що створює умови для встановлення професійної придатності особи до провадження конкретних видів професійної діяльності та посад згідно з нормативними вимогами і конкретною посадою, і визначає психічні, психофізіологічні, фізичні, медичні, освітні дані особи;

професійну адаптацію, яка передбачає створення умов для найкращого входження, оволодіння та досягнення особою професійної майстерності у конкретному виді професійної діяльності на конкретній посаді.

Це лише стисле викладення їх змісту. Кожна зі складових має свої завдання і вирішує свої проблеми, при цьому ці завдання і проблеми можуть бути вирішені лише при наявності професіограми (з психограмою) або, як мінімум, при наявності паспорту посади, у якому визначені професійні та особистісні вимоги до особи. Крім того, необхідно мати відповідних, спеціально підготовлених фахівців-психологів, яких зараз у Збройних Силах України достатньо, але вони не у повній мірі виконують свою роль [3].

Сьогодні у світі масово здійснюються нові підходи з визначення вимог до людини, яка планує професійно займатися будь якою справою. Навіть в Україні компанією СКМ за підтримки Міністерства освіти і науки, Конфедерації роботодавців України, Британської Ради та Аналітичного центру "БЕСТ" розроблено проект універсального списку вимог до кандидата на посаду – "Паспорт професії". Проект універсального списку вимог до кандидата на посаду – "Паспорт професії" включає, поки що 8 спеціальностей, які визначають зміст та обсяги знань, навичок та компетенцій, якими повинен володіти випускник навчального закладу для цілеспрямованої підготовки до виконання конкретних завдань у виробництві, після закінчення навчального закладу, вимоги до особистісних показників майбутнього фахівця – професіонала. Планується, що зазначений документ стане основою для розробки освітніх стандартів.

Таких паспортів в Збройних Силах України ще не існує, хоча пропозиції по створенню паспорту посади, який би вирішував питання про реальну придатність людини до виконання обов'язків у відповідності до вимог посади, надходили до керівних органів військового управління і є відповідні матеріали та заходи щодо їх створення. Придатність людини до виконання відповідних обов'язків може бути вирішена за рахунок професійного відбору, психологічного супроводження військової служби.

Основним завданням професійного відбору є спроба визначити три основні питання [4]:

по-перше, вивчити умови різних видів військово-професійної діяльності; сформулювати, які вимоги пред'являються з боку цієї діяльності (посади, спеціальності, професії) до людини; визначити професійно-важливі якості,

які необхідні для успішного виконання конкретного виду діяльності; визначити перспективи та межі кар'єрного росту людини у сфері цієї діяльності, можливості підвищення кваліфікації;

по-друге, глибоко вивчити рівень розвитку (ступінь розвитку) здібностей, спроможностей і можливостей (психічні, психофізіологічні, фізичні якості, медичні показники) людини, яка збирається опанувати ту чи іншу посаду (спеціальність), її мотиви, інтереси та прагнення;

по-третє, об'єктивно проаналізувати, наскільки можливості та бажання людини, яка збирається опанувати посаду (спеціальність), відповідають тим вимогам, які пред'являє до нього ця посада (спеціальність).

Важливою проблемою в справі реалізації заходів профвідбору фахівців залишається організація професіографічного аналізу різних видів військової діяльності та виявлення повної сукупності професійно важливих соціально-психологічних і психологічних якостей військовослужбовця.

Відсутність якісно розроблених професіограм і психограм стає серйозною перешкодою науково обґрунтованого вирішення завдань, що стоять перед професіоналізацією Збройних Сил України. Це питання можливо вирішити лише за допомогою проведення професіографічних досліджень, з метою вивчення професій, спеціальностей, посад. Результатом професіографічних досліджень є професіограма посади (спеціальності, професії).

У розробці професіограми, як правило, беруть участь висококваліфіковані фахівці різних областей діяльності. Професіограми періодично обновляються з урахуванням змін у професіях, викликаних технічними, соціальними, економічними, політичними змінами в суспільстві.

Теорія менеджменту стверджує: управління персоналом – це найкраще використання можливостей, властивостей, здібностей і професійного досвіду людини, а через них – професійного потенціалу суспільства, збройних сил [5, 6].

Можливості, властивості, здібності і професійний досвід людини – це сукупність знань, вмінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей, якими він володіє і що дає йому змогу успішно виконувати свої професійні обов'язки. Якості людини, які відповідають та порівняльні з вимогами до фахівця, в сучасній літературі називають по-різному: професійно значимі, професійно необхідні, але найчастіше і, на нашу думку, найбільше правильно – професійно важливими якостями [7].

Розпізнати, виділити і оцінити професійно важливі якості військового фахівця командного профілю діяльності і на цій основі визначити напрямки реалізації заходів щодо набору, відбору, навчання, підвищення якості підготовки, управління кар'єрою і тим самим пропонувати склад і функціонування системи управління персоналом, можливо лише на підставі відпрацювання професіограм (паспортів посади) військових спеціальностей, вивчення особистісних, індивідуально-психічних якостей людини, яка займає або планує займати будь яку посаду командного профілю діяльності.

Вивчаючи професію (спеціальність, посаду), необхідно зуміти побачити професійну діяльність очима людини, яка буде за цією спеціальністю працювати. Якщо, наприклад, мова йде про опис вимог посади до психічної

сфери особистості, треба мати на увазі не простий перелік цих вимог, а їх характеристику з обґрунтуванням кожної вимоги об'єктивними умовами професійної діяльності. Якщо, припустимо, мова йде про вимоги посади до уваги людини, то мало вказати, що для цієї спеціальності необхідний прояв того чи іншого виду уваги. Потрібно вказати джерело цих вимог у військово-професійній структурі спеціальності і в об'єктивних умовах виконання професійної діяльності. При вивченні вимог посади необхідно також розкривати можливості компенсації тих чи інших якостей і особливостей прояву особистості в процесі її професійної діяльності, визначати перелік якостей, що їх можуть затребувати екстремальні навантаження, а також протипоказання (перелік якостей, несумісних з заняттям даною діяльністю) [7; 8].

Досвід організації та проведення професійного психологічного відбору, психологічного обстеження офіцерського складу, який призначається на керівні посади, багатий фактичний матеріал отриманий під час цих заходів, дає змогу стверджувати, що необхідність та підґрунтя для проведення широкомасштабних професіографічних досліджень підтверджена.

Досвід проведення професійного психологічного відбору дає змогу стверджувати, що до ВВНЗ з метою підготовки офіцерського складу приймаються кандидати з обмеженою придатністю до військової служби (3–5% кандидатів – умовно придатні). Аналіз проходження служби випускниками ВВНЗ останніх років свідчить, що 7–8% випускників мають труднощі в успішному та якісному оволодінні військовою спеціальністю, у виконанні функціональних обов'язків за посадою на яку призначені тощо.

Аналіз результатів психологічного вивчення офіцерів – кандидатів з числа керівного складу підтверджує необхідність створення психологічного портрету офіцера, психограми “віртуального” офіцера ЗС України у відповідності до конкретної посади. Психологічне вивчення дає можливість швидко та об'єктивно визначити велику кількість психологічних властивостей, з високою імовірністю прогнозувати надійність та ефективність діяльності фахівця за новою посадою (спеціальністю).

За термін проведення психологічного вивчення офіцерського складу через цю процедуру пройшло 388 офіцерів у військових званнях від капітана до генерал-лейтенанта (генерали – 11, полковники – 157, підполковники – 128) за 38 посадами різних профілів діяльності всіх видів Збройних Сил України. Це дало змогу уявити всю гамму психологічних якостей, яка належить офіцерському складу Збройних Сил України, підійти до визначення попереднього переліку професійно важливих якостей цієї категорії військовослужбовців та пропонувати кроки для подальшого розвитку цього важливого напрямку у діяльності кадрових органів.

Аналіз результатів експериментального психологічного вивчення дає новий цікавий матеріал про психологічний стан і особливості керівного складу Збройних Сил України та миротворчого контингенту.

Всі офіцери поділені на 6 груп військових фахівців в залежності від військово-професійної діяльності та призначення:

командири військових частин та підрозділів – 113 (29,1%);  
фахівці штабів – 102 (26,2%);

інженерно-технічний склад – 31 (7,9%);  
спеціальності гуманітарного профілю – 35 (9,1%);  
миротворчий контингент – 80 (20,8%);  
інші фахівці – 27 (6,9%).

Кожній з груп притаманні відповідні психологічні особливості, які можуть використовуватися у майбутньому в якості критеріїв професійної придатності осіб до відповідного профілю діяльності, до виконання обов'язків за тією чи іншою посадою.

Так, групі фахівців командного профілю діяльності з терміном служби більше 10 років притаманні такі риси:

підвищене почуття обов'язку, відповідальності, як фахівця, розвинені адміністративно-організаторські здібності – 78%;

активність, цілеспрямованість, наполегливість, розвинені вольові якості, при вирішенні складних завдань переважає творчий підхід – 63 (69%);

відкритість, товариськість, доброзичливість, легкість у встановленні нових контактів як на службі, так і поза нею, прагнення до прийняття самостійних рішень – 57,1%.

Разом з тим у цієї категорії офіцерів виявляються і такі негативні риси як: зацикленість на конкретній проблемі, агресивність у взаємодії з оточуючими, високий рівень тривожності – 13%.

Групі фахівців командного профілю діяльності з терміном служби до 10 років притаманні такі риси:

виявляє відкритість, прагнення при будь-яких умовах підтримувати теплі відносини з людьми, орієнтацію на спільну діяльність, намагається спільними зусиллями досягти успіхів у діяльності, виявляє дипломатичність та поважність у спілкуванні – 72,7%;

акуратність, ініціативність, самостійність, достатні адміністративно-організаторські здібності, використання колегіальності у прийнятті важливих та складних рішень. Поряд з тим, спостерігається великий рівень запобігання невдач у діяльності – 63,6%;

виявляє стриманість, обережність, намагається діяти тільки при цілковитій впевненості в досягненні успіху, низьку оперативність – 54,5%.

Під час проведення наукових досліджень та практичних експериментів були встановлені основні професійно-важливі якості офіцерів-кандидатів на керівні посади, а саме:

лідерські якості: професіоналізм, активність, комунікативність, здатність організувати процес, взяти відповідальність на себе;

мотиваційна спрямованість: на власні інтереси, на виконання завдання, на взаємини з людьми;

поведінкова реакція в службових ситуаціях: стиль діяльності;

наявність акцентованих рис характеру: таких, які наближаються до граней допустимих норм;

творчість мислення: здатність приймати швидкі і неординарні інтелектуально-складні рішення в нестандартних ситуаціях;

рівень особистого самоконтролю;

міра особистої конфліктності та здатність вирішувати міжособистісні та колективні конфлікти;

нервово-психічна стійкість;  
особиста працездатність.

У кожному конкретному випадку загальна сукупність професійно-важливих якостей для офіцера як військового фахівця командного профілю діяльності відображає, з одного боку рівень розвитку військової справи, завдання, які вирішуються збройними силами, а з іншого – зміст і умови роботи з конкретної спеціальності, її цілі і задачі, особливості засобів і прийомів діяльності (зброї і бойової техніки), які застосовуються, характер інформації, що надходить, і способи її обробки, порядок взаємодії з іншими фахівцями і підлеглими, вищим керівництвом. При цьому найважливіші професійно-важливі якості, які притаманні офіцерам Збройних Сил України, можна згрупувати у три великі групи: моральні якості, спеціально-професійні якості та індивідуально-психологічні якості, що свідчать про готовність офіцерів командного профілю до ефективної професійної діяльності.

У травні-червні 2010 року науковими співробітниками Науково-методичного центру кадрової політики Міністерства оборони України і кафедрою психології і педагогіки Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського були проведені дослідження психологічного і психофізіологічного стану 80 слухачів університету, які відносяться до офіцерського складу оперативного-тактичного і оперативного-стратегічного рівнів. Робота проводилася у рамках науково-дослідної роботи шифр “Керівник” з метою визначення інформативності комплексу методик психологічних (психофізіологічних) тестувань для обґрунтування рекомендацій ВАК щодо підбору Резерву кандидатів для просування по службі на посади номенклатури призначення Міністра оборони України. Тестування проведені за допомогою 9 різних тестів (3 комп’ютерних і 6 бланкових). За результатами проведеного дослідження здійснена оцінка позитивних індивідуально-психологічних якостей, які є важливими для успішної управлінської діяльності, і негативних якостей, які можуть заважати якісному виконанню управлінських функцій і кар’єрному росту. Загальний висновок за результатами психологічних тестувань містить три варіанти:

офіцер рекомендується для просування на вищу посаду;  
офіцер рекомендується умовно для просування на вищу посаду;  
офіцер не рекомендується для просування на вищу посаду.

За даними проведених досліджень у 67 офіцерів (83,8%) безумовно переважали індивідуально-психологічні якості, необхідні для управлінської (керівної) діяльності, і вони можуть бути рекомендовані для службового просування; умовно рекомендовані – 12 офіцерів (15%); не рекомендований один офіцер (1,2%).

Слід відзначити найбільш поширені негативні індивідуально-психологічні характеристики: низький рівень загальної культури у 35% досліджуваних, низька креативність у 35%, схильність до консервативної упертості у 31,3%, низький психофізіологічний рейтинг у 25%, низькі лідерські якості у 23,8%, недостатні управлінські якості у 16,3% досліджуваних та інші. Такі дані далекі від акмеологічних характеристик психологічного портрету військового керівника. Вони свідчать про необхідність відповідної підготовки офіцерів з метою покращення їх

індивідуально-психологічних характеристик, тобто необхідність психологічного супроводження їх професійної діяльності на всіх її етапах.

**Висновки.** Проведений психологічний аналіз управлінської діяльності на основі різних публікацій і власні експериментальні дослідження щодо оцінки індивідуально-психологічних якостей військового керівника (управлінця) дозволяють зробити такі висновки:

1. Загальний висновок про придатність офіцера до виконання функцій керівника (управлінця) може надаватися тільки після всебічного професійного вивчення особистості: особової справи, соціально-психологічних характеристик, оцінки професійних якостей, медичного обстеження, поглибленого психологічного (психофізіологічного) тестування.

2. Для визначення необхідних професійно-психологічних якостей військового керівника слід враховувати дані спеціально підбраного комплексу психологічних (психофізіологічних) тестувань, які дозволяють скласти психологічний портрет його особистості.

3. Проведені експериментальні дослідження свідчать про необхідність психологічного супроводження професійної діяльності військового керівника на всіх її етапах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. “*Стратегія державної кадрової політики на 2012 – 2020 роки*”: Указ Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012.

2. “*Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення*”: Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008 № 842.

3. *Гаузнер Н., Іванов Н., Михина М.* Стратегія розвитку людських ресурсів в умовах переходу до ринку / Гаузнер Н., Іванов Н., Михина М. – МЭ і МО. – 1992. – № 9.

4. *Іванова П.Е.* Основи профессиографии / Іванова П.Е. – М.: И АН РФ, 1995. – 98 с.

5. *Исаенко А.Н.* Нове в теорії і практиці керування персоналом США / Исаенко А.Н. – 1992. – № 3.

6. *Менеджмент людських ресурсів: Оглядова інформація* / Сост. В.И. Яровий; під ред. Г.В. Щекина. – К.: МАУП, 1995. – 104 с.

7. *Турчинов А.И.* Професіоналізація і кадрова політика: проблеми розвитку теорії і практики / Турчинов А.И. – М.: МПСИ, 1998. – 87 с.

8. *Макаренко Н.В.* Професійний психофізіологічний відбір / Макаренко Н.В. – К.: КВПІ, 1996. – 256 с.

А.А. Емцов, полковник,  
В.И. Ветров, кандидат военных наук, доцент  
Научно-методический центр кадровой  
политики Министерства обороны Украины,  
Г.В. Шпанчук, полковник, кандидат военных  
наук  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского

## **ТЕХНОЛОГИИ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ**

*В статье раскрывается содержание основных понятий теории кадрового менеджмента, профессиографии и влияние этих научных направлений на деятельность органов кадровой работы с целью улучшения условий деятельности личного состава и достижения лучших результатов, усовершенствование приемов отбора, подготовки и распределения личного состава. Рассматриваются также задания, которые необходимо выполнить с целью улучшения кадровой работы с личным составом.*

*Ключевые слова: паспорт должности, пригодность, профессиональная ориентация, профессиональный отбор, профессиография, резерв.*

A. Yemtsov, Colonel, Head of Scientific and methodological Department Center of manpower policy of the Ministry of Defense of Ukraine  
V. Vyetrov, civilian employees of Armed Force of Ukraine, Candidate of Military Sciences, Senior research fellow Scientific and Methodological Department Center of manpower policy of the Ministry of Defense of Ukraine

## **PERSONNEL MANAGEMENT TECHNOLOGIES AND THEIR USE**

*The article deals with the content of some of the basic concepts of the theory of personnel policy, personnel management, profессиоgraphy and influence of these research directions in the activities of personnel work to improve conditions of personnel and best results, improvement measures for the selection, preparation and distribution personnel. Tasks that should be done for improvement manpower work with personnel is also considered too.*

*Keywords: passport of the post, suitability, career guidance, professional selection, profессиоgraphy, reserve.*



В.Д. Заболотний,  
А.М. Зельницький, кандидат педагогічних  
наук, професор,  
О.Б. Черних  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського

## **ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ ЯК ПРОЦЕСУАЛЬНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВВНЗ**

*У статті, на основі використання системного та компетентнісного підходів, проведено аналіз сутності, структури та змісту педагогічної категорії "Якість підготовки військових фахівців". Дану категорію, розглянуто як процесуальну складову педагогічної системи вищих військово-навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів. При цьому проаналізовано взаємозв'язки зазначеної категорії з іншими елементами педагогічної системи, яка функціонує в певних зовнішніх і внутрішніх умовах. Уточнено та адаптовано до особливостей застосування у сфері військової освіти, згідно із Законом України "Про вищу освіту" (№ 1556 - VII від 1 липня 2014 р.), визначення таких понять: "якість вищої військової освіти", "якість освітньої діяльності у ВВНЗ", "якість підготовки військових фахівців", "компетентність військового фахівця". Теоретично обґрунтовано структуру компетентнісної моделі випускника. Розглянуто напрями та шляхи формування окремих компетенцій, що має сприяти забезпеченню необхідного рівня готовності випускника до здійснення ефективної професійної діяльності на первинній офіцерській посаді у військах (силах).*

*Ключові слова: якість вищої військової освіти, якість освітньої діяльності, компетентність військового фахівця, якість підготовки військового фахівця, педагогічна система.*

**Постановка проблеми.** Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. З огляду на те, що до покращення якості освіти висуваються відповідні соціальні вимоги, то цей процес потребує постійного розвитку на певних методологічних, методичних та організаційних засадах. Сьогодні особливо велике значення має сама ідея і філософія якості освіти, усвідомлення того, що вирішальну роль у нинішніх умовах відіграє особистісна свідомість. Це не стільки обсяг знань, скільки їх якість, структура, нова методологія мислення, загальний освітній рівень, інноваційні підходи до розв'язання професійних завдань, потреба в самоосвіті, саморозвитку та культурі, в самопроектуванні особистості. Зазначені цінності стали основою нової педагогічної парадигми – особистісно-орієнтованої освіти. При цьому, якість освіти має розглядатися не ізольовано, а в межах відповідної педагогічної системи з урахуванням взаємозв'язків з основними її елементами, що чинять безпосередній вплив на якість підготовки фахівців

На теперішній час дана проблема набула особливої актуальності. Її розв'язанню присвячено чимало теоретичних напрацювань. Є й практичні здобутки. Разом з тим, розроблення зазначеної проблеми залишається все ще малодослідженим явищем у педагогічній науці. Особливо це стосується сфери підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних

зкладах та у військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВВНЗ), про що, зокрема, свідчить досвід ведення бойових дій підрозділами Збройних Сил України на Сході України, в зоні АТО.

**Метою статті** є поглиблення розуміння сутності категорії “якість підготовки військових фахівців”, її структури і змісту, як процесуальної складова педагогічної системи ВВНЗ, та визначення напрямів і шляхів забезпечення якості військової освіти.

#### **Аналіз основних досліджень і публікацій.**

Дослідженню проблеми якості підготовки військових фахівців присвячено низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, що носять багатоаспектний характер, у тому числі: моделювання та забезпечення якості вищої освіти (А. Алексюк, В. Беспалько, Ю. Бабанський, П. Гальперин, К. Корсак, В. Кремень, Є. Лодатко, С. Ніколаєнко Л. Одерій В. Свистун, А. Субетто, А. Хуторський); ієрархічної упорядкованості об’єктів, процесів, що розглядалася в логічному та системному аспектах з використанням ідей і категорій кількісної оцінки якості (Г. Азгальдов, Е. Райхман, В. Циба), таксономії (Б. Блум, В. Зуєв, А. Шаталкін), ієрархічних моделей інтелекту (С.-Л. Варт, Д. Векслер, Ф.-Е. Вернон), якості підготовки військового фахівця та формування його особистості (В. Абрамов, Е. Афонін, М. Корольчук, В. Мандрагеля, Є. Мануйлов, М. Нецадим, В. Осьодло, В. Ягупов) та інших учених. Останнім часом у педагогічному середовищі є намагання здійснювати подібне моделювання на засадах компетентнісного підходу, що, на нашу думку, є найбільш перспективним напрямом розв’язання даної педагогічної проблеми.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Категорія “якість” вивчається філософією в комплексі з іншими поняттями діалектики, такими як “кількість”, “міра”, “річ”, “властивість”, “відношення” та ін. Ці поняття становлять категоріальний апарат кожної науки. Вперше поняття “якість” ввів у вжиток давньогрецький філософ Платон для позначення первоначал як ідеальних або духовних субстанцій [1, с. 223].

У сучасних тлумачних і філософських словниках під терміном “якість” розуміється категорія, що виражає внутрішню визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших. Водночас, якість – це об’єктивна й достатньо повна характеристика об’єктів, яка проявляється в сукупності їх властивостей [2, с. 1423]. Є й багато інших тлумачень цієї категорії. Так, наприклад, Й. Кондо поняттям “якість” характеризує результат процесу, тобто, за його твердженням – якість відноситься до наслідку в причинно-наслідковій залежності” [3, с. 3].

Останнім часом у педагогічному середовищі є намагання використати це поняття стосовно до освіти, розробити технологічну, наочну та доступну теорію моделювання якості підготовки фахівців та побудувати саму модель якості освіти, яка б допомагала викладачам у наданні навчально-виховному

процесу у вищих навчальних закладах більш цілеспрямованого та керованого характеру. Застосування поняття “якість” до освіти, як стверджує К.В. Корсак, “порівняно нова справа, викликана самим життям, пошуками як загальноприйнятого його визначення, так і формування засобів вимірювань” [4, с. 121]. Поняття якість, вважає Л.П. Одерій, “...містить комплекс ознак: оволодіння системою знань, навичок і вміння використовувати їх у професійній діяльності” [5, с. 17]. З позиції компетентнісного підходу цю категорію розглядає Ю.П. Похолков. На його думку, якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості [6].

Якість освіти визначено пріоритетною проблемою і в рамках Болонського процесу. Її розв’язання є основою створення європейського освітнього простору. На сьогоднішній день в Європі функціонує мережа з гарантування якості у вищій освіті – ENQA, де розробляються єдині стандарти, методики та рекомендації.

Фахівці з освітніх систем вводять у вжиток й поняття якості підготовки фахівця. Так, на думку О.І. Субетто, якість підготовки фахівців – “...інтегральний показник стану навчання і рівня знань студентів. Він включає комплекс ознак, що характеризують оволодіння системою знань і вміння використовувати їх у процесі діяльності” [7, с. 71]. При цьому виділяються такі основні складові зазначеного інтегрального показника: якість змісту освіти; якість засобів навчання і виховання; якість організації пізнавальної діяльності; якість контролю за здійсненням навчальної діяльності; якість освіченості особистості (якість засвоєння знань, якість умінь і навичок, якість сформованості компетенцій та моральних норм).

У Законі України “Про вищу освіту” розмежовано два поняття: 1) “якість вищої освіти” – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти (як результат) та 2) “якість освітньої діяльності” – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань (як процес). Крім того, у зазначеному законі надається визначення важливого, в контексті даної статті, поняття – “результати навчання” – як “...сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти” [8].

Як бачимо, існують різні підходи щодо тлумачення категорії якість в освітній сфері та імплементації цього поняття в педагогічну практику, що різняться між собою повнотою врахування тих чи інших якостей фахівця, рівня його знань, умінь використовувати їх у практичній діяльності, врахування складових навчального процесу і т. ін. Водночас, при цьому, недостатньо дослідженими залишаються

проблеми системного підходу, комплексного погляду на якість освіти. Як слушно відзначає С.М. Ніколаєнко, “система якості передбачає реалізацію функцій планування, управління, забезпечення та поліпшення (оптимізація якості)” [9, с. 17].

Системний підхід є методологічним поняттям, що підкреслює значення комплексності, широти охоплення та чіткої організації в дослідженні, проектуванні та плануванні. Як вважає Е.Г. Юдін, весь масив системних понять доцільно розбити на кілька груп, кожна з яких є специфічною для певного кола проблем, що виникають у системному дослідженні [10, с. 183].

Перша група понять охоплює опис внутрішньої побудови системних об'єктів: елементу, структури, зв'язку, відношення, середовища, цілісності, організації та ін.

Друга група системних понять передбачає опис функціонування системних об'єктів: функції, стійкості, рівноваги, регулювання, зворотного зв'язку, гомеостазису (від грецьк. – однаковий стан), управління, самоорганізації та ін.

Третя група системних понять характеризує процеси розвитку системних об'єктів: генезису, еволюції, становлення та ін.

Такий підхід дозволяє визначити системотворчі фактори та принципи забезпечення якості освітньої діяльності. До системотворчих факторів можна віднести такі: цілі та задачі; цілісна структура, зв'язки та взаємозв'язки; зміст, процеси, алгоритми і динаміка функціонування; результат функціонування системи; відповідність результату визначеним вимогам; заходи коригування, шляхи покращення та подальшого розвитку системи з метою досягнення оптимальних результатів.

Це повною мірою стосується й забезпечення якості військової освіти, яка є специфічною складовою загальнодержавної системи освіти. З неї розпочинається зміцнення обороноздатності держави, відтворення і нарощування кадрового потенціалу Збройних Сил України. Вона має відповідати сучасним вимогам щодо забезпечення якості як головного сенсу освіти.

Якість військової освіти характеризується багатовимірністю – економічно-фінансовою, соціально-політичною, світоглядною. Це, здебільшого, стосується розроблення і впровадження державної політики у сфері військової освіти і перш за все – постійного удосконалення нормативно-правової бази, створення оптимальної системи військової освіти, її інтеграція в загальнодержавний освітній простір, впровадження заходів, що спрямовані безпосередньо на особистість військовослужбовця, підвищення його соціального статусу, престижності військової служби. Саме з цього розпочинається рух до якості військової освіти. У межах останньої можна виділити три основні складові: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти. Ці складові мають бути критеріально систематизовані, впроваджені в

педагогічну практику, оцінені, а ступінь їх прояву має постійно моніторингуватися.

Системний підхід щодо якості підготовки військових фахівців має базуватись на таких принципах: пріоритету кінцевої мети; єдності системи як цілого та як сукупності її елементів; взаємозв'язку та взаємозумовленості складових системи; динамічного розвитку системи, адаптації її до вимог та потреб особистості; оптимальності управління на всіх ієрархічних рівнях системи; урахування потенційних можливостей і суперечностей, зовнішніх та внутрішніх впливів; всебічного забезпечення; урахування впливу якості освітнього середовища на якість освітньої діяльності та якість підготовки військових фахівців. Виходячи з наведених положень системного підходу щодо якості освітньої діяльності ВВНЗ, варто звернути увагу ще й на таку її складову як кваліфікаційні вимоги (елемент стандарту вищої освіти) при підготовці військових фахівців, де ключовим поняттям є “кваліфікація” - офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [8]. Відтак, є сенс визначити смисл поняття компетентність.

У Законі України “Про вищу освіту” компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [8]. Це поняття, як системотворче відносно до педагогічної категорії “якість освіти”, має бути адаптовано, у контексті даної статті, до специфіки системи військової освіти. Відтак, поняття компетентність військового фахівця можна інтерпретувати як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності та готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтацій при виконанні службово-бойових функцій в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [9, с. 121].

Тобто, в основу розвитку військової освіти, як цілісної системи, покладено покращення її якості, підвищення ефективності підготовки військових фахівців у ВВНЗ. З іншого боку, якщо узагальнити наведене, то якість у сфері освіти, стосовно до діяльності освітніх закладів, розглядається, здебільшого, за такими двома складовими: 1) якість організації освітнього процесу та 2) якість результатів освітнього процесу. За такого підходу, залишаються без належної уваги проблеми розв'язання протиріч між такими чинниками: досягнутими результатами освіти і вимогами замовника; реаліями професійної діяльності і якістю підготовки фахівців; інноваційними педагогічними технологіями і застосовуваними методиками; знанневого і компетентнісного підходів в ході навчання і при оцінювання

результатів навчання; наявним змістом освіти і стрімким розвитком науки, техніки, інформаційного суспільства тощо.

Стосовно загальних вимог щодо якості підготовки фахівців, то їх визначено відповідно до основних положень Національної рамки кваліфікацій (далі – НРК), яку введено в дію постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 [10]. У ній розглянуто відповідні кваліфікаційні рівні, базу для здобуття кваліфікацій (знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність) та спрямованість компетенцій за кожним з передбачених кваліфікаційних рівнів. Останніх у НРК передбачено 10 (від 0 до 9). Підготовка офіцерських кадрів з вищою освітою у ВВНЗ, згідно з НРК і специфікою функціонування системи військової освіти, здійснюється, переважно, за шостим (“бакалаврський”) та сьомим (“магістерський”) рівнями вищої освіти (таблиця 1).

Шостий рівень – здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов;

Сьомий рівень – здатність розв’язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог;

Аналіз змісту зазначених рівнів свідчить про нарощування в кожному наступному з них креативної компоненти – від виконання простих завдань у типових ситуаціях у чітко визначеній сфері роботи під безпосереднім керівництвом – до здатності самостійно визначати та розв’язувати комплексні, соціально значущі проблеми у певній галузі діяльності, що передбачає переосмислення наявних та створення нових системотворчих знань або професійної практики (таблиця 1).

Таким чином, пріоритетного значення відповідно до НРК набувають здатності (компетенції) особистості як кінцевий та очікуваний результат навчання.

Застосування компетентнісного підходу в системі підготовки військових фахівців передбачає усвідомлення усіма суб’єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності – підготовку фахівця, який:

володіє як ключовими, так і загально-професійними та спеціальними професійними компетенціями;

здатний виконувати різноманітні завдання службової практики як у звичайних, так і в екстремальних умовах при веденні бойових дій;

готовий до інноваційної діяльності у військовій сфері;

є патріотом України і має високу мотиваційну спрямованість на ефективну діяльність при виконанні службових обов’язків щодо захисту держави.

Підготовка військових фахівців будь-якого рівня вищої освіти залежить, здебільшого, від успішності функціонування педагогічної системи ВВНЗ, її виховних впливів на формування особистості.

Таблиця 1. Вимоги до знань, умінь, комунікацій, автономності і відповідальності фахівців відповідно до НРК

Рі-вень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
6.	Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень	розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів	донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності	управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах
	Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності		здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію	відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності
7.	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи	розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей	провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності	використання іноземних мов у професійній діяльності	відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди, здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним

Поняття педагогічна система (далі – ПС) дедалі частіше зустрічається на сторінках педагогічних видань, а значення системного і компетентнісного підходів, як найважливішої умови успішного розв'язання педагогічних проблем, уже ніхто не заперечує.

Щодо компетентнісного підходу в системі підготовки військових фахівців, то його застосування передбачає усвідомлення усіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети діяльності – підготовку фахівця, який:

володіє як ключовими, так і загально-професійними та спеціальними професійними компетенціями;

здатний виконувати різноманітні завдання службової практики як у звичайних, так і в екстремальних умовах при веденні бойових дій;  
 готовий до інноваційної діяльності у військовій сфері;  
 є патріотом України і має високу мотиваційну спрямованість на ефективну діяльність при виконанні службових обов'язків щодо захисту держави.

Базову систему компетенцій випускника ВВНЗ представлено відповідною ієрархічною моделлю. Компетенції тут розташовані на певних ієрархічних рівнях, де інтегральним показником якості власне й виступає компетентність випускника (рис. 1). На останньому рівні зазначеної моделі представлені компетенції мають бути декомпозовані до таких показників, з урахуванням специфіки ВВНЗ, що можливо кількісно оцінити.

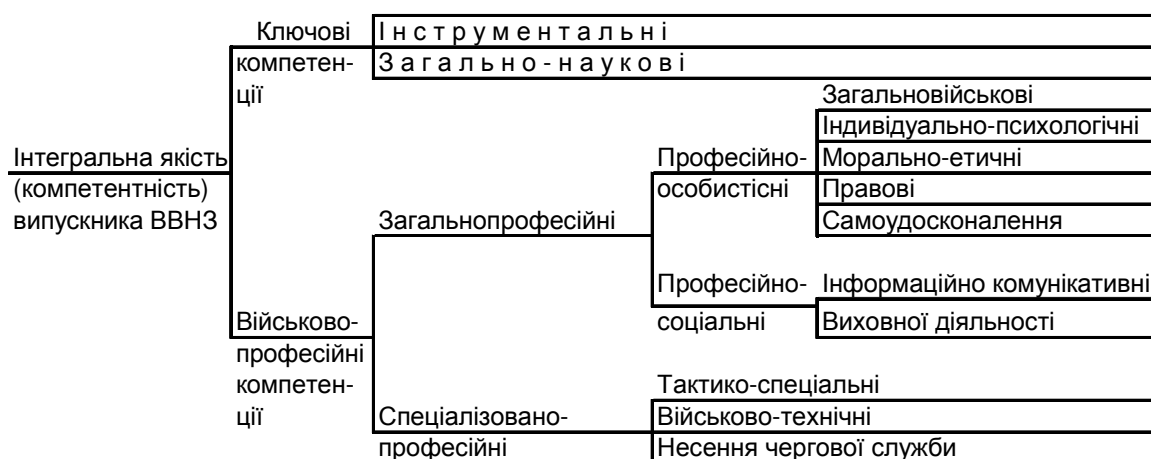


Рис. 1 Система компетенцій випускника ВВНЗ

Більшість учених-педагогів розглядає ПС як цілісне утворення, де системотворчим елементом є мета, а результатом - ступінь її досягнення. Між цими двома функціонує й низка інших елементів, які пов'язані між собою таким чином, що вся система налаштована на підготовку випускника із заданими якостями. У представленій структурі (Рис. 2) виокремлено основні її складові – від соціально-державного замовлення на підготовку військових фахівців – до здобуття ними статусу офіцера-випускника і призначення на первинну посаду у війська.

У цій структурі розмежовано такі її елементи як військово-педагогічний і навчально-виховний процеси (далі – НВП). Виокремлено складову – педагогічна система ВВНЗ, яка функціонує в певних внутрішніх умовах і на яку чинять вплив відповідні зовнішні умови. Результати НВП розглянуто через показник якості підготовки військових фахівців.

Серед зовнішніх умов слід виділити такі з них: нормативно-правові; економічні; військово-політичні; соціально-політичні; екологічні; етичні; релігійні; освітньо-інтеграційні; соціально-психологічні; адміністративно-управлінські.

До найбільш суттєвих внутрішніх умов, що чинять безпосередній вплив на функціонування педагогічної системи слід віднести такі з них: морально-



психологічні; адміністративно-розпорядчі; часові; самоврядні; нормативно-правові; фінансово-економічні; санітарно-гігієнічні; побутові; естетичні; навчально-методичні; інформаційні; науково-інноваційні; матеріально-технічні.

Тобто, ПС ВВНЗ є відкритою системою. Її функціонування пов'язане з багатьма чинниками. Але й сама ПС може й має впливати на них, оптимізувати середовище, в якому вона функціонує і розвивається. Адже до її складу входить елемент з потужною внутрішньою енергією. Це – учасники військово-педагогічного процесу: наукові і науково-педагогічні працівники,

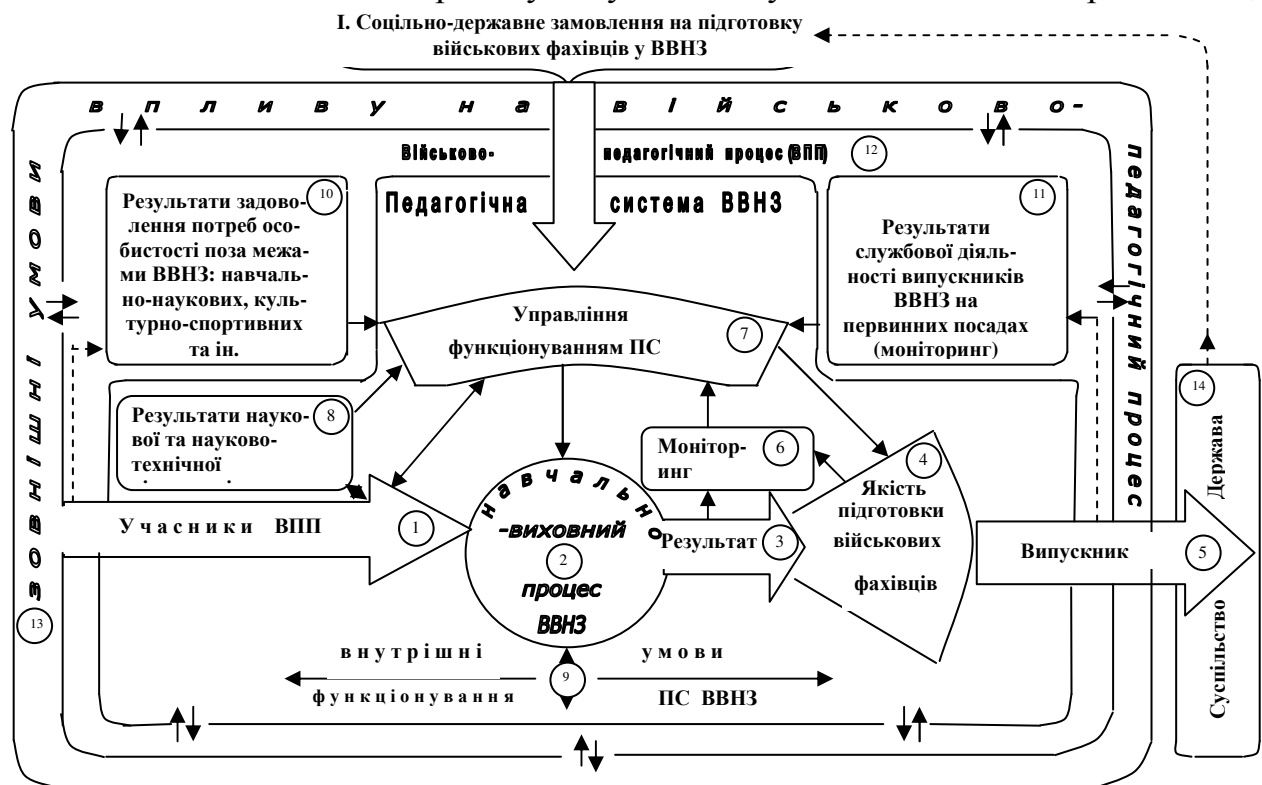


Рисунок 2 – Загальна структура педагогічної системи ВВНЗ

слухачі (курсанти), управлінці, персонал забезпечення, допоміжний та технічний склад. А ще – замовники, командири підрозділів і частин, де проходять службу випускники ВВНЗ – всі ті хто безпосередньо чи опосередковано чинить вплив на функціонування педагогічної системи.

Розглядаючи ПС ВВНЗ як цілісне утворення, можна передбачити успішність її функціонування за умови організованого і скоординованого “запуску” всіх її елементів і системи в цілому (Рис. 2).

**Висновки.** Україна разом з іншими країнами Європейського співтовариства стала на шлях вироблення єдиних підходів щодо якості освіти. У березні 2008 року в Брюсселі (Бельгія) Україну було прийнято повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR). Цей факт став надзвичайно важливим досягненням Міністерства освіти і науки України у напрямі запровадження інноваційних процесів в освіті, забезпечення якості вищої освіти європейського рівня.

Поширення інноваційних процесів в освіті потребує адекватних підходів й щодо оптимізації функціонування системи військової освіти,

удосконалення освітньої діяльності ВВНЗ, ВНП ВНЗ на засадах компетентнісного підходу, розроблення відповідних моделей щодо забезпечення якості підготовки військових фахівців. При цьому, остання має розглядатися як складова педагогічної системи поруч з іншими її елементами, їхніми взаємозв'язками і взаємозалежностями, що має сприяти підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗС України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Платон*. Тестет. Соч.: В 3 т. – М., 1970. – Т.2. С. 223.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. Бусел В.Т.] – К.: Ірпінь, ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
3. *Кондо Й.* Управление качеством в масштабах компании: становление и этапы развития. – Пер. с англ. – Киев: Издательский дом «АДЕФ-Украина, 2007. – 256 с.
4. *Корсак К.В.* Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 130.
5. *Одерий Л.П.* Основы системы контроля качества обучения: Учеб. пособие. – К.: ИСИО, 1995. – 32 с.
6. *Похолков Ю.П.* Управление качеством инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5-6 – С. 121-125.
7. *Субетто А.И.* Категория качества и эффективности в теории педагогических систем // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький, 1989. – 127 с.
8. Закон України “Про вищу освіту” №1556-VII від 1 липня 2014 р.
9. *Ніколаєнко С.М.* Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519с.
10. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
11. *Зельницький А.М.* Вища військова освіта – проблеми гарантування якості / Зельницький А.М. // Вісник Національної академії оборони України. – 2012. – № 1 (26). – С. 23–25.
12. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” від 23.11.2011р. № 1341.

В.Д. Заболотный,  
А.Н.Зельницкий, кандидат  
педагогических наук, профессор,  
О.Б.Черных  
Национальный университет обороны  
Украины имени Ивана Черняховского

## **КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВВУЗа**

*В статье, на основе использования системного и компетентностного подходов, проведен анализ сущности, структуры и содержания педагогической категории “Качество подготовки военных специалистов”. Данная категория, рассмотрена как процессуальная составляющая*

*педагогической системы высших военно-учебных заведений (ВВНЗ). При этом проанализированы взаимосвязи указанной категории с другими элементами педагогической системы, которая функционирует в определенных внешних и внутренних условиях. Уточнены, в соответствии с Законом Украины "О высшем образовании" (№ 1556 - VII от 1 июля 2014года), определения таких понятий: "качество высшего военного образования", "качество образовательной деятельности в ВВНЗ", "качество подготовки военных специалистов", "компетентность военного специалиста". Теоретически обоснована структура компетентностной модели выпускника. Рассмотрены пути формирования отдельных компетенций, что должно обеспечить необходимый уровень готовности выпускника к осуществлению эффективной профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: качество высшего военного образования, качество образовательной деятельности в ВВНЗ, компетентность военного специалиста, качество подготовки военного специалиста, педагогическая система.*

V. Zabolotnuy,  
A. Zelnytskiy, Candidate of pedagogical  
sciences, Professor,  
O. Chernykh,  
National Defence University of Ukraine name  
after I Cherniahovsky

## **THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS AS THE PROCEDURAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*In this paper, based on the use of the system and competence approach, analyzed the nature, structure and content of teaching category "Quality training of military specialists." This category is considered as the procedural component of the educational system of higher military educational institutions (VVNZ). In this case, to analyze the relationship of this category with the other elements of the educational system, which operates in certain internal and external conditions. Specified in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education" (№ 1556 - VII of 1 July 2014goda), a definition of "quality of higher military education", "quality of educational activities in VVNZ", "quality of training of military specialists," "competence of the military expert". Theoretically grounded structure competence model of the graduate. The ways of forming individual competences, which should provide the necessary level of readiness of graduates to the implementation of effective professional activity.*

*Keywords: quality of higher military education, quality of educational activities in VVNZ, a military specialist competence, quality training of military specialists, pedagogical system.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО АНАЛІЗУ В СИСТЕМІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку культуротворчої компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ із використання технології ситуативного аналізу.*

*Автор розкриває сучасні підходи до використання технології ситуативного аналізу в системі інтерактивного навчання майбутніх викладачів ВВНЗ, здійснює аналіз існуючих класифікацій кейсів.*

*Автор вважає, що впровадження технології ситуативного аналізу у процес фахової підготовки майбутніх військових викладачів сприятиме підвищенню рівня теоретичної та практичної підготовки слухачів, розвитку у них креативного мислення, формуванню професійного досвіду.*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, кейс, культуротворча компетентність, ситуативний аналіз.*

**Постановка проблеми.** Підвищення ефективності сучасної системи педагогічної освіти потребує посилення технологічності цього процесу, активного залучення майбутніх педагогів до прийняття альтернативних рішень та розв'язання складних професійних завдань. Актуальність статті зумовлена необхідністю впровадження у процес фахової підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ таких педагогічних технологій, що забезпечують формування у них професійно важливих якостей, спонукають до творчості.

**Мета статті** – визначити наукові засади інтерактивного навчання, розкрити сучасні підходи до використання технології ситуативного аналізу в системі інтерактивного навчання майбутніх викладачів ВВНЗ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Наукове підґрунтя проблеми становлять дослідження Н. Баліцької, О. Біди, А. Вітченка, Г. Волошиної, І. Зязюна, О. Дубасенюк, В. Мадзігона, А. Нісімчука, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. Селевка, О. Сидоренка, Ю. Сурміна та інших учених. На підставі аналізу порушеної проблеми науковці зазначають, що традиційне навчання не відповідає сучасним вимогам до підготовки висококваліфікованих фахівців, не готує людину до глобальних змін у житті [2]. Вітчизняні дослідники В. Мадзігон та А. Нісімчук зазначають, що формуванню творчої особистості педагога сприяє “заглиблення” у такі ситуації, що активізують його професійні знання, вміння, навички, досвід. Учені також наголошують на необхідності “будувати ситуацію педагогічного спілкування як суб’єкт-суб’єктну взаємодію” [6, с. 67]. У зв’язку з останнім пріоритетного значення набувають технології навчання, побудовані на інтеракції (взаємодії) тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

Під інтерактивним навчанням О. Пометун розуміє організацію викладачем за допомогою певної системи методів, прийомів, способів освітнього процесу, заснованого на:

суб'єкт-суб'єктних стосунках його основних учасників (викладачів і студентів, курсантів, слухачів);

багатосторонній комунікації;

конструюванні знань тими, хто навчається;

використання самооцінки та зворотного зв'язку;

постійній активності вихованців [7, с. 7].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної активної взаємодії всіх його суб'єктів. Дослідники сходяться на думці, що інтерактивне навчання становить собою співнавчання, взаємонавчання, де і студенти (курсанти, слухачі), і викладачі є рівноправними суб'єктами навчання.

Позицію О. Пометун поділяють вітчизняні вчені Н. Побірченко, Г. Коберник, О. Комар, Т. Торчинська, які, відзначаючи сильні та слабкі сторони інтерактивного навчання, до його переваг відносять розширення пізнавальних інтересів студентів (набуття знань, аналіз, застосування інформації з різних джерел), високий рівень засвоєння знань, можливість проявити організаторські здібності. До недоліків інтерактивного навчання науковці відносять відсутність у педагогів досвіду такого виду організації навчальної діяльності та недостатнє методичне забезпечення. Разом з тим зауважимо, що, питанням підвищення ефективності інтерактивного навчання майбутніх викладачів ВВНЗ, зокрема за допомогою технології ситуативного аналізу, у сучасних дослідженнях приділяється недостатньо уваги.

Технологію ситуативного аналізу в контексті інтерактивного навчання слухачів ВВНЗ розглядаємо як системний метод поглибленого вивчення різноманітних педагогічних ситуацій з метою формування фахової компетентності майбутнього викладача вищої військової школи.

Досить поширеним у сучасній науці є сприйняття і тлумачення кейсу як одного з методів інтерактивного навчання. Якщо виходити з розуміння методу як способу взаємопов'язаної діяльності викладача і слухачів, спрямованого на реалізацію освітньо-виховної мети, то кейс не обмежується тим чи іншим способом і передбачає читання, обговорення ситуації за пропонуваними запитаннями і завданнями, моделювання різних варіантів розвитку ситуацій та їх порівняння тощо. Повністю поділяємо думку А. Вітченка про те, що кейс формується на основі поєднання декількох методів і таким чином становить собою технологією ситуативного аналізу [3, с.21].

У педагогічній науці 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). Сутність його зводилася до того, що викладачі ставили перед студентами завдання

“презентувати проблему”, здійснити її аналіз та розробити відповідні рекомендації для її вирішення [9, с. 11].

Значним внеском у розроблення кейсового навчання виявилась колективна монографія українських учених “Ситуативний аналіз...”, у якій кейс-розглядався у трьох аспектах:

як специфічний метод навчання, який застосовується для вирішення притаманних йому освітніх завдань. За таких умов використання кейсу забезпечує засвоєння теоретичних положень і оволодіння практичним використанням матеріалу у формі своєї гри;

аналіз ситуацій виступає як образ мислення викладача, його особлива парадигма, що дозволяє думати і діяти, таким чином поповнюючи свій творчий потенціал;

як сфера творчої діяльності, пов’язана зі створенням кейсів [9, с. 14-15].

Технологія ситуативного аналізу містить такі базові категорії, як “ситуація”, “аналіз”, “аналіз ситуації”.

Під терміном “ситуація” розуміємо певний стан, що характеризується протиріччями і високим ступенем нестабільності. Ситуації існують у відкритих системах, де відсутня жорстка детермінація поведінки.

Поняття “аналіз” використовується для позначення поглибленого вивчення чогось шляхом виділення частин цілого, наукове дослідження. Різноманітні види аналізу можуть входити до технології ситуативного аналізу, що значно розширює їхні можливості.

Поняття “аналіз ситуації” становить собою певну аналітичну діяльність, спрямовану на вирішення поставлених завдань.

У сучасній науці пропонуються різні класифікації кейсів. Зокрема, за рівнем складності виокремлюють:

ілюстровані навчальні ситуації – кейси, призначені для розроблення алгоритму рішення конкретної ситуації на основі пропонованого прикладу;

навчальні ситуації – кейси для діагностування ситуації і самостійного прийняття рішення за вказаною проблемою;

навчальні ситуації – кейси без формулювання проблеми, у яких описується більш складна ситуація, де проблема чітко не виявлена, а представлена у статистичних даних, оцінках суспільної думки, органів влади і т. д.; мета такого кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів;

прикладні вправи, у яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми [1, с. 12].

За змістом викладених ситуацій кейси поділяють на:

структуровані (highly structured) – кейси, у яких наводиться мінімальна кількість додаткової інформації;

“маленькі нариси” (short vignettes) – зміст, як правило, від одної до десяти сторінок тексту та одну-дві сторінки додатків;

великі неструктуровані кейси (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – інформація у них подається вкрай деталізована;

винахідницькі (ground breaking cases), при розборі таких кейсів від студентів (слухачів, курсантів) вимагається не лише застосувати уже засвоєні теоретичні знання та практичні вміння, але й запропонувати дещо нове.

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 проектувальної діяльності.

За динамікою розгортання проблемних ситуацій кейси поділяють на сюжетні та безсюжетні. Сюжетні кейси містять розповідь про події, які відбулися, включають дії осіб та організацій. Безсюжетні кейси, як правило, приховують сюжет, тому що чітке викладення сюжету у значній мірі розкриває рішення.

За часовою відповідністю матеріалу використовують кейси-спогади і кейси-інтроспекції.

За обсягом викладеної інформації виокремлюють міні-кейс (обсяг становить від однієї до декількох сторінок, розрахований на частину заняття); кейс середніх розмірів; об’ємний кейс містить до десятка сторінок і може використовуватися протягом декількох практичних занять.

Важливим аспектом у запропонованих класифікаціях є звернення до часових ознак кейсів. Так ретроспективні кейси потребують обговорення ситуацій, які відбулися в минулому, актуальні – визначити сучасні проблеми, а прогностичні – на основі ґрунтовного аналізу минулих і сучасних ситуацій змодельовати вірогідні варіанти поведінки героя в майбутньому.

Виходячи з основної мети і завдань освітнього процесу, А. Вітченко виокремлює аналітичні й оціночні кейси, спрямовані на розв’язання певних проблем і вироблення рішень; ілюстрування певних проблем, рішень або концепцій у цілому. Автор статті «Розвиток професійної компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ із використанням технології ситуативного аналізу» наголошує на необхідності використання як вербальних кейсів, так і кейсів у вигляді таблиць, діаграм, символів, фотографій, малюнків, карикатур, сценаріїв рольових і ділових ігор тощо. На думку вітчизняного дослідника, кейс, який передбачає аналітичне осмислення й розроблення рішень на основі конкретного випадку, наближений до реалій конкретно-практичної діяльності і завдяки цьому забезпечує безпосередній зв’язок із наявними у слухачів (курсантів, студентів) знаннями, вміннями, досвідом, майбутніми професійними ситуаціям [3, с.23].

Джерельна база кейсів включає в себе різноманітні події з життя та професійної діяльності, проблемні ситуації, які знайшли відображення у творах світового мистецтва, в тому числі і словесного.

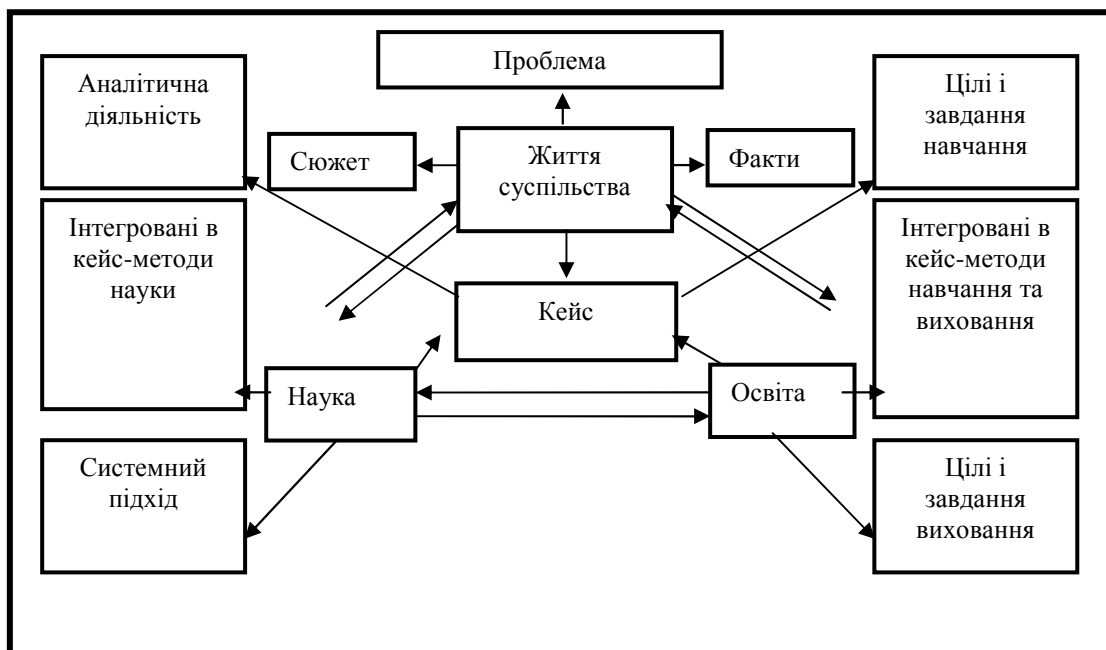


Схема 1. Джерела кейсів

За джерелами кейси поділяються на практичні, що відображають реальні життєві ситуації, навчальні, спрямовані на відпрацювання певних умінь, навичок, досвіду, дослідницькі, зорієнтовані на пошукову діяльність) (див. схему 1).

З урахуванням багатоаспектності професійної діяльності військового викладача при розробленні кейсів необхідно враховувати всі джерела. Адже у процесі навчання слухачі повинні не лише оволодіти загальнопрофесійними знаннями, вміннями, навичками, але й навчитися організувати навчально-виховний процес у ВВНЗ, ефективно поєднувати на практиці теоретичні знання з інноваційними педагогічними методиками і технологіями. Важливим моментом діяльності військового педагога є вироблення умінь виявляти, аналізувати і прогнозувати соціально-педагогічні ситуації та здійснювати ефективне управління ними. Викладач ВВНЗ повинен постійно впливати на своїх вихованців шляхом встановлення доброзичливих відносин, уміти налагоджувати стосунки з тими, хто навчається, колегами. Пріоритетного значення для професійного становлення військового педагога набувають твори світової літератури, які несуть у собі значущий інтелектуальний, емоційно-чуттєвий, морально-етичний потенціал.

Ефективність упровадження технології ситуативного аналізу у процес підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ забезпечуватиме спеціально розроблена методична система, головними складовими якої є:

1. Концептуальна (провідна ідея, мета, принципи).
2. Змістова (зміст навчальної дисципліни, проблемні ситуації).
3. Процесуальна (методи, прийоми, види і форми організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається).

Провідна ідея використання кейс-технології полягає у вирішенні ситуації з життя або професійної діяльності через вирішення змодельованих проблемних ситуацій.



Застосування кейс-технології здійснюється на основі таких дидактичних принципів: науковості, цілісності, концептуальності, проблемності, контекстуальності, міжмистецького підходу, індивідуальності, наочності, активності, емоційності.

Процесуальну частину технології ситуативного аналізу становить єдність таких етапів:

1. Організаційний. На цьому етапі викладач розробляє кейс і пропонує його для вивчення слухачам. За принципом випереджального навчання слухачі вивчають кейс вдома, готуються до аналізу під час заняття.

2. Обговорення кейсу на занятті. На цьому етапі викладач і слухачі аналізують різні рішення проблемної ситуації, викладеної в кейсі.

3. Підсумковий етап. Цей етап передбачає вибір оптимального варіанту вирішення проблемної ситуації, розроблення методичних рекомендацій щодо практичного вирішення проблемної ситуації у військово-професійній діяльності.

На підставі вищевикладеного матеріалу дійшли таких висновків:

1. В умовах модернізації вищої військової школи необхідно впроваджувати інтерактивні технології навчання, спрямовані на взаємодію тих, хто навчається і тих, хто навчає.

2. Технологію ситуативного аналізу в контексті інтерактивного навчання слухачів ВВНЗ слід розуміти як системний метод поглибленого вивчення різноманітних педагогічних ситуацій з метою формування фахової компетентності майбутнього викладача вищої військової школи.

3. Головними компонентами технології ситуативного аналізу в системі підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ є концептуальна основа, змістова та процесуальна частина.

4. Джерельна база кейсів включає в себе різноманітні події з життя та професійної діяльності, проблемні ситуації, які знайшли відображення у творах світового мистецтва, в тому числі і словесного.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження** вбачаємо у розкритті специфіки педагогічних кейсів для підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ, у розробленні методики застосування технології ситуативного аналізу на заняттях різних видів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Вардanian М.Р.* Практическая педагогика: Учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М.Р. Вардanian, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГ СПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.

2. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / Н.Г. Баліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін. За заг. ред. Н.С. Побірченко. – К.: Наук. світ, 2003. – 138 с.

3. *Вітченко А.О.* Розвиток професійної компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ із використанням технології ситуативного аналізу / А.О. Вітченко // Вісник Національного університету оборони України. – К.: НУОУ, – 2014 – Вип. 1 (38). С. 20 – 26

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

5. Ковальова С.М. Застосування методики кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів у Великій Британії: Монографія / С.М. Ковальова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 260с.

6. Мадзігон В.М., Нісімчук А.С. Технологія креативної педагогічної освіти: монографія / Василь Миколайович Мадзігон, Андрій Сергійович Нісімчук. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2011. – 512 с.

7. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: 2007. – 144с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 256 с.

9. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Ю.И. Замотаева

Национальный университет обороны  
Украины имени Ивана Черняховского

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СИТУАТИВНОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВВУЗ**

*Статья посвящена актуальной проблеме развития культуротворческой компетентности будущих преподавателей ВВУЗов с использованием технологии ситуативного анализа.*

*Автор раскрывает современные подходы к использованию технологии ситуативного анализа в системе интерактивного обучения будущих преподавателей ВВУЗов, осуществляет анализ существующих классификаций кейсов.*

*Автор считает, что внедрение технологии ситуативного анализа в процесс профессиональной подготовки будущих военных преподавателей будет способствовать повышению уровня теоретической и практической подготовки слушателей, развитию у них креативного мышления, формированию жизненного опыта.*

*Ключевые слова: интерактивное обучение, кейс, культуротворческая компетентность, ситуативный анализ.*

N. Zamotaieva

Ivan Chernyakhovskij National Defence  
University of Ukraine

## **TNE USE OF SITUATIONAL ANALYSIS TECHNOLOGY IN INTERACTIONAL EDUCATION SYSTEM OF TNE HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS' TEACHEAR TRAINING**

*The article is devoted to the current problem of developing cultural and creative competence of the future military higher educational establishments' lecturers using the technology of situational analysis.*

*The author reveals modern approaches to the use of technology of situational analysis in the interactive education of the future military higher educational establishments' lecturer, analyzes the existing classifications of cases.*

*According to the author, the introduction of technology of situational analysis for the profesional training of future military teachers will increase the level of theoretical and practical training of students, development of their creative thinking, formation of life experience.*

*Keywords: interactive teaching, case, cultural and creative competence, the technology of situational analyses.*

А.М. Зельницький, кандидат педагогічних наук, професор,  
Г.В. Капосльоз, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
О.Б. Черних  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського

## САМООЦІНКА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті на основі результатів проведеного соціологічного опитування серед випускників вищих військових навчальних закладів 2014 року розглянуто такі аспекти: деякі наукові підходи щодо визначення рівня готовності респондентів до виконання посадових обов'язків у військах (силах); заходи, що, на думку випускників, слід взяти для підвищення якості підготовки військових фахівців; чинники, що сьогодні більшою мірою турбують майбутніх офіцерів, а також плани і побажання випускників щодо проходження ними військової служби на первинній посаді.*

*Ключові слова: якість військової освіти, компетентність, зворотний зв'язок, оцінювання якості військової освіти.*

**Постановка проблеми.** Оцінку й самооцінку якості професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів відносять до основних елементів зворотного зв'язку. Останній є обов'язковою складовою процесу управління освітньою діяльністю, має використовуватися на всіх її етапах та стадіях і базуватися на певних методологічних, методичних та організаційних засадах. Застосування зворотного зв'язку в освіті дає можливість систематично відстежувати ефективність освітнього процесу, доцільність та обґрунтованість прийнятих рішень, відповідність отриманих результатів тим, що передбачалися, а також сприяє виявленню відхилень від запланованих параметрів якості та усуненню несприятливих наслідків функціонування системи.

На теперішній час проблема оцінювання якості освіти набула особливої актуальності. Разом з тим, її розв'язання залишається все ще недостатньо дослідженим явищем, особливо, що стосується сфери підготовки військових фахівців з вищою освітою тактичного рівня у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВВНЗ).

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Результати опрацювання авторами низки науково-педагогічних, методичних та інших інформаційних джерел з питань діагностики якості вищої освіти та управління нею свідчать про необхідність розроблення відповідної теорії, яка б сприяла наданню навчально-виховному процесу більш цілеспрямованого та керованого характеру. Чільне місце у подібній теорії має посісти моніторинг якості освіти і такі його складові як оцінювання та самооцінювання рівня професійної підготовки тих, хто навчається.

У теорії й практиці освіти існують різні підходи до подібного моніторингу. Одні вчені й практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибаєва) розглядають моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного

забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина) – як підвищення ефективності стратегічного планування розвитку вищої професійної освіти. В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, І. Єлісеєв, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортова, Н. Нікітін, А. Сапронов, Г. Скок розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на рівні навчального закладу.

Одним з напрямів серед подібних досліджень є проблема оцінювання якості підготовки військового фахівця та формування його особистості (В. Абрамов, Є. Афонін, М. Корольчук, В. Мандрагеля, Є. Мануйлов, М. Нецадим, В. Осьодло, В. Ягупов) та інших учених. Останнім часом у педагогічному середовищі є намагання актуалізувати питання самооцінювання якості підготовки фахівців з вищою освітою на засадах компетентнісного підходу із застосуванням методів соціології, що, на нашу думку, є перспективним напрямом розв'язання даної педагогічної проблеми.

**Мета дослідження** – виявити та проаналізувати поточний стан якості підготовки курсантів-випускників тактичного рівня у ВВНЗ на основі оцінювання майбутніми офіцерами основних складових власної компетентності; дослідити чинники, що, думку випускників, сприятимуть процесу більш якісної підготовки військових фахівців та надати рекомендації щодо її покращення.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

У Законі України “Про вищу освіту” якість вищої освіти розглядається як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти; [1].

Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) розроблено серію стандартів ISO-9000, де описано основні положення систем управління якістю і визначено термінологію для систем управління якістю. У січні 2001 року набрав чинності відповідний державний стандарт України ДСТУ ISO 9000-2001 [2]. Поняття “управління якістю” у зазначеному стандарті визначено таким чином: “...скоординована діяльність, яка полягає у спрямуванні та контролюванні організації щодо якості”, а система управління якістю – “...система управління, яка спрямовує та контролює діяльність організації щодо якості”.

Відповідно до ідеології загального управління якістю – TQM (Total Quality Management) у державному стандарті України ДСТУ ISO 9000-2001 встановлено вісім принципів управління якістю (рис. 1). До сьомого принципу – прийняття рішень на підставі фактів – можна віднести аналіз результатів зворотного зв'язку функціонуючої системи.

Щодо зворотних зв'язків у системі вищої військової освіти, то їх можна умовно розділити на два види. Перший з них – це зворотний зв'язок, що застосовується в межах навчально-виховного процесу ВВНЗ. Другий – характеризує якість підготовки військових фахівців при виконанні ними службових обов'язків на первинних посадах у військах (силах) після завершення навчання у ВВНЗ.

Основними функціями першого виду зворотного зв'язку є такі: систематично відстежувати як саме здійснюється навчальна діяльність; виявляти

яких результатів досягнуто; здійснювати відповідний аналіз та готувати обґрунтовані рекомендації щодо удосконалення освітнього процесу.



Рисунок 1 – Принципи управління якістю

На міжнародному рівні Європейською Асоціацією з гарантування якості ENQA розроблено відповідні стандарти забезпечення якості вищої освіти [3; 4], де одним з засобів зворотного зв'язку, є проведення соціологічних опитувань, у тому числі, в режимі самооцінювання тих, хто навчається.

Подібне опитування здійснене авторами в ході виконання науково-дослідної роботи (шифр – “Моніторинг”) за підтримки Департаменту військової освіти та науки Міністерства оборони України у період з 20 травня до 15 червня 2014 року.

До опитування було залучено курсантів-випускників семи ВВНЗ (Академія сухопутних військ, Харківський університет повітряних сил, Військова академія (м. Одеса), факультет військової підготовки Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, Житомирський військовий інститут Державного університету телекомунікацій, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій, Військовий інститут Київського національного університету ім. Шевченка).

Із 1179 курсантів (генеральна сукупність), які завершили навчання у ВВНЗ в 2014 році, опитано шляхом самооцінювання 913 осіб (вибіркова сукупність). Вибірка репрезентативна, похибка складає менше одного відсотка.

Основні завдання опитування:

1. Дослідити ступінь сформованості компетентності випускників та основних складових якості їх підготовки;

2. Виявити рівень готовності майбутніх офіцерів до проходження військової служби після закінчення ВВНЗ;

3. Вивчити думки респондентів щодо пріоритетних напрямів удосконалення змісту та методики навчання;

4. Проаналізувати чинники, що на думку опитаних випускників більшою мірою стримують ефективність навчально-виховного процесу у ВВНЗ;

5. Дослідити ефективність чинної форми самооцінювання щодо можливості її використання, як одного з елементів зворотного зв'язку, для удосконалення навчально-виховного процесу;

6. Підготувати загальні пропозиції щодо підвищення якості підготовки військових фахівців;

Якість підготовки військових фахівців, у даному контексті розглядається з точки зору самоаналізу, рефлексії випускників, а саме: усвідомлення ними власного професіоналізму; можливість реалізації індивідуальних здібностей та схильностей; оволодіння методологією самоосвіти, самовдосконалення; психологічна готовність до професійної діяльності; компетентність; здатність до успішного виконання посадових обов'язків у військах. Ключовим поняттям у цьому переліку є компетентність.

Компетентність військового фахівця, на нашу думку, являє собою інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності та готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службово-бойових функцій у звичайних та екстремальних умовах на посаді за призначенням [5]. Тут слід звернути увагу, що не академічні знання визначають компетентність, а здатність та готовність застосовувати їх у практичній діяльності. Визначенню саме цих показників було приділено основну увагу в ході дослідження.

За підсумками опитування отримано такі результати:

**І. Соціально-демографічна характеристика опитаних випускників**

**а) вік** (повна кількість років на момент опитування у % від загальної чисельності опитаних):

1) 20 – 8,5 %; 2) 21 – 35,5 %; 3) 22 – 42,9 %; 4) 23 – 7,0 %; 5) 24 – 3,0 %;

6) 25 – 1,3 %; 7) 26 – 1,2 %; 8) 27 – 0,3 %; 9) 28 – 0,2 %;

**б) стать:** 1) чоловіча – 97,0 %; 2) жіноча – 3,0 %;

**в) сімейний стан:** 1) одружений – 11,1%; 2) неодружений – 69,4%; 3) планують одружитися найближчим часом – 19,5%; 4) мають дітей – 4,1%;

**г) з якої родини походять:** 1) робочого – 38,4 %; 2) військовослужбовця – 23,9 %; 2) державного службовця – 13,1 %; 3) підприємця – 8,4 %; 5) селянина – 6,9 %;

7) інтелігенції – 5,3 %; 8) сирота – 2,4 %; 6) фермера – 0,9%; 9) інше – 0,7 %;

**д) у яких регіонах країни проживали до вступу у ВВНЗ:**

1) західний – 24,4 %; 2) центральний – 23,2 %; 3) північний і Київ – 22,7%; 4) східний – 18,1% ; 5) південний – 8,4%; АРК – 3,2%.

**ж) у яких типах населених пунктів проживали до вступу у ВВНЗ:**

1) районний центр – 30,4 %; 2) село – 23,9 %; 3) обласний центр – 21,6 %;

4) місто обласного підпорядкування – 11,9 %; 5) селище міського типу – 7,5 %; 6) Київ – 4,7 %.

**з) чи мали досвід проходження військової служби до вступу у ВВНЗ:**

1) проходили військову службу за контрактом – 4,3 %; 2) проходили строкову військову службу – 5,3 %; 3) навчалися у військовому ліцеї – 10,6%; 4) навчалися у ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою – 22,5%; 5) не проходили військову службу та не навчалися у військовому ліцеї (ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою – 57,3%;

и) чи виконували обов'язки молодшого командира під час навчання у ВВНЗ:

1) так, протягом усього навчання – 9,6%, 2) так, більш як 2 роки – 3,5%; 3) так, від 1 року до 2 років – 3,8%; 3) так, менше 1 року – 7,3%; 5) ні, не виконували – 75,7% ;

к) за яким напрямом навчалися у ВВНЗ: 1) інженерний – 56,8%; 2) командний – 38,0 %; 3) гуманітарний – 1,2%; 4) інший – 3,9%..

Відтак, якщо представити узагальнену соціально-демографічну характеристику респондентів у вигляді портрету середньостатистичного випускника ВВНЗ 2014 року, то він виглядатиме так. Це - особа чоловічої статі, віком 21 – 22 роки, неодружений, не має дітей, походить з родини робочого чи військовослужбовця, проживає, переважно, у західному, північному і центральному регіонах України, мешкає в районному центрі чи в селі, не проходив строкової військової служби чи військової служби за контрактом до вступу у ВВНЗ, не виконував обов'язків молодшого командира під час навчання, навчався за інженерним напрямом.

II. Рівень готовності випускників до виконання посадових обов'язків у військах, силах.

Інтегральні дані щодо рівня готовності випускників до виконання посадових обов'язків у військах, силах зведено у таблицю (таблиця 1).

Серед представлених у ній процесуальних показників менш сформованими, відносно інших, за результатами самооцінки випускників, є такі:

володіти озброєнням та військовою технікою підрозділу, здійснювати їх технічне обслуговування та зберігання, перевіряти наявність і технічний стан;

вивчати індивідуально-психологічні якості особистості, проводити індивідуально-виховну роботу з особовим складом;

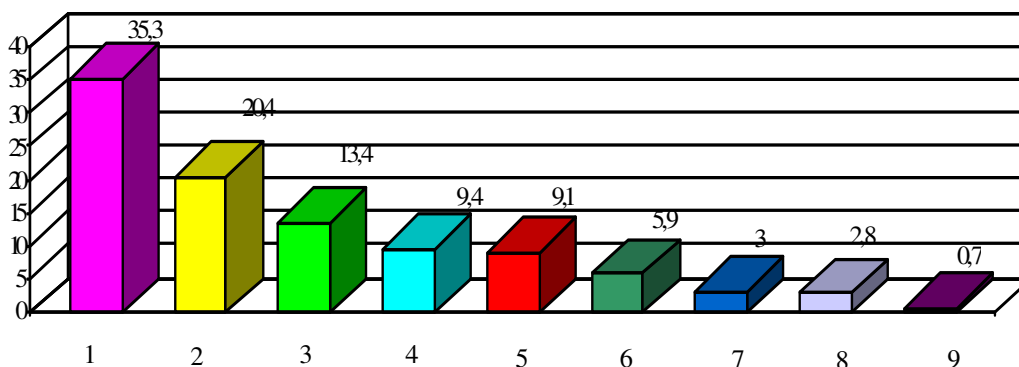
керуватися законами України та іншими нормативно-правовими актами: застосовувати знання Конституції України, Статутів Збройних Сил України; основних керівних документів (накази, директиви), бойових статутів за видами Збройних Сил України, настанов родів військ, спеціальних військ, що регламентують діяльність за посадовим призначенням;

проводити навчальні заняття з військово-спеціальних і військово-технічних дисциплін.

Таблиця 1. Підсумки опитування щодо готовності випускників ВВНЗ до виконання службових обов'язків (913 осіб)

№	Зміст питання анкети щодо готовності	Кількісні показники готовності, %				
		У повному обсязі	Є потреба у самовдосконаленні	Є потреба у консультативній допомозі	Є потреба в організованій підготовці	Інше
1.	Вивчати індивідуально-психологічні якості	65,7	23,6	9,5	1,0	0,2
2.	Згуртувати військовий колектив	74,2	17,5	5,9	0,8	1,6
3.	Спиратися на нормативно-правову базу	67,3	24,6	6,9	1,0	0,2
4.	Здійснювати управлінську діяльність	78,1	16,6	3,9	1,4	-
5.	Проводити навчальні заняття	69,4	24,5	5,2	0,7	0,2
6.	Нести внутрішню службу	70,2	19,5	7,3	2,8	0,2
7.	Володіти озброєнням та військовою технікою	65,3	23,3	9,3	2,0	0,1
8.	Прийняти, здати посаду	65,2	14,6	18,6	1,5	0,1
Інтегральний показник		69,4	20,6	8,3	1,4	0,3

III. Запропоновані випускниками ВВНЗ зміни (напрями удосконалення) в змісті та методиці навчання, що на їх думку сприятимуть підвищенню якості власної підготовки ( рисунок 2).



1. Удосконалити практичну підготовку із застосуванням ОВТ
2. Посилити підготовку щодо управління військовим підрозділом
3. Посилити підготовку щодо формування навичок проведення занять з о/с
4. Посилити практичну складову індивідуально-виховної роботи
5. Удосконалити методику індивідуалізації навчання
6. Удосконалити інформаційно-комунікативну підготовку
7. Приділити більше уваги формуванню навичок проведення бесід з о/с
8. Посилити практичну складову виховної роботи з військовим колективом.
9. Інше

Рисунок 2 – Напрями змін у змісті та методиці навчання для підвищення якості підготовки військових фахівців

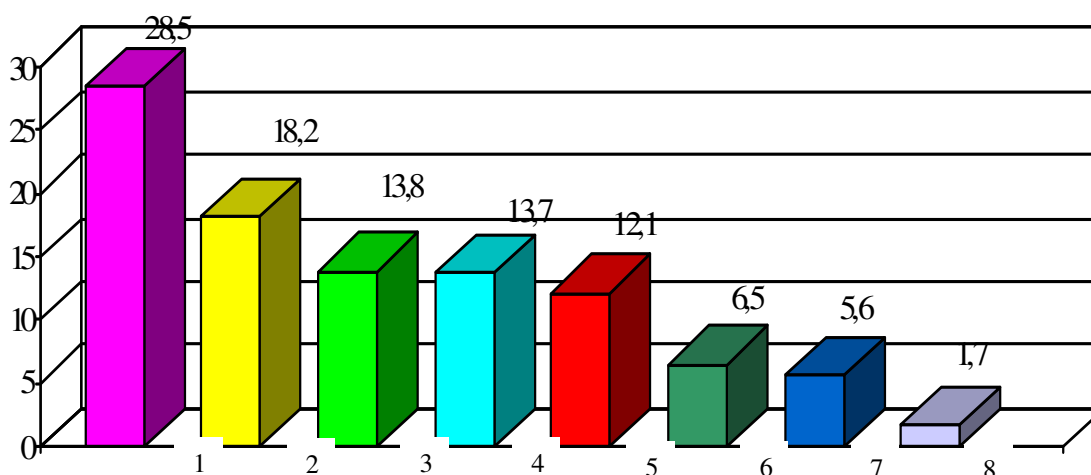


Серед запропонованих випускниками ВВНЗ змін (напрямів удосконалення) в змісті та методиці навчання, що на їх думку сприятимуть підвищенню якості власної підготовки, найбільш рейтинговими визначено такі:

удосконалити практичну підготовку із застосуванням озброєння та військової техніки; посилити підготовку щодо управління військовим підрозділом; посилити підготовку щодо управління військовим підрозділом; посилити підготовку щодо формування навичок проведення занять з особовим складом.

Що стосується перших двох напрямів удосконалення змісту та методики навчання, то ці питання залишаються актуальними у системі військової освіти протягом багатьох років. Вони поки що не знайшли свого кардинального вирішення. Це підтвердилося і в ході проведення антитерористичної операції на сході України. Тобто майбутні офіцери гостро відчують потребу в удосконаленні власної практичної підготовки, як пріоритетного напрямку підвищення професіоналізму, що потребує внесення відповідних змін у навчальні програми і посилення матеріально-технічного та методичного забезпечення навчального процесу.

IV. Організаційні заходи, що, на думку респондентів, слід вжити для підвищення якості підготовки випускників ВВНЗ (рисунок 3).

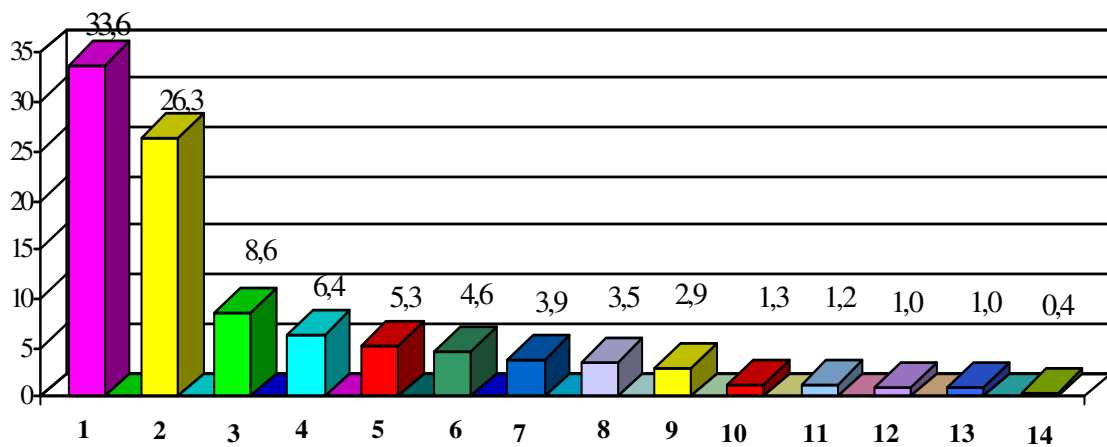


1. Збільшити термін військового стажування (кількість стажувань)
2. Удосконалити навчально-матеріальну базу ВВНЗ
3. Більш цілеспрямовано сприяти формуванню лідерських якостей
4. Приділити більше уваги проведенню заходів з фізичної підготовки, спорту
5. Зменшити відрив курсантів від планових занять і самостійної підготовки
6. Покращити забезпечення навчального процесу підручниками, посібниками
7. Приділити більше уваги загальнокультурним заходам у позанавчальний час
8. Інше

Рисунок 3 – Рейтинг заходів для підвищення якості підготовки військових фахівців

Як свідчать результати опитування, у рейтингу представлених заходів заслуговують на увагу перші п'ять, що перетнули позначку 10%. Серед них є й такий як – зменшити відрив курсантів від планових занять і самостійної підготовки. Подібні факти не є припустимими і потребують посиленого контролю та оперативного реагування з боку відповідних органів управління.

V. Нагальні проблеми, що за результатами самооцінювання більшою мірою турбують випускників стосовно проходження ними військової служби на первинній офіцерській посаді по завершенні навчання ( рисунок 4):



1. Житлова проблема;
2. Рівень грошового забезпечення;
3. Готовність до прийняття посади;
4. Можливість взяти участь у миротворчих операціях;
5. Працевлаштування дружини;
6. Невизначеність місця проходження військової служби;
7. Невизначеність посади, на яку призначаюся;
8. Готовність застосовувати озброєння та військову техніку підрозділу;
9. Готовність до входження в офіцерський колектив підрозділу;
10. Готовність до проведення навчальних занять з особовим складом;
11. Готовність до проведення виховної роботи з особовим складом;
12. Готовність до здачі заліків з командирської підготовки;
13. Влаштування дітей у дитсадок, ясла;
14. Інше.

Рисунок 4 – Рейтинг проблем, що більшою мірою турбують випускників ВВНЗ

Побутові проблеми, по відношенню до інших, як свідчать результати опитування, значно більшою мірою (понад 66%) турбують випускників стосовно проходження ними військової служби на посаді за призначенням по завершенні навчання у ВВНЗ.

VI. Плани і побажання випускників щодо проходження військової служби по завершенні навчання.

а) плани щодо подальшого проходження військової служби після закінчення ВВНЗ: 1) бажаю служити – 81,9%; 2) планую звільнитися після закінчення ВВНЗ – 1,4%; 3) планую звільнитися після закінчення строку 1-го контракту – 4,0%; 4) ще не вирішив – 12,3%; 5) інше – 0,4%.

Тобто, майже кожний восьмий з опитаних випускників або планує звільнитися після закінчення строку 1-го контракту, або вагається з прийняттям такого рішення. Реально, даний показник у два з лишком рази вищий. Це не найкраща статистика, що підтверджується мотивами деяких вступників до ВВНЗ курсантів стосовно можливості ухилення від строкової військової служби та отримання ними вищої освіти за державний кошт.

б) бажання проходити військову службу після закінчення ВВНЗ:

1) у стройовій військовій частині – 53,9%; 2) у військкоматі – 5,9%; 3) у ВВНЗ; – 10,1%; 4) в органах військового управління (у штабі) – 23,5%; 5) інше (у тому числі участь в АТО) – 6,1%;

Трохи більше половини з числа опитаних випускників бажають проходити військову службу в стройовій військовій частині. Разом з тим, майже 40% з них бажають служити в органах військового управління (у штабах), у ВВНЗ і військкоматах.

Таким чином, за результатами опитування курсантів-випускників ВВНЗ отримано відповідні дані. Як ними скористатися? Чи достатньо наданої інформації для ефективного управління процесом забезпечення (гарантування) якості підготовки військових фахівців на системній основі, а саме:

- виявити проблеми щодо якості підготовки військових фахівців;
- проаналізувати причини проблем, виявити симптоми отриманого рівня якості;
- прийняти рішення щодо поліпшення якості підготовки фахівців;
- скласти план реалізації рішення;
- забезпечити виконання плану;
- перевірити результати виконання рішення;
- впровадити необхідні зміни в навчально-виховний процес.

У всякому разі, виконання перших двох з вищезазначених дій можуть слугувати певною основою щодо управління якістю підготовки військових фахівців. Загалом же наданої інформації для ефективного управління цим процесом на системній основі недостатньо. Щоб приступити до формування цілком аргументованого управлінського рішення з постановкою конкретних завдань керівним органам ВВНЗ, факультетам, кафедрам, іншими структурним підрозділам стосовно поліпшення якості підготовки військових фахівців, потрібно значно розширити та поглибити подібну статистику. Важливу роль при цьому мають відігравати результати аналізу професійного відбору, поточного контролю, об'єктивних даних щодо стану навчально-матеріальної бази, фінансування заходів з підготовки курсантів, роботи ДЕК, проведення інспекційних заходів, опитування викладацького та командного складу ВВНЗ, відгуків з військ тощо.

**Висновки.** Результати самооцінювання випускниками ВВНЗ якості власної підготовки та пропозиції щодо її покращання є важливим та конче необхідним чинником. Здійснення ж комплексного підходу щодо управління якістю підготовки військових фахівців передбачає проведення додаткових досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про вищу освіту”, № 1556-VII.
2. Системи управління якістю основні положення та словник : ДСТУ ISO – 9001: 2001. – К.: Держстандарт України, 2001. – 17 с.
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/oo-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/oo-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf)

5. Зельницький А.М. Вища військова освіта – проблема гарантування якості /Зельницький А.М. // Вісник НАОУ. – 2012. – № 1(26). – С. 23–25.

А.Н. Зельницький, кандидат педагогічних наук, професор,  
Г.В. Капослез, кандидат психологічних наук, старший научний співробітник,  
О.Б. Черных  
Національний університет оборони України імені Івана Черняховського

### **САМООЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В статье на основе результатов проведенного социологического опроса среди выпускников высших военных учебных заведений-2014года рассмотрены следующие аспекты: некоторые научные подходы относительно определения уровня готовности респондентов к выполнению должностных обязанностей в войсках (силах); мероприятия, которые, по мнению выпускников, следует предусмотреть для повышения качества подготовки военных специалистов; факторы, которые сегодня в большей степени волнуют будущих офицеров, а также планы и пожелания выпускников относительно прохождения ими военной службы на первичной должности.*

*Ключевые слова: качество военного образования, компетентность, обратная связь, оценивание качества военного образования.*

A. Zelnytskiy, Candidate of pedagogical sciences, Professor,  
G. Kaposlyoz, Candidate of psychological sciences, senior research worker,  
O. Chernykh  
National Defence University of Ukraine name after I Cherniahovsky

### **RATING GRADUATES HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OWN COMPETENCE IN THE MANAGEMENT OF THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS**

*On the basis of the results of a poll conducted among graduates higher military educational institutions 2014 considered: some scientific approaches to the determination of the level of preparedness of respondents for duty in the military forces; activities which, in the opinion of graduates should be provided to improve the quality of training of military specialists in higher military educational institutions; factors that today are more concerned about the future officers, as well as plans and wishes regarding graduates of service on a primary position on completion of training.*

*Keywords: quality of military education, competence, feedback, evaluating the quality of military education.*

А.В. Іванов,  
Є.Ю. Литвиновський, кандидат педагогічних  
наук, старший науковий співробітник  
С.І. Осипенко,  
Н.М. Романюк  
Інститут державного управління в сфері  
цивільного захисту

## ПРОЕКТУВАННЯ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ КЕРІВНОГО СКЛАДУ ТА ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

*У статті розглядається авторське бачення компетентнісного підходу, на підґрунті якого проектується програма навчання керівних працівників та фахівців у сфері цивільного захисту.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція у сфері цивільного захисту, функціональна компетентність (в сфері цивільного захисту), програма навчання, вихідні данні проектування програми навчання.*

**Постановка проблеми.** У сучасному житті людства все більше місце займають проблеми, пов'язані з подоланням різних кризових явищ, що постійно збільшуються, як це не парадоксально, з розвитком земної цивілізації.

За результатами моніторингу, що здійснюється Дирекцією Європейського центру нових технологій керування ризиками катастроф, кількість природних та техногенних катастроф у різних куточках планети в середньому зростає на 5-7% на рік. Можна стверджувати, що ми вступили в епоху катастроф, а за такої динаміки до 2015 р. їхня кількість подвоїться, порівняно з 2001 р. Крім того, якщо не вдасться перевести економіку України на інноваційну модель розвитку (концепція сталого розвитку), що стимулюватиме заміну екологічно небезпечної техніки та устаткування, цей темп нарощування катастроф може навіть посилитися [1, с. 447].

Низький рівень прогнозування виникнення катастроф, неможливість уникнути їх негативного впливу на життя людей вимагає вирішення проблеми навчання населення до дій в надзвичайних ситуаціях (НС), в першу чергу керівного складу і фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією та виконанням завдань цивільного захисту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наявної інформаційної бази наукових, навчально-методичних, спеціальних джерел, що присвячена розкриттю проблеми, яка досліджується, показує, що більшість наукових досліджень, навчальної літератури, методичних рекомендацій та розробок з підготовки і перепідготовки в сфері цивільного захисту застарілі (присвячені радянському періоду існування системи цивільної оборони країни), а матеріал сучасного характеру – це, в основному, організаційно-розпорядчі документи з функціонування мережі навчально-методичних установ та окремі статті в періодичних друкованих та електронних виданнях державної служби України з НС (ДСНС) [2].

Аналіз наукових досліджень з проблем цивільного захисту, у тому числі і навчання населення, свідчить про те, що вони були присвячені питанням державного управління в сфері цивільного захисту (В. Андрієнко, В. Михайлов, Г. Терентьєва, В. Тищенко), різних видів його забезпечення (П. Волянський, С. Міронець). Що стосується психолого-педагогічних досліджень, то вони розв'язують різні завдання підготовки фахівців для професійних підрозділів ДСНС (П. Бут, О. Євсюков, О. Бикова). Фундаментальним дослідженням в сфері підготовки фахівців цивільного захисту є праця М. Козяра, але й вона присвячена підготовці фахівців для професійних підрозділів ДСНС.

Таким чином, система навчання населення в сфері цивільного захисту в цілому, керівного складу і фахівців, на яких покладено виконання завдань цивільного захисту, зокрема, не була предметом науково-педагогічного дослідження і характеризується недостатністю наукової розробки концептуальних, організаційно-педагогічних, методичних засад.

**Мета статті.** Пріоритетним завданням нашого дослідження є проектування програми навчання керівного складу і фахівців сфері цивільного захисту на підґрунті концепції, одним із положень якої є компетентнісний підхід до організації навчального процесу.

**Виклад основних результатів дослідження.** Компетентнісний підхід в організації навчального процесу в сучасному освітньому просторі замовлений новітньою освітньою парадигмою. Відповідно, при вирішенні питання проектування сучасних педагогічних систем, методологічним підґрунтям якого є зазначена парадигма, стає необхідним визначити авторську позицію щодо відмінності чи особливості даного підходу від інших.

Як відомо, засновником “компетентнісного підходу” (на думку А.В. Хуторського та ін. [3]), є англійські науковці, які на соціальне замовлення суспільства мали вирішити загальну для середньої школи проблему, коли учні, що оволоділи набором теоретичних знань, відчували складнощі в діяльності, яка вимагала використання цих знань для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій.

Таким чином, компетентнісний підхід є методологічним підґрунтям проектування таких педагогічних систем де, окрім вимог до змісту освіти (що повинен знати, якими вміння володіти випускник навчального закладу), повинні бути визначені вимоги до технології майбутньої життє- й професійної діяльності (здатність застосовувати набуті знання, навички, вміння щодо вирішення завдань професійної та проблем життєдіяльності).

На нашу думку, компетентнісний підхід являє собою інтегральний, поєднуючий в собі інші часткові підходи, що застосовуються в педагогіці при вирішенні наукових завдань досліджень тих чи інших складових педагогічної системи.

Цей підхід, на основі аналізу взаємозв'язку таких категорій як професійна діяльність, професійні компетенції та компетентності, дозволяє визначити чіткі вимоги професійної діяльності до її виконавця, а значить і до

його підготовки, в таких категоріях як: компетенції (коло повноважень) спеціаліста, кожна з яких включає сукупність професійних завдань; здатності до виконання цих завдань (професійної компетентності) (В. Ландшеер)[4].

Крім того, використання поняття компетентність як “інтегральної характеристики ділових та особистісних якостей спеціаліста”[5, с. 383]; “...потенційної готовності вирішувати завдання зі знанням справи”[6, с. 59]”; і “критерію підготовленості фахівця”[7, с. 21] дозволяє стверджувати, що застосування взаємозв’язку “компетенція – компетентність” у ланцюжку “вимоги професійної діяльності – цілі підготовки – зміст підготовки” визначає таксономію цілей професійної підготовки фахівця, обґрунтовує її зміст, дозволяє і замовнику і студенту чітко усвідомлювати структуру професійної компетентності фахівця. А це, в свою чергу, дає можливість визначитися з програмою підготовки фахівців, у тому числі і в сфері цивільного захисту.

Попри розгалуженість у філософському, науково-педагогічному, нормативно-правовому дискурсах понять «Компетенція» та «Компетентність» для опрацювання єдиної компетентнісної парадигми проектування програми навчання керівного складу і фахівців у сфері цивільного захисту, зазначені дефініції необхідно розуміти у такому трактуванні.

**Компетенція з питань цивільного захисту** – це певне завдання (сукупність завдань) посадової особи в системі розподілу праці з захисту населення, запобігання, реагування та ліквідації наслідків НС. Це, одночасно, і вимога до його професійного потенціалу (знань, навичок, умінь), професійних та особистісних якостей. Поняття компетенції виступає «...об’єктивною категорією, суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини...»[8].

**Функціональна компетентність (у сфері цивільного захисту)** – це здатність фахівця виконувати коло повноважень (компетенцій) з питань захисту населення, запобігання, реагування та ліквідації НС на підґрунті реалізації свого професійного потенціалу (знань, навичок, вмінь, алгоритмів, способів мислення тощо) у власній (авторській) технології професійної діяльності для виконання (реалізації) двоєдиного завдання – досягнення суспільного результату (вирішувати складні завдання цивільного захисту) та особистої задоволеності від того, що робиш (самореалізації особистості фахівця).

Отже, програма навчання керівного складу та фахівців у сфері цивільного захисту повинна містити перелік завдань, які покладені на ту чи іншу посадову особу в сфері цивільного захисту; перелік знань, умінь, що являють собою професійний потенціал керівного складу і фахівця для ефективного виконання завдань в сфері цивільного захисту; складові програми, що забезпечують формування знань, умінь, автономності та відповідальності щодо виконання окремих завдань в сфері цивільного захисту та інтегральної функціональної компетентності (в сфері цивільного захисту) в цілому.

Відповідно до зазначеного, положень Національної рамки кваліфікацій та Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту [9,10] нами розроблена модель формування структури та змісту програми цього навчання як одна з форм, за визначенням В.С. Безруковою [11, с.110-111], педагогічного проектування (табл.1).

Зміст програми навчання розкривається через зміст її загальної, профільної та регіональної складових. Зміст цих складових, в свою чергу, визначається змістовними модулями.

*Загальна складова* розкриває загальнодержавні проблеми з побудови та нормативно-правового забезпечення системи цивільного захисту, специфіки функціонування Єдиної державної системи цивільного захисту (ЄДС ЦЗ) в різних його режимах, місця тієї чи іншої посадової особи в загальній системі, її компетенції щодо вирішення питань цивільного захисту.

*Профільна складова* забезпечує оволодіння технологією (алгоритмами) вирішення окремих завдань відповідно до обов'язків, які виконує слухач згідно посади у складі певної структурної ланки ЄДС ЦЗ.

*Регіональна складова* забезпечує здобуття слухачами інтегральної функціональної компетентності (у сфері цивільного захисту), додаткових знань, умінь і навичок з виконання завдань цивільного захисту з урахуванням регіональних особливостей території, їх техногенно-екологічного навантаження та практики ведення цивільного захисту.

Зміст *загальної складової* спрямований на оновлення у всіх категорій слухачів знань з питань цивільного захисту.

Зміст *профільної складової програми* визначає специфіку виконання завдань у сфері цивільного захисту конкретної посадової особи, а саме:

для посадових осіб, які обіймають керівні посади в органах державної влади, органах місцевого самоврядування та у суб'єктах господарювання зміст цієї складової формується з урахуванням особливостей їх функціональних обов'язків і повинен включати питання розвитку уміння управління людськими ресурсами, силами і засобами цивільного захисту;

для професіоналів – зміст профільної складової повинен забезпечувати їх підготовленість до здійснення відповідних функцій і має включати питання планування та організації діяльності сил і засобів структурних ланок підсистем ЄДС ЦЗ у різних режимах її функціонування;

для фахівців – забезпечувати їх підготовленість до виконання конкретних завдань під час підготовки та проведення заходів цивільного захисту (виконанні аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, навчання різних категорій працюючого і не задіяного у сфері виробництва та послуг населення тощо).



Таблиця 1

**Вихідні данні щодо проектування  
структури та змісту програм навчання**

Завдання діяльності	Складові, що забезпечують виконання завдань діяльності			Складові програми, що забезпечують отримання знань, умінь, навичок		
	знання	уміння	автономність та відповідальність	Загальна	Профільна	Регіональна
I. Для посадових осіб, які організують здійснення заходів цивільного захисту (керівний склад)	<b>Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми, що виникають у НС та характеризуються невизначеністю умов і вимог</b>					
II. Для осіб, які здійснюють заходи щодо запобігання НС та ліквідації їх наслідків (управлінці)	<b>Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що виникають у НС та характеризуються комплексністю та невизначеністю умов</b>					
III. Для фахівців	<b>Здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані завдання у НС, зокрема в нестандартних ситуаціях, а також розв'язувати типові спеціалізовані задачі, які характеризуються певною невизначеністю умов</b>					

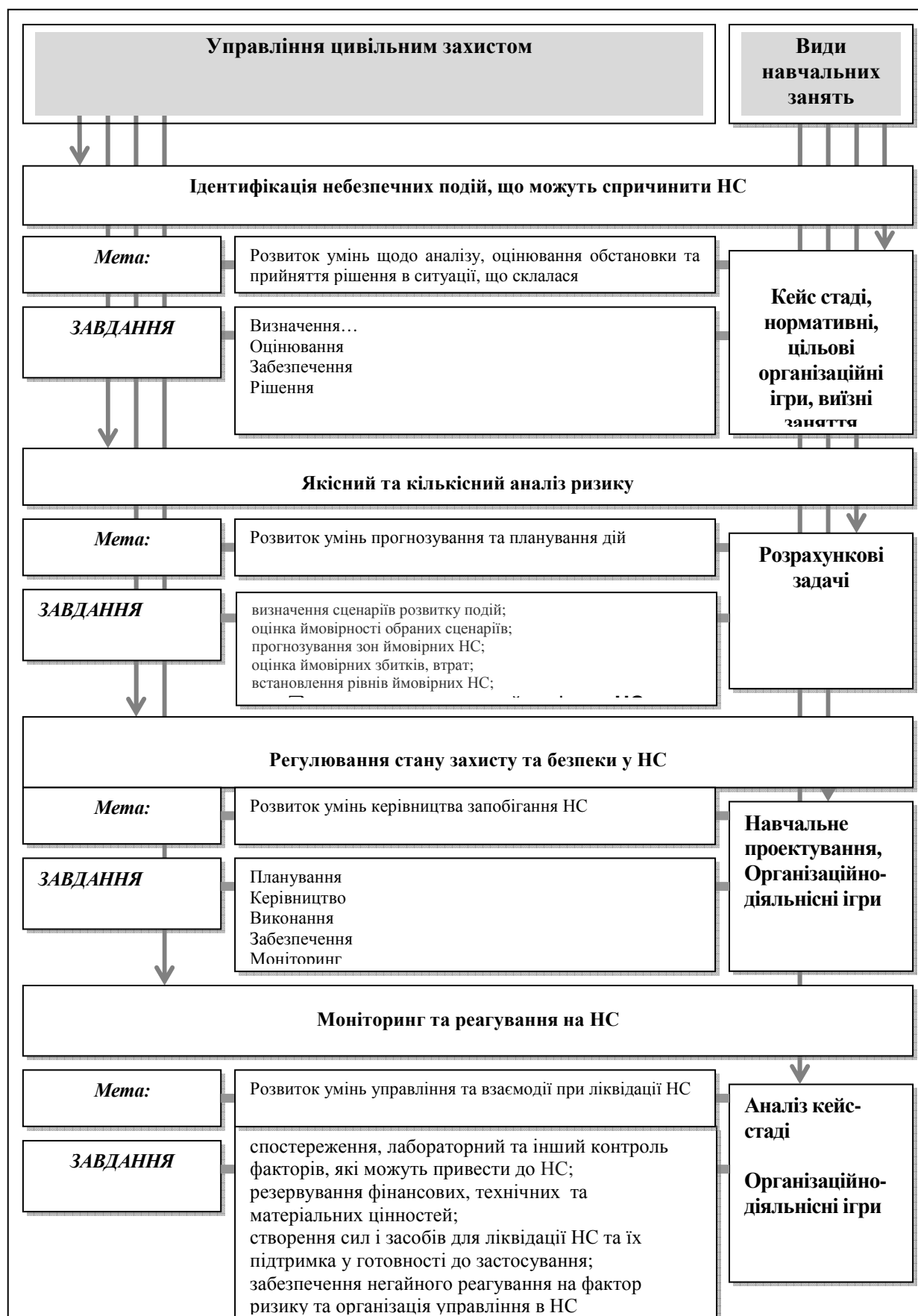
*Основними формами проведення занять за профільною складовою є розв'язання окремих проблемних функціональних завдань (в сфері цивільного захисту) на основі розроблених кейсів (проблемних ситуацій), технологічних карт; організаційно-ділові ігри, які спрямовані на практичне відпрацювання варіанту управлінського рішення в малих групах.*

*Зміст регіональної складової програми навчання повинен забезпечувати здобуття слухачами інтегральної функціональної компетентності (в сфері цивільного захисту) з урахуванням регіональних особливостей території, їх техногенно-екологічного навантаження та практики ведення цивільного захисту.*

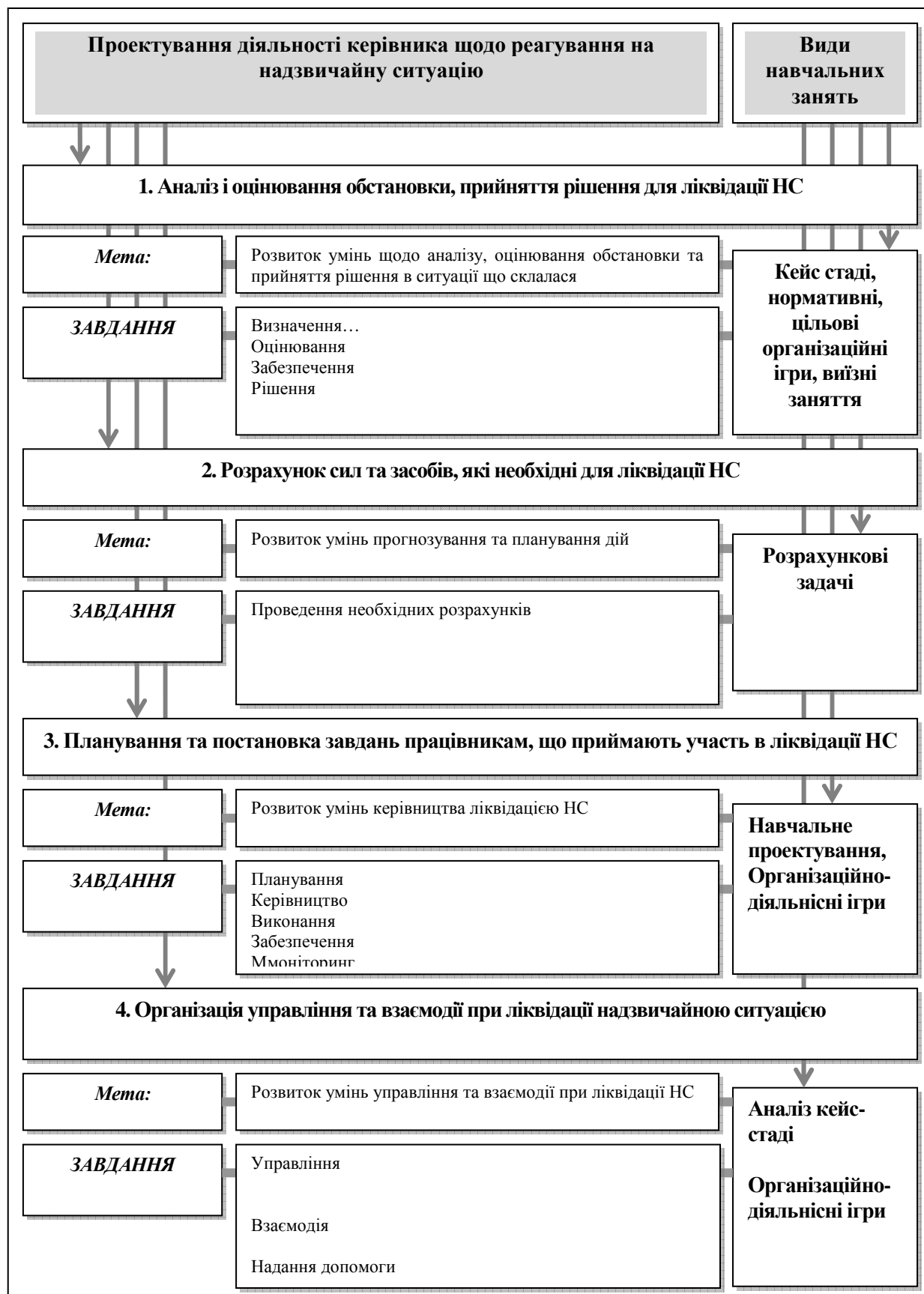
*Основною формою проведення занять за регіональною складовою є групова справа, яка проводиться з врахуванням: стану природно-техногенної безпеки та основних напрямків покращення її рівня у межах конкретних адміністративно-територіальних одиниць; особливостей кліматично-географічного розташування; класифікації НС, об'єктів класифікації та класифікаційних ознак НС регіону; комплексу визначених заходів щодо запобігання та ліквідації наслідків НС, створення необхідних передумов для стійкого розвитку території відповідно до планів реагування на НС та паспортів ризику території; специфіки виконання завдань відповідно до місця органу виконавчої влади, органу місцевого самоврядування, суб'єкта господарювання в підсистемі ЄДС ЦЗ; особливостей проведення евакуації населення у разі загрози або виникнення НС; порядку створення і використання регіональних, місцевих та об'єктових матеріальних резервів для запобігання, ліквідації НС та їх наслідків.*

Приклади проектування змістових модулів програми навчання на основі компетентнісного підходу наведені у табл. 2, 3.

Таблиця 2



Таблиця 3



**Висновки.** Компетентнісний підхід, як сучасна парадигма організації навчання керівного складу та фахівців в сфері цивільного захисту дозволяє чітко визначити професійні завдання цивільного захисту, які покладені на ту чи іншу посадову особу (коло його повноважень); вимоги до його професійного потенціалу (знання, навички, особистісні якості); зміст квазіпрофесійних завдань, виконання яких дозволяє слухачам сформувати інтегральну функціональну компетентність (в сфері цивільного захисту).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Україна в системі міжнародної безпеки / Національний інститут проблем міжнародної безпеки. – К.: ПЦ «Фоліант», ВД «Стилос», 2009. – 572 с.
2. Електронна бібліотека. Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r\\_81/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe)
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
4. Ландшеер В. Концепція мінімальної компетентності // Перспективи: вопросы образования. – 1988. № 1. – С. 32.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 256 с.
6. Человек в системе наук / Сост. Е.В. Филлипова; Отв.ред. К.Т. Фролов. – М.: АН СССР, 1989. – 504 с.
7. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 21–29.
8. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти // зб. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під загальною ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С”. – 2004 . – С. 5–14.
9. Про затвердження національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 №1341 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної ради України. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
10. Про затвердження Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту / Постанова Кабінету міністрів України від 23.10.2013 №819 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної ради України. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/819-2013-%D0%BF>
11. Безрукова В.С. Проективная педагогика / В.С. Берзукова. – Екатеринбург: Из-во "Деловая книга", 1999. – 119 с.

А.В. Иванов,  
Е.Ю. Литвиновский, кандидат педагогических  
наук, старший научный сотрудник,  
С.И. Осипенко,  
Н.Н. Романюк  
Институт государственного управления в  
сфере гражданской защиты

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДЯЩЕГО СОСТАВА И СПЕЦИАЛИСТОВ В ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ**

*В статье рассматривается авторское видение компетентного подхода, на основе которого проектируется программа обучения руководящего состава и специалистов в сфере гражданской защиты.*

*Ключевые слова: компетентный подход, компетенция в области гражданской защиты, функциональная компетентность (в области гражданской защиты), программа обучения, выходные данные для проектирования программы обучения.*

A. Ivanov,  
E. Lytvynovskyj, Candidate of Pedagogical  
Sciences,  
S. Osipenko,  
N. Romanyuk  
Institute of the Public Administration in Sphere  
of Civil Protection

## **DEVELOPMENT OF SENIOR EXECUTIVES AND EXPERTS IN CIVIL SECURITY SPHERE STUDYING PROGRAM PROJECT**

*The author's vision of a competent approach is considered in the article on the basis of which training program for managers and professionals in the field of civil protection is projected.*

*Keywords: competent approach, functional competence of the Sphere of Civil Protection, training program, description of the proekt of the training program.*

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

## **АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТА МАТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*У статті складено орієнтовний перелік об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень. Сукупність об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень, запропоновано позначати терміном “науково-технічна та матеріальна база” (НТМБ) наукових досліджень, а визначені об'єкти та умови – “елементи НТМБ”. Узагальнено показники, що використовуються для оцінювання деяких елементів НТМБ, а саме: оплати праці, основних фондів, виробничих площ, власної та головної зовнішньої інформаційних баз, об'єктів, що становлять національне надбання, унікального обладнання, науково-методичної бази (комп'ютерних моделей) наукового підрозділу, рівня технології науково-дослідної роботи. Обґрунтовано необхідність розроблення підходу (методики) щодо оцінювання НТМБ наукових досліджень як одного з елементів наукового потенціалу наукових установ та вищих навчальних закладів або їх структурних підрозділів.*

*Ключові слова: матеріально-технічне забезпечення, об'єкти та умови, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень, науково-технічна та матеріальна база.*

### **Постановка проблеми.**

Рівень та своєчасність матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень визначають:

якість наукового результату (забезпечення наукової діяльності на різних етапах дослідження приладами та обладнанням, їх раціональне використання має безпосереднє відношення до обґрунтованості її результатів);

“підсумкову ціну” воєнно-наукової продукції (ціна воєнно-наукової продукції включає ціну базових складових матеріально-технічного забезпечення, вона різко зростає в результаті “простою” виконавців наукових досліджень через несвоєчасне чи неякісне матеріально-технічне забезпечення);

темпи розвитку наукових напрямів (створення матеріальних передумов наукової діяльності забезпечує прискорений розвиток наукових напрямів).

Прийняття управлінських рішень щодо створення науково-технічних та матеріальних передумов якісного виконання наукових досліджень, прискореного розвитку наукових напрямів (структурних наукових підрозділів наукових установ (НУ), вищих навчальних закладів (ВНЗ) та підприємств) неможливе без об'єктивної оцінки можливостей НУ, ВНЗ та підприємств щодо матеріально-технічного забезпечення проведення наукових досліджень за визначеною тематикою.

### **Аналіз джерел наукової інформації.**

Попередній аналіз нормативно-правових, науково-методичних джерел [1-10] та наукових праць [11-16] дозволяє говорити про те, що оцінювання

можливостей НУ, ВНЗ щодо матеріально-технічного забезпечення проведення наукових досліджень здійснюється шляхом оцінювання лабораторно-випробувальної та моделюючої бази (елементу потенціалу) наукових організацій [14], матеріально-технічної складової науково-технічного потенціалу науково-дослідних організацій [11; 13], матеріально-технічної та дослідно-експериментальної бази досліджень [1], фінансового, матеріально-технічного та інноваційного потенціалу наукової установи [3], ресурсної забезпеченості наукової організації [8-10], матеріально-технічної бази науково-дослідної роботи [15; 16], науково-методичної бази наукового підрозділу [12].

Не зважаючи на те, що в деяких публікаціях [14, с. 8] ваговий коефіцієнт значимості рівня використання лабораторно-випробувальної та моделюючої бази науково-дослідних організацій визначається на рівні 0,91 відносних одиниць (вище (абсолютне – 1) значення має лише ваговий коефіцієнт рівня співробітників науково-дослідної організації зі стажем наукової та випробувальної роботи, з вченими ступенями та званнями), та наявність низки підходів до оцінювання можливостей НДУ, щодо матеріально-технічного забезпечення проведення наукових досліджень, на сьогодні не зроблено спроби узагальнити, систематизувати та відповідним чином використати існуючі підходи під час прийняття управлінських рішень щодо розвитку конкретних наукових напрямів в інтересах Збройних Сил України.

#### **Постановка завдань статті.**

Розв'язання актуальної проблеми, – отримання об'єктивної оцінки можливостей науково-дослідних установ та організацій щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень за визначеною тематикою, потребує систематизації та оцінки існуючих підходів. Для цього, у даній статті, вирішувалися наступні завдання:

скласти орієнтовний перелік об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у науковій, науково-дослідній, науково-технічній, науково-випробувальній установі чи організації (НДУ);

узагальнити показники за якими здійснюється оцінювання рівня матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ;

провести огляд завдань та порядку оцінювання рівня матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Проведемо аналіз відомих нам підходів з метою визначення переліку об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ.

А.О. Ладний [13] вважає, що матеріально-технічну складову науково-технічного потенціалу утворюють засоби наукової праці, що створюють необхідні об'єктивні умови для здійснення науково-технічної діяльності. На його думку вона включає основні фонди, витраті матеріали та інші компоненти, які необхідні для виконання досліджень та розробок, їх інформаційного забезпечення, організаційного управління всіма роботами, та

відображає як об'єм цих компонентів так і їх якісний склад.

Автори НДР шифр “СЕД-1 – УА” [11] пропонують проводити аналіз матеріально-технічної складової науково-технічного потенціалу науково-дослідної організації роздільно, – за основними (технічними) й оборотними (матеріальними) виробничими фондами.

У Положенні про державну атестацію науково-дослідних (науково-технічних установ) [1] зазначається, що анкета за допомогою якої проводиться опитування НДУ, поряд з іншими, повинна включати відомості про: матеріально-технічну та дослідно-експериментальну базу досліджень, наявність та ефективність використання сучасного високотехнологічного наукового обладнання; унікальні наукові об'єкти, в тому числі ті, що становлять національне надбання.

Не рідко об'єкти та умови, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ використовуються у якості показників за якими проводиться оцінювання НДУ та ВНЗ. У цьому випадку показники оцінювання рівня матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень виступають показниками другого чи третього порядку оцінювання НДУ. Наприклад, у Методичних рекомендаціях для проведення атестації науково-дослідних установ [6] використовуються наступні показники: оплата праці (млн.крб.); основні фонди (млн.крб.); виробничі площі; власна та головні зовнішні інформаційні бази (бібліотеки, банки даних, архіви тощо), якими користуються співробітники організації; об'єкти, що становлять національне надбання (до п'яти найбільш значних); унікальне обладнання (перелік).

Проте, частіше, об'єкти та умови, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ не використовуються як показники діяльності НДУ, натомість застосовуються узагальнені показники оцінювання бюджету, інфраструктури потенціалу, ресурсної забезпеченості НДУ, що відображають загальні умови діяльності суб'єктів наукової та науково-технічної діяльності без аналізу конкретних об'єктів, які необхідні для проведення наукових досліджень. Так, у Порядку оцінки розвитку діяльності наукової установи [3] під час визначення “Класифікаційної оцінки рівня і престижу наукової установи з масштабом наукового потенціалу і досягненнями у попередні роки” у розділі II – бюджет та інфраструктура визначено показники:

загальний обсяг фінансування наукових та науково-технічних робіт (за рахунок всіх джерел) у попередньому календарному році;

кількість унікальних об'єктів, що становлять національне надбання та центрів колективного користування наукоємним обладнанням;

кількість кафедр, лабораторій, науково-освітніх центрів та інших типів науково-освітніх підрозділів, що діють на базі наукової установи на 1 січня поточного року.

У цьому ж порядку [3], під час оцінки динаміки наукового потенціалу і результативності наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності наукової установи у I розділі – науковий, науково-технічний та інноваційний



потенціал установи, підрозділі 1.2. – фінансовий, матеріально-технічний та інноваційний потенціал визначено показники:

внутрішні витрати на виконання наукових та науково-технічних робіт у розрахунку на одного наукового працівника;

обсяг коштів спеціального фонду державного бюджету, віднесений до загальної чисельності наукових працівників;

питома вага коштів організацій підприємницького сектору у внутрішніх витратах на виконання наукових та науково-технічних робіт;

питома вага залучених коштів зарубіжних юридичних і фізичних осіб у внутрішніх витратах на виконання наукових та науково-технічних робіт;

середньорічна вартість основних засобів наукової та науково-технічної діяльності;

кількість чинних патентів на винаходи, отриманих в Україні і за кордоном;

сума дивідендів, отриманих установою від діяльності організацій підприємницького сектору, заснованих за її участю;

кількість робочих комп'ютерних місць, що мають доступ до мережі Інтернет, у розрахунку на одного наукового працівника.

Такий же підхід використовується і в інших методиках [8-10]. У яких критерієм оцінки результативності діяльності наукової організації за напрямом “ресурсна забезпеченість наукової організації” є: забезпеченість науковим обладнанням та необхідними умовами роботи. Показниками за якими здійснюється оцінка пропонуються:

1) частка в основних фондах: будівель та споруд (%); машин та обладнання (%); нематеріальних основних фондів (%);

2) частка площ зайнятих науковим обладнанням (%);

3) частка площ, які не здаються в оренду, від загальної площі будівель (%);

4) частка машин та обладнання віком до трьох років включно в загальній вартості машин та обладнання (%);

5) середня річна вартість основних засобів досліджень і розробок в розрахунку на одного працівника наукової організації (тис. рублів /люд., фондоозброєність);

6) середня річна вартість машин та обладнання у розрахунку на одного дослідника (тис. рублів /люд., техноозброєність);

7) середня місячна заробітна платня працівників наукової організації;

8) середня місячна заробітна платня дослідників наукової організації.

9) середній вік науково-дослідного, конструкторського обладнання до терміну його корисного використання (віку повного зносу) тільки в методиці [10].

Елементи оцінювання об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень присутні в окремих методиках оцінки наукових підрозділів [12] та якості науково-дослідної роботи [15, 16]. Під час оцінювання розвитку науково-методичної бази наукового підрозділу пропонується визначати оцінку стану роботи і-го

підрозділу щодо вдосконалення науково-методичної бази, а саме створення комп'ютерних моделей за напрямками і тематикою наукових досліджень, які покладені на даний підрозділ. Під час визначення якості науково-дослідної роботи [15] оцінюються показники: фінансове та матеріально-технічне постачання та забезпечення; наукове обладнання та прилади; якість та оперативність інформації (не тільки кількість джерел але й їх новизна, різновекторність поглядів та локалізації їх джерел); приміщення для дослідницьких робіт (лабораторії) тощо.

Аналіз основних підходів, які застосовуються для оцінювання можливостей науково-дослідних установ та організацій щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень дозволив сформулювати орієнтовний **перелік об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень** у науковій, науково-дослідній, науково-технічній, науково-випробувальній установі чи організації: унікальні наукові об'єкти, в тому числі ті, що становлять національне надбання; наукове обладнання (високотехнологічне обладнання, наукоємне обладнання, метрологічне обладнання, прилади, устаткування, стенди тощо); полігони; лабораторні площі та їх обладнання (приміщення та їх механізація, меблі, ПЕОМ, кондиціонери, розмножувальні прилади тощо); комп'ютерні (математичні) моделі об'єкту (окремих предметів) дослідження; матеріали патентно-інформаційної служби (їх доступність для потенційних користувачів та новизна); поліграфічна база; бібліотеки (бібліотечний фонд); доступ до Інтернет; наукові видання (фахове видання, науковий збірник, тематичні видання); матеріальні ресурси та матеріали, необхідні для виконання наукових досліджень (НДР, ДКР тощо).

Специфіка матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень вимагає включення наукової складової у саму технічну та матеріальну базу наукових досліджень, тобто вона (база) сама стає предметом наукової діяльності. Саме такий підхід відображає представлений вище орієнтовний перелік об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у науковій, науково-дослідній, науково-технічній, науково-випробувальній установі чи організації. Тому, для позначення сукупності об'єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень пропонується використовувати термін науково-технічна та матеріальна база (НТМБ) наукових досліджень, у цьому випадку окремо взяті об'єкти та умови доцільно розглядати як елементи НТМБ.

Узагальнення інформації про показники за якими оцінюються елементи НТМБ дозволяє представити показники за якими здійснюється оцінювання деяких елементів НТМБ в існуючих підходах.

Для оцінки елементів НТМБ під час проведення атестації науково-дослідних установ [6] визначено низку показників. Для оцінки елементу, – оплата праці, застосовуються такі показники: фонд оплати працівників, які виконують НДДКР; середньомісячна заробітна плата по всіх працівниках; середньомісячна заробітна плата по виконуючих НДДКР. Для оцінювання

основних фондів застосовуються показники: балансова вартість власних основних фондів; залишкова вартість власних основних фондів. Для оцінювання виробничих площ застосовуються показники: загальна площа нежилих будинків (приміщень), яка використовується організацією (кв.м.); в тому числі – знаходиться на балансі (кв.м.); загальна балансова вартість будинків (приміщень) (млн.крб.); розмір загальної площі власних будинків (приміщень), що призначена для виконання НДДКР (кв.м.); в тому числі – на 1 виконуючого НДДКР (кв.м.); загальна площа нежилих будинків (приміщень), яка надається в оренду іншим організаціям (кв.м.); кількість орендарів (одиниць); загальна сума орендної плати, що одержана організацією за період (млн.крб.); кількість малих форм (МП, СП та інші), заснованих організацією (одиниць); з них – існують на території організації (одиниць). Для оцінювання власної та головної зовнішньої інформаційної бази (бібліотеки, банки даних, архіви тощо), якими користуються співробітники організації використовується показник – об'єм інформаційної бази. Для оцінювання об'єктів, що становлять національне надбання використовується показники: наявність таких об'єктів (до п'яти найбільш значних); назва об'єкту; загальні витрати на утримання (% до обсягу фінансування організації). Для оцінювання унікального обладнання використовується показник – наявність обладнання (перелік).

Під час оцінювання стану роботи підрозділу щодо вдосконалення науково-методичної бази (створення комп'ютерних моделей) за напрямками і тематикою наукових досліджень, які покладені на даний підрозділ застосовуються показники [12]: рівень складності моделі; коефіцієнт готовності моделі; додатковий бал за реєстрацію або використання моделі; коефіцієнт новизни моделі.

Під час оцінки ефективності та якості науково-дослідної роботи [16] використовують груповий показник – рівень технології НДР. Одним із трьох часткових його показників є матеріально-технічна база. Цей частковий показник визначається на основі двох одиничних показників: наукове обладнання та виробничі площі для проведення наукових досліджень.

Виходячи із вищевикладеного можна зробити висновок: показники та критерії, що визначені та застосовуються на сьогодні для оцінювання можливостей НДУ, щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень, не дозволяють оцінювати усі можливі елементи НТМБ. І якщо, розглянутих показників можливо і достатньо для оцінювання НДУ на рівні держави (Держінформнауки) то ми можемо фіксувати факт наявності потреби перегляду показників та критеріїв оцінювання можливостей НДУ щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень за визначеною тематикою (наявні показники не забезпечують посадових осіб Міністерства оборони та Збройних Сил України інформацією про відповідність елементів НТМБ науковим завданням, що стоять перед НДУ, тематиці наукових досліджень, що замовляються).

У більшості підходів [1-10] завдання та порядок оцінювання можливостей НУ, ВНЗ, щодо матеріально-технічного забезпечення

проведення наукових досліджень окремо не розглядаються, а оцінювання проводиться відповідно завданням та порядку оцінювання НУ та, як правило, мають наступний зміст: організація проведення оцінювання (визначення складу експертної комісії, її повноважень та порядку роботи, переліку показників та розрахунку системи атестаційних оцінок), анкетування установ, галузева експертиза НУ з перевіркою анкетних відомостей (заповнення картки експертного оцінювання, визначення категорії установи, порівняльне рейтингове оцінювання), міжгалузева експертиза.

Більш детально розглянуто порядок та завдання оцінювання НТМБ у НДР шифр “СЕД-1 – УА” [11], в якій аналіз матеріально-технічної складової науково-технічного потенціалу науково-дослідної організації пропонується проводити роздільно за основними (технічними) й оборотними (матеріальними) виробничими фондами у такій послідовності:

- аналіз використання основних фондів і матеріальних ресурсів;
- аналіз забезпеченості науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт необхідними засобами праці та матеріальними ресурсами;
- аналіз структури та динаміки розвитку основних та оборотних фондів;
- розроблення заходів щодо покращення матеріально-технічного забезпечення науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт і використання засобів праці та матеріальних ресурсів.

На думку авторів, аналіз матеріально-технічної складової науково-технічного потенціалу передбачає вирішення наступних задач:

- оцінку об’єму та складу основних фондів;
- характеристику технічного стану основних фондів;
- вивчення ефективності використання основних фондів під час виконання науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт;
- вивчення забезпеченості науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт матеріальними ресурсами та використання матеріалів.

У цілому можна погодитись із запропонованими підходами щодо визначення завдань та порядку оцінювання можливостей НДУ щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень. Проте, в представлених підходах відсутні чіткі алгоритми діяльності осіб, які проводять оцінювання під час оцінювання НТМБ.

як зазначалося вище, , а у деяких підходах відсутні взагалі.

**Висновки.** У статті здійснено аналіз нормативно-правової бази, науково-методичних розробок, наукових праць на предмет наявності підходів щодо розв’язання проблеми, – отримання об’єктивної оцінки можливостей науково-дослідних установ та організацій щодо матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень за визначеною тематикою. Проведена робота дозволяє зробити наступні висновки:

проведений аналіз об’єктів та умов, що визначають рівень матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у науковій, науково-дослідній, науково-технічній, науково-випробувальній установі чи організації дозволив визначити специфіку матеріально-технічного забезпечення (наявність

наукової складової в “об’єктах та умовах”) наукових досліджень та запропонувати термін “науково-технічна та матеріальна база” (НТМБ) для позначення їх сукупності;

в процесі узагальнення показників за якими здійснюється оцінювання рівня матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень (тобто НТМБ) у НДУ виявлено, що у рекомендаціях та методиках оцінювання НДУ, розроблених на вимогу чи (та) затверджених Кабінетом Міністрів України [1, 2], Міністерствами та відомствами України [3-6] та Російської Федерації [8-10] показники оцінювання елементів науково-технічної та матеріальної баз відповідають завданням оцінювання НДУ на рівні держави та не достатньо інформативні для прийняття рішення про розвиток елементів НТМБ на галузевому рівні, а в документах Міністерства оборони відсутні взагалі [7]. Також встановлено, що у методиках оцінювання НДУ та наукових підрозділів ВВНЗ, що розроблені у наукових установах та навчальних закладах показники оцінки НТМБ застосовуються фрагментарно або взагалі відсутні. Як виняток – в одному з підходів [12] пропонується показники оцінки науково-методичної бази (комп’ютерних моделей) структурного підрозділу, в іншому [15, 16] – матеріально-технічного забезпечення проведення науково-дослідних робіт;

проведений огляд завдань та порядку оцінювання рівня матеріально-технічного забезпечення наукових досліджень у НДУ дозволяє стверджувати, що у наукових працях [11] сформульовано деякі завдання аналізу матеріально-технічної складової науково-технічного потенціалу науково-дослідної організації та порядок їх вирішення, закріплення та реалізація яких дозволила б забезпечити інформацією осіб, які приймають рішення щодо розвитку наукових напрямів за якими здійснюють дослідження науково-дослідні установи та наукові підрозділи ВВНЗ, проте не визначено чіткі алгоритми діяльності посадових осіб що проводять оцінювання та використовують отримані результати.

Таким чином, актуальність розроблення підходу, щодо оцінювання відповідності елементів НТМБ науковим завданням, що стоять перед НУ чи ВНЗ, тематиці наукових досліджень, що замовляються обумовлена наступними положеннями:

оцінка науково-технічної та матеріальної баз є однією із ключових складових оцінки наукового потенціалу НУ чи наукового підрозділу ВНЗ;

існуючі та представлені у статті підходи оцінювання науково-технічної та матеріальної бази, як правило, застосовуються для оцінювання науково-дослідних установ на державному чи галузевому рівнях, але показники, що в них використовуються не дозволяють отримати інформацію, необхідну для прийняття рішення про розвиток елементів НТМБ на галузевому рівні.

Розроблена методика може бути використана у майбутньому для оцінювання НТМБ проведення наукових досліджень, як одного з елементів наукового потенціалу конкретних науково-дослідних установ та вищих навчальних закладів або їх структурних підрозділів під час підведення підсумків або моніторингу їхньої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про державну атестацію науково-дослідних (науково-технічних установ) / Затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 7 квітня 1998 року № 469 (зі змінами).
2. Методика оптимізації (атестації) бюджетних наукових установ, які повністю або частково фінансуються за рахунок коштів державного бюджету / Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 31 жовтня 2011 р. № 1176 // Офіційний вісник України. – 2011. – № 89. – С. 86. – (Ст. 3241). [Режим доступу до електронної версії: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1176-2011>].
3. Порядок оцінки розвитку діяльності наукової установи / Затверджений наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 3 квітня 2012 р. № 399 (зареєстрований в Міністерстві юстиції України 25 квітня 2012 р. за № 629/20942) // Офіційний вісник України. – 2012. – № 36. – С. 312. – (Ст. 1356). [Режим доступу до електронної версії: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0629-12>].
4. Порядок надання відомостей про основні результати наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та у сфері трансферу технологій / Затверджений наказом Міністра освіти і науки, молоді та спорту України від 11 січня 2012 року №10 (зареєстрований в Міністерстві юстиції України 30 січня 2012 р. за №146/20459).
5. Тимчасове положення про проведення атестації вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації у частині наукової та науково-технічної діяльності / Затверджене наказом Міністра освіти і науки від 4 травня 2003 року №522. – 6 с.
6. Методичні рекомендації для проведення атестації науково-дослідних установ / Затверджені Державним комітетом України з питань науки, техніки та промислової політики від 22 травня 1996 року. – 16 с.
7. Інструкція про організацію підготовки та проведення інспекційних заходів / Затверджена наказом Міністра оборони України від 21 липня 2011 р. №440. – К. : Міністерство оборони України, 2011. – 43 с.
8. Методика оценки результативности деятельности научных организаций, подведомственных Федеральному агентству связи, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения : Утверждена приказом Федерального агентства связи от 13.10.2010 № 271. – М. : Министерство связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, 2010. – 10 с.
9. Методика оценки результативности деятельности научных организаций, находящихся в ведении Федерального архивного агентства, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения : Приложение к приказу Росархива от 27.01.2011 № 14. – М. : Росархив, 2011. – 8 с.
10. Методика оценки результативности деятельности научных организаций, подведомственных Федеральному космическому агентству, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения : Утверждена приказом Федерального космического агентства от 13.9.2012 № 271. – М. : Федеральное космическое агентство Российской Федерации, 2012. – 5 с.
11. Методологические основы военно-экономической и военно-технической оценки научно-технического комплекса Украины: отчет про НИР (частный) шифр

“СЕД-1 – УА” / [авт. кол. : О. В. Сафронов, Г. А. Финадорин, В. Я. Наконечный]. Киевский институт военно-воздушных сил. – Киев, 1993. – 50 с.

12. Дослідження шляхів підвищення ефективності наукової та науково-технічної діяльності у Збройних Силах України : звіт про НДР шифр “Структура НДУ” (заключний) / Науковий центр бойового застосування Сухопутних військ. – Одеса : Військова Академія, 2012. – 221 с.

13. *Ладный А.О.* Анализ данных в задачах управления научно-техническим потенциалом. – 14 с.

14. *Лавринов Г.А.* Концептуальный подход к выбору критериев и норм оценки потенциала, качества и эффективности научной работы в научных организациях Минобороны России / Г.А. Лавринов, В.М. Буренок, О.И. Девкин, А.А. Слепов, А.Т. Тунгушпаев // Вооружение и экономика № 2 (6) 2009 Электронный научный журнал. <http://www.mil.ru/info/1070/51205/index.shtml>].

15. *Макешин Н.И.* О критериях оценки качества НИР // Проблемы деятельности учёного и научных коллективов: Сборник. – Л.: Лениздат, 1971. – вып. 4. – С. 139-147.

16. *Чеботаев В.А.* Методика определения комплексной оценки эффективности и качества научно-исследовательской работы / В.А. Чеботаев, А.И. Чижов под ред. Ю. А. Гончаренко. – ДАУГАВПИЛС, 1981. – 20 с.

Г.В. Капослѐз, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,  
О.Д. Розумный  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского

## **АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОДХОДОВ К ОЦЕНИВАНИЮ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ И МАТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*В статье составлен ориентировочный перечень объектов и условий, определяющих уровень материально-технического обеспечения научных исследований. Совокупность объектов и условий, определяющих уровень материально-технического обеспечения научных исследований, предложено обозначать термином “научно-техническая и материальная база” (НТМБ) научных исследований, а определенные объекты и условия – “элементы НТМБ”. Обобщены показатели, используемые для оценки некоторых элементов НТМБ, а именно: оплаты труда, основных фондов, производственных площадей, собственной и главной внешней информационных баз, объектов, которые являются национальным достоянием, уникального оборудования, научно-методической базы (компьютерных моделей) научного подразделения, уровня технологии научно-исследовательской работы. Обоснована необходимость разработки подхода (методики) по оценке НТМБ научных исследований как одного из элементов научного потенциала научных учреждений и высших учебных заведений или их структурных подразделений.*

*Ключевые слова: материально-техническое обеспечение, объекты и условия, определяющие уровень материально-технического обеспечения научных исследований, научно-техническая и материальная база.*

G. Kaposlyoz, Candidate of Psychological Sciences, senior research scientist,  
O. Rozumnyi  
National University of Defense of Ukraine named after I. Cherniakhovskiy

## **ANALYSIS BASIC APPROACHES FOR EVALUATING SCIENTIFIC, TECHNICAL AND MATERIAL RESEARCH BASE**

*The article made a tentative list of facilities and conditions that determine the level of logistics research. The set of objects and conditions that determine the level of logistics research proposed denoted by the term "scientific, technical and material resources" (NTMB) research, as defined objects and Conditions - "elements NTMB." Overview indicators used to evaluate some elements NTMB, namely wages, fixed assets, production facilities, and its own main external databases, objects of national heritage, unique equipment, scientific and methodological basis (computer models) research unit of technology research work. The necessity of the development approach (methods) for evaluating NTMB research as one of the elements of the scientific potential of research institutions and universities or their departments.*

*Keywords: logistic support, facilities and conditions that determine the level of logistics research, scientific, technical and material resources.*



Г.В. Капосльоз, кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського,  
В.О. Капосльоз  
Відкритий Міжнародний університет розвитку  
людини «Україна»

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХІЧНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ АСПЕКТІВ ПРОЯВУ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ОПАНУВАННЯ ПРОФЕСІЄЮ)

*У статті здійснено спробу систематизації поглядів деяких вітчизняних та зарубіжних вчених на особливості прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією) в юнацькому віці. Встановлено, що мотивація особистості до вибору, опанування та здійснення професійної діяльності проявляється у відношенні (ставленні) особистості до професії, а саме: інтересі до певної сфери професійної діяльності; наявності професійних ціннісних орієнтацій; спрямованості діяльності особистості на виконання професійних (функціональних) обов'язків (опанування професією). Наведені прояви відношення мають психологічні та поведінкові аспекти, оскільки: з одного боку – психічні процеси є передумовою (активують, спонукають особистість) системи дій чи бездіяльності (поведінки); з іншого – успішність професійної діяльності (опанування професією) впливає на психічні утворення особистості модифікуючи їх. Саме тому, особливості прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією) у поведінці залежать від властивостей мотиваційної сфери особистості та ситуації функціонування особистості під час професійної діяльності, та пов'язані з результативністю професійної діяльності (опанування професією), індивідуальним розвитком особистості (становленням самосвідомості, професійним самовизначенням та самореалізацією у професійній діяльності), формуванням професійної культури та збереженням психологічної стійкості особистості під час опанування та здійснення професійної діяльності.*

*Ключові слова: інтерес до професійної діяльності, професійні ціннісні орієнтації, професійна спрямованість, результативність професійної діяльності (опанування професією), професійна культура, психологічна стійкість.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічний прогрес, зміцнення обороноздатності держави неможливі без формування інтелектуального потенціалу нації в цілому, та всебічного розвитку кожного окремо взятого члена суспільства. Найважливішою цінністю та основним капіталом держави є людина мотивована до пошуку, засвоєння та використання в професійній діяльності нових, інноваційних знань. Умотивованість можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку (активність) особистості її початок і спрямованість. Ефективне управління процесами формування мотивації особистості до професійної діяльності (опанування професією) неможливе без об'єктивної оцінки якості цього складного феномену.

У даному випадку термін “якість” тлумачиться наступним чином: сукупність властивостей та характеристик мотивації особистості до професійної діяльності, які надають їй здатність задовольняти потреби

особистості через трудову діяльність та одночасно дозволяють оцінювати силу і стійкість спонукання особистості до професійної діяльності (опанування професією) певного типу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Під час дослідження мотивації особистості до професійної діяльності як правило аналізуються психологічні чинники, які впливають на формування мотивації до професійної діяльності [1], структура мотивів особистості [2], проблеми формування мотивації навчально-пізнавальної [3, с. 320-321] та професійної [4] діяльності. У більшості досліджень мотивація розглядається як механізм (процес, причина) активації людини, що визначає її поведінку (систему дій і вчинків особистості, що мають певну послідовність, частоту, активність і спрямованість). Для оцінювання мотивації дослідники, як правило, використовують існуючі методики дослідження мотивації, елементів мотиваційної сфери особистості та особистісних характеристик. Діяльність (поведінкові аспекти) людини оцінюються лише для встановлення ефективності проведених заходів управління процесами формування мотивації. Такий підхід, без сумнівів, має виражену практичну спрямованість, проте акцентування уваги на причинно-наслідковому зв'язку між мотивацією та поведінкою особи не враховує вплив успішності діяльності на зміни в мотивації особистості та не дозволяє побудувати адекватну систему критеріїв та показників оцінювання мотивації до професійної діяльності (опанування професією). Дослідження психічних та поведінкових аспектів прояву мотивації носять фрагментарний характер.

**Постановка завдання статті.** Важливість об'єктивної оцінки мотивації осіб до професійної діяльності (опанування професією) для ефективного управління нею з метою формування свідомого, сумлінного ставлення до трудової діяльності про зміцненню обороноздатності України, недосконалість підходу (причинно-наслідковий зв'язок між мотивацією та поведінкою особи) в межах якого обґрунтовуються критерії та показники дослідження й корекції мотивації до професійної діяльності, фрагментарний характер небагатьох спроб їх (критеріїв та показників) систематизації визначають **завдання статі**: систематизація психологічних та поведінкових особливостей прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як у повсякденному побутовому, так і в професійному спілкуванні синонімом терміну “професійна мотивація” є термін “**інтерес**”. Про це можуть свідчити такі вислови: “у нього немає інтересу до роботи”, “необхідно розвивати інтерес до професії” тощо. Саме інтерес був першим об'єктом вивчення в області мотивації (І. Герберт). А.К. Маркова визначає “інтерес” як наслідок, як один з інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери. А.К. Маркова пропонує наступну диференціацію видів інтересу: широкий, плануючий, результативний, процесуально-змістовний, учбово-пізнавальний і вищий рівень – перетворюючий інтерес.

Б.І. Савонько, П.В. Симонов виділяють такі види інтересу: результативний, процесуальний, пізнавальний, учбово-пізнавальний тощо. Зазначені види інтересу співвідносяться з мотиваційними орієнтаціями: на процес, на результат, на оцінку викладачем і на “уникнення неприємностей”.

Нікітіна І.В., Мартич В.В. розглядають інтерес як перший комплекс професійної мотивації та розрізняють:

1) безпосередні інтереси (виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включають: 1.1) професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і тому подібне; 1.2) загальнопрофесійний інтерес – виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії; 1.3) романтичний інтерес – базується на уявленні про незвичайність даної професії; 1.4) ситуативний інтерес – формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак;

2) опосередковані інтереси (зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включають: 2.1) професійно-пізнавальний інтерес – базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ; 2.2) інтерес до самовиховання – проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб’єктно ціннісних якостей особистості; 2.3) престижний інтерес – вибір професії, зумовлений перспективами професійного росту і престижністю професії у суспільстві; 2.4) інтерес супутніх можливостей – відображає прагнення молодої людини задовольнити за допомогою обраної професії певні духовні і життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо); 2.5) невизначений інтерес – в його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

Таким чином, інтерес до професійної діяльності проявляється виключно в психічному аспекті. Він виражається та може бути зафіксований в зміні психічної організації особистості, зокрема:

тривалому зосередженні уваги на предметах, процесі праці, властивостях професії, її незвичайності, випадкових (нетипових) для конкретної професії ознаках;

прагненнях (хочу, бажаю) до пізнання певних явищ, формування суб’єктивно-ціннісних професійних якостей, працювати у престижній сфері, професійного зростання, задовольнити за допомогою трудової діяльності духовні та матеріальні потреби, отримати емоційне задоволення від професійної діяльності.

У ряді досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний (з початком самостійної суспільно-трудової діяльності будується власний статус людини) для утворення **ціннісних орієнтацій** як стійкої якості особистості, що сприяє об’єктивному, безпристрасному аналізу різноманітної, в тому числі протилежної за змістом, інформації, дозволяють здійснювати раціональний особистісний вибір, розпізнати справжніх і

оманливих друзів, осмислити світоглядну і громадянську позицію, протистояти психологічному тиску з боку окремих осіб, малих груп, різноманітних політичних технологій.

Як зазначають А.Г. Здравомислов, Л.А. Аза, В.А. Піддубний, А.А. Ручка, С.П. Подвиг, І.В. Дьяконов ціннісні орієнтації – це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого. Сукупність ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує стабільність особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості її потреб і інтересів. Ціннісні орієнтації виражають те, що в житті є найважливішим для людини, має для неї особистий зміст і визначає її життєві цілі.

Феномен “ціннісні орієнтації” співвідноситься з категоріями, що відображають регуляції діяльності людини та пояснюють механізми поведінки: “норми”, “цінності”, “нормативно-ціннісних систем”, “соціальної дії”; “мотивації” і “управління”. В.Б. Ольшанський інтерпретував “ціннісну орієнтацію”, як цілі прагнення й життєві ідеали, котрі функціонують як певні норми в “груповій свідомості”. Г.Е. Залесский пов’язує особистісні цінності і сенси через поняття “переконання”, які є “усвідомлені цінності, суб’єктивно готові до реалізації шляхом їх використання в соціально-орієнтовній діяльності”. В.П. Тугарінов поняття “ціннісні орієнтації” визначає, як спрямованість особистості на ті або інші цінності.

На думку І.В. Дьяконова, стрижневим моментом для ціннісної орієнтації є оцінний елемент. Він пов’язаний з рівнем знання (повсякденним або науково-теоретичним) про оцінюваний об’єкт або явище і містить у собі оцінки майбутнього (цінність-мета), сьогодення (співвідношення цінності-мети з інструментальними цінностями) і минулого (ставлення до різних цінностей-цілей і інструментальних цінностей, що функціонували в культурі минулого).

Б.С. Волков вважає, що наявність певної системи цінностей особистості є необхідною психологічною умовою для формування зрілих життєвих планів, особистісного й професійного самовизначення юнаків. Б.С. Братусь визначає особистісні цінності як “усвідомлені й прийняті людиною загальні смисли її життя”. Він також зазначає розділення особистісних цінностей на усвідомлені сенси життя і декларовані. Якщо ж говорити про усвідомленість, “відрефлексованість” найбільш загальних смислових утворень, Б.С. Братусь використовує для їх позначення поняття “особистісні цінності”.

Таким чином, доцільно зосередити увагу на психічних аспектах прояву професійних ціннісних орієнтацій, а саме: наявності та якості переконань, ідеалів, цілей, планів. Дані компоненти відображають спрямованість особистості на цінності соціального та матеріального характеру та забезпечують формування “осі свідомості” (особистісної диспозиції) навколо якої обертаються помисли та почуття людини під час розв’язання життєвих питань (прийняття рішення щодо вибору типу поведінки чи діяльності).

**Професійна спрямованість** один із найбільш складних феноменів, що беруть участь у процесах мотивації особистості. Вона визначається і як найбільш узагальнена форма відношення людини до професії (інтерес до професії і схильність займатися нею), і як динамічна тенденція, яка в якості мотиву визначає людську діяльність, і як система стійких домінантних мотивів, що визначають цілісну структуру особистості, і як раціонально організована професійно-прикладна діяльність, спрямована на оволодіння матеріальними та духовними цінностями, необхідними в соціальному й особистісному аспектах.

Таким чином, професійна спрямованість розглядається як психічний процес (відношення, тенденція), як елемент структури особистості (система домінантних мотивів), а також як професійно-прикладна діяльність. Залежно від точки зору, з якої розглядається професійна спрямованість по різному визначаються особливості її прояву.

Професійна спрямованість, на думку В.О. Зінченко, охоплює такі компоненти: освітній, біологічний, психофізіологічний та особистісний. Освітній компонент проявляється у спеціальних здібностях та навичках до обраного предмета. Біологічний компонент містить природно-біологічні передумови професійної спрямованості. Психофізіологічний компонент ґрунтується на створенні найсприятливіших умов для нормального функціонування й відтворення навчально-професійної діяльності, у збереженні здоров'я і працездатності за рахунок зниження нервово-психічного напруження, поєднання фізичної праці з розумовою, раціоналізації режимів праці та відпочинку. Особистісний компонент передбачає формування самоактуалізації та самореалізації в професійній діяльності майбутніх біологів.

Н.В. Кузьміна у структурі професійної спрямованості виділяє такі властивості, як об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість. У більш пізніх роботах Н.В. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як оцінювання значущості (привабливість, непривабливість) різних аспектів професійної діяльності, її зміст, інтерес до професії.

А.Н. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна, ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як головних спонукачів діяльності.

Н.Л. Коломінський розрізняє: 1) спрямованість діяльності на інших людей (дітей), пов'язана з турботою, інтересом, сприянням розвитку її особистості і максимальною її самоактуалізацією; 2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні та самореалізації у царині педагогічної праці; 3) спрямованість на предметну сторону професії (зміст навчального предмета).

Професійна спрямованість, на думку Макаренко О.М., Голубєва М.О., Майстренко І.А. передує професійному самовизначенню студентів і сприяє вибору з усіх професій такої, що найбільше відповідає їхнім індивідуальним рисам.

Таким чином, серед представлених особливостей прояву професійної спрямованості на нашу думку доцільно виділити декілька аспектів: результативність діяльності, особистісний професійний розвиток, рівень сформованості професійної культури, стійкість діяльності.

**Результативність діяльності.** Б.І. Савонько, П.В. Симонова встановлено, що домінуюча мотиваційна орієнтація виявляється в продукті діяльності; чинником, опосередуючим вплив мотиву на особливості продукту, є його особова значущість; психологічний зміст особової значущості залежить від типу мотиваційної структури.

О.С. Кальчук об'єктивним критерієм оцінки мотивації військовослужбовця-жінки визначає “ефективність професійної діяльності”, яку пропонує оцінювати за такими показниками: для офіцерів, прапорщиків (сержантів) – результати службової діяльності; рівень теоретичної підготовки; рівень професійної майстерності; рівень дисциплінованості; участь у громадській та виховній роботі, а для рядових – результати службової діяльності; рівень професійної майстерності; рівень дисциплінованості; ступінь залучення до громадського життя підрозділу.

Ми повністю погоджуємося з О.Ю. Шапран, яка обґрунтовує, що термін “результативність” доречно вживати у словосполученнях, де йдеться про кінцеві результати професійної діяльності особистості чи конкретних заходів, програм, тоді як термін “ефективність” – у словосполученнях, де йдеться про доцільність використання ресурсів (людських, фінансових, часових тощо). Термін “оцінка” доречно вживати на означення рівнів результативності, проранжованих та розміщених на шкалі результативності як певну відмітку на ній, а на означення процедури дослідження результативності доречно застосовувати термін “оцінювання”. Автор також доводить, що різні за масштабом об'єкти оцінювання потребують різних критеріїв результативності діяльності.

Таким чином, мотивація особистості до професійної діяльності (опанування професією) пов'язана з результативністю (ступінь досягнення цілей, виконання завдань) самої діяльності. При цьому результати фіксуються у продуктах діяльності, а саме: як в отриманих принципово нових, або пристосованих до конкретної сфери діяльності (записаних на матеріальних носіях) так і засвоєних (сприйнятих та запам'ятованих) знаннях, навичках, вміннях; матеріальних засобах виробництва та продуктах діяльності; побудові нових та корекції існуючих соціально-психологічних, соціальних та політичних систем тощо.

Особистісний професійний розвиток пов'язаний не тільки з розвитком властивостей особистості, але й зі змінами ситуацій в яких функціонує людина, кутів зору, під якими вона себе розглядає. Саме ці аспекти розглядаються під час дослідження **становлення самосвідомості, професійного самовизначення особистості та її самореалізації у професійній діяльності.**

Потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все

вагомим стає професійний компонент (професійна самосвідомість). Становлення самосвідомості тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів ідентичності (суперечності між уявленнями про себе та прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе). Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень особи юнацького віку про себе. Відбувається формування змісту ідентичності – з-поміж багатьох можливих зв'язків особа обирає конкретні особистісні, професійні, сексуальні, ідеологічні тощо уявні зв'язки, що можуть задовольнити її потреби. В. Сафін і Г. Ніков вважають, що на суб'єктивну сторону самосвідомості – усвідомлення свого “Я” опирається самовизначення особистості.

Професійне самовизначення особистості розглядається як найбільш значущий компонент професійного розвитку особистості, як критерій одного з етапів цього тривалого й складного процесу, як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, як вибіркоче ставлення індивіда до світу професій загалом та до конкретно обраної професії, як діяльність людини, яка набуває того чи іншого змісту залежно від рівня її розвитку як суб'єкта професійної діяльності.

Прояви самовизначення можуть мати як психологічні так і поведінкові аспекти. “Суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що від нього хоче або чекає суспільство; тобто суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин”. На думку І. Дубровіної та В. Моляко професійне самовизначення школярів це не тільки вибір майбутньої професії, а і його реалізація. Дослідники включають до складу професійного самовизначення крім професійної підготовки також і адаптацію людини на конкретному робочому місці.

Е. Пряжнікова та М. Пряжніков умовно виділяють п'ять рівнів самореалізації людини: I рівень – агресивне неприйняття (деструктивний рівень); II рівень – уникнення; III рівень – виконання діяльності за зразком, шаблоном, інструкцією (пасивний рівень); IV рівень – удосконалення окремих елементів виконуваної роботи; V рівень – удосконалення професійної діяльності в цілому (творчий рівень).

Таким чином, розвиток самосвідомості, самовизначення та самореалізація особистості у період зрілої юності має наступні аспекти прояву:

а) поведінкові: набуття особистістю нового соціального статусу (суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність); освоєння нових форм діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; зміна (розширення) соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих осіб;

а) психічних: стабілізація рівня домагань; незалежність самооцінки від зовнішніх оцінок; усвідомлення відповідальності за свої вчинки перед

суспільством; здатність знаходити, визначати своє місце у професійній діяльності; усвідомлення власних інтересів, своєї спрямованості, здібностей для оптимального виконання професійних обов'язків.

Процес самовизначення завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій сфері професійного та соціального життя відповідно до відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій тощо. Є.Клімов, розглядаючи професійне самовизначення як частковий випадок включення людини в групу вважає, що самовизначення супроводжується прийняттям і засвоєнням особистістю мети, цінностей, норм і стилю життя, способів поведінки та дій тощо. Враховуючи, що особистість у філософії визначається як внутрішній принцип людини, що характеризується унікальністю та відкритістю, які реалізуються в самопізнанні та самотворенні й об'єктивуються в артефактах культури доцільно, поряд із самоусвідомленням, професійним самовизначенням та самореалізацією, розглядати **професійну культуру** як феномен що є результатом професійної мотивації особистості та елементом, який забезпечує професійну діяльність, а також об'єднує низку психічних та поведінкових проявів мотивації до професійної діяльності.

І.С. Сабатовская пише: "... професійна культура (як частина загальної культури) вже розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, що складається із взаємозалежних цілісних феноменів, які не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок".

Згідно з дослідженнями Н.Л. Коломінського, у майбутніх фахівців на початку оволодіння фахом виникає емоційне ототожнення себе з професією, що стає підґрунтям упевненості в тому, що особистість здатна оволодіти професією. На цьому етапі домінує гуманістична спрямованість висловлювань студентів, тобто позитивна усвідомлена мотивація.

У структурі професійної культури І.С. Сабатовська виділяє дві сторони: *перша* характеризує спосіб взаємодії суб'єкта зі знаряддями й предметом праці, а також ступінь його готовності до конкретного виду діяльності. У її складі виділяються такі елементи, як професійний інтерес, знання, навички й уміння, у тому числі стиль професійного мислення; *друга* сторона виступає інтегральною характеристикою свідомості й самосвідомості суб'єкта професійної культури, морально-світоглядних і естетичних передумов діяльності.

Суть внутрішньої педагогічної культури фахівця В.А. Нікітін розуміє як накопичений ним соціально-педагогічний досвід, як складову частину соціальної роботи та емоційно-чуттєве ставлення до неї. Зовнішню ж культуру – як індивідуальний стиль професійної діяльності цього ж фахівця, що включає соціально-педагогічний компонент і ставлення до неї.

П.В. Кузьмін, вивчаючи професійну культуру, виділяє в її структурі духовну і діяльнісно-поведінкову сторони та включає як складові елементи культуру мислення і культуру поведінки. Духовна сторона, що "представляє діалектичну єдність професійно-ідеологічного і психологічного компонентів,



містить: систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності”.

Таким чином, професійна культура проявляється як у психічному (ототожнення з професією), так і поведінковому (професійні рухи, мова, міміка, знання, навички, вміння, звички тощо) аспектах. Поведінковий аспект може проявлятися як несвідоме копіювання поведінки (як професійні так і непрофесійні рухи, стиль мовлення, міміка) значимих для особистості професіоналів, та свідоме опанування технологіями діяльності (стилі роботи з інструментами, спілкування в професійному середовищі тощо) за участі наставників.

Формування **психологічної стійкості** у підлітковому віці підтверджено фактами подолання труднощів, збереження віри в себе, упевненості в собі, своїх можливостях, дієвістю психічної саморегуляції, самостійності та саморегуляції в навчальній діяльності старшокласників, яка є прообразом майбутньої професійної діяльності.

Психологічну стійкість особистості дослідники розглядають як складну якість особистості, синтез окремих якостей і здатностей, як новотвір особистості у підлітковому віці, як сукупність якостей особистості, як рівноважні психічні стани. На думку Н.Ю. Максимової, психологічна стійкість – це цілісна характеристика особистості, що забезпечує її стійкість до фрустрованого і стресогенного впливу важких ситуацій. Як вказується в дослідженні Е.П. Крупніка, психологічна стійкість – це насамперед динамічна рухлива рівновага всіх особистісних структур, що свідчить про гнучкість і пластичність їх “психічного матеріалу” про здатності індивіда до самоорганізації та саморегуляції своєї поведінки.

За визначенням В.М. Крайнюк, з яким погоджується Я.О. Овсяннікова психологічна стійкість – це складна якість особистості, в якій об’єднані: врівноваженість (рівновага), відповідність; стійкість, стабільність (постійність); опірність (резистентність).

Психологічна стійкість особистості у процесі виконання професійних обов’язків та опанування професією проявляється як у позитивних так негативних наслідках взаємодії особистості та негативних факторів оточуючого середовища. Проявами належного рівня психологічної стійкості є факти:

подолання труднощів;

збереження позитивного настрою без звернення до психоактивних речовин, чутливості до різних аспектів життя, різносторонніх інтересів;

збереження якості виконуваних професійних дій за несприятливих психологічних обставин;

стійка самооцінка, позитивний психоемоційний стан, самоконтроль поведінки і додержання морально-етичних принципів поведінки у важких ситуаціях, результативність навчальної діяльності.

Невідповідний рівень психологічної стійкості окрім порушення виконання функціональних обов’язків призводить до того, що, людина

проходить ситуацію пов'язану з ризиком (випробувань, втрат, соціальної депривації тощо) з негативними наслідками для психіки: негативні психічні стани (афект, стрес, або психічна напруженість, стан тривожності, агресії, ревнощів, пристрасті тощо), негативні психічні зміни (невротичні реакції, агресивність, апатія, суїцидальні думки тощо), психічна дезадаптація та психогенні розлади (гострі реакції на стрес, адаптаційні невротичні реакції та інші невротичні розлади).

**Висновки.** У даній статті здійснено теоретичний аналіз психологічних та поведінкових аспектів прояву мотивації до професійної діяльності та опанування професією хлопцями та дівчатами в юнацькому віці. Встановлено, що мотивація особистості до вибору та здійснення тієї чи іншої професійної діяльності тісно пов'язана із задоволенням потреб особистості, розвитком її мотиваційної сфери та має широкий спектр прояву своїх якостей. Перш за все, вона яскраво проявляється у відношенні особистості до професії, а саме у психологічних та поведінкових проявах: інтересу до певної сфери професійної діяльності; професійних ціннісних орієнтацій; спрямованості діяльності особистості на виконання професійних (функціональних) обов'язків (опанування професією).

Особливості прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією) у поведінці залежать від властивостей мотиваційної сфери особистості (значущості кожного елемента мотиваційної сфери; усвідомленості структури (ієрархії) мотивів; стійкості мотиваційної сфери та кожного її елемента), а також ситуації та успішності професійної діяльності (оволодіння професією).

Слід також відмітити, що якість наявної мотивації до професійної діяльності пов'язана з певним рівнем результативності професійної діяльності (опанування професією), індивідуального розвитку особистості (самосвідомості, професійного самовизначення та самореалізації в професійній діяльності), сформованості професійної культури та збереження психологічної стійкості особистості під час опанування та здійснення професійної діяльності.

Врахування виявлених особливостей прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією) у процесі визначення системи методів та методик дослідження мотивації особистості до професійної діяльності (опанування професією) є **напрямом наступних досліджень.**

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Макаренко О.М.* Аналіз психологічних чинників, які впливають на формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх педагогів-біологів / О.М. Макаренко, М.О. Голубєва, І.А. Майстренко // Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2010. – Т. 110. – С. 45–49.

2. *Кочарян О.С.* Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського “Харк. авіац. ін.-т”, 2011. – 40 с.

3. Михайличенко В.Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів / В.Є. Михайличенко, В.В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – Вип.17 (70). – С. 320–327.

4. Кальчук О.С. Мотивація до професійної діяльності військовослужбовців-жінок у Державній прикордонній службі України : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Кальчук Олена Сергіївна. – Хмельницький : Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – 2009. 215 с.

Г.В. Капослѐз, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского,  
В.А. Капослѐз  
Открытый Международный университет  
развития человека “Украина”

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХИЧЕСКИХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОЯВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ОВЛАДЕНИЕ ПРОФЕССИЕЙ)**

*В процессе систематизации взглядов некоторых отечественных и зарубежных ученых на особенности проявления мотивации к профессиональной деятельности (овладение профессией) в юношеском возрасте установлено, что мотивация личности к выбору, освоению и осуществлению той или иной профессиональной деятельности проявляется в отношении личности к профессии, а именно: интересе к определенной сфере профессиональной деятельности; наличии профессиональных ценностных ориентаций; направленности деятельности личности на выполнение профессиональных (функциональных) обязанностей (овладение профессией). Особенности проявления мотивации к профессиональной деятельности (овладении профессией) связанные с результативностью профессиональной деятельности (овладение профессией), индивидуальным развитием личности (становлением самосознания, профессиональным самоопределением и самореализацией в профессиональной деятельности), формированием профессиональной культуры и сохранением психологической устойчивости личности при овладении и осуществлении профессиональной деятельностью.*

*Ключевые слова: интерес к профессиональной деятельности, профессиональные ценностные ориентации, профессиональная направленность, результативность профессиональной деятельности (овладение профессией), профессиональная культура, психологическая устойчивость.*

G. Kaposlyoz, Candidate of Psychological Sciences, Leading Scientist of Department of military science and education National University of Defense of Ukraine;  
V. Kaposlyoz, Open International University of Human Development "Ukraine", Institute of Social Technology

## **THEORETICAL ANALYSIS OF MENTAL AND BEHAVIORAL ASPECTS OF MANIFESTATION MOTIVATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES (MASTERING A PROFESSION)**

*Made an attempt to systematize the views of some domestic and foreign scholars on the features of motivation for professional activity (mastering a profession) in adolescence. It was established that the motivation of the individual to the selection, mastering and implementation of a professional activity seen in relation (relation) to individual professions, namely interest in certain areas of professional activity; presence of professional value orientations; orientation of the individual to perform professional (functional) responsibilities (mastering a profession). These manifestations are related psychological and behavioral aspects, since on the one hand - mental processes is a prerequisite (activate, induce personality) of acts or omissions (behavior); the other - the success of professional activity (mastering a profession) affects the mental formation of personality modifying them. Therefore, peculiarities of motivation for professional activity (mastering profession) behavior depends on the properties of the motivational sphere of personality and functioning of the individual situation during professional activities and related productivity of professional activity (mastering profession), individual personal development (formation of identity, professional self-determination and self-realization in professional activity), the formation of professional culture and preservation of individual psychological stability during mastering and professional activities.*

*Keywords: interest in professional activities, professional values, professional orientation, performance of professional activities (mastering a profession), professional culture, psychological stability.*

О.Л. Караман, доктор педагогічних наук,  
доцент  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

## РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТА СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ

*У статті на основі міждисциплінарного аналізу наукової літератури теоретично осмислено й обґрунтовано поняття ресоціалізації як мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в контексті чинного кримінально-виконавчого законодавства України. Встановлено, що ресоціалізація в найбільш узагальненому значенні є етапом і водночас процесом повторної соціалізації людини в нових, змінених соціальних умовах та обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. Ресоціалізація неповнолітнього засудженого у спеціальній виховній установі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення.*

*Ключові слова: ресоціалізація, соціалізація, десоціалізація, віктимогенні чинники, неповнолітні засуджені, соціально-виховна робота.*

**Постановка проблеми.** Соціально-виховна робота із засудженими – відносно новий напрям досліджень у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці, який почав розвиватися з набуттям у 2004 році чинності нового Кримінально-виконавчого кодексу України та визначенням у ньому мети пенітенціарного процесу – *ресоціалізації* засуджених, а одним з провідних засобів досягнення мети – *соціально-виховна робота*. У зв'язку з цим перед соціально-педагогічною наукою постали завдання теоретичного осмислення й обґрунтування нової мети; розробки й упровадження інноваційних змісту, форм і методів роботи із засудженими на основі принципів гуманізації, педагогізації та соціальної переорієнтації процесу виконання покарань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з ознак унікальності поняття «ресоціалізація» є його міждисциплінарність, тому в сучасній науковій літературі воно розглядається на межі різних галузей знань. Так, філософські, правові, психологічні, педагогічні, соціологічні аспекти процесу ресоціалізації у міцному переплетінні, але з домінантністю на одному з них, представлені в усіх сучасних дослідженнях, провідними з яких для нас стали праці з *права* (О. Бандурка, І. Богатирьов, О. Джу́жа, В. Наливайко, В. Прусс, О. Пташинський, Г. Радов, В. Трубніков, Д. Ягунов, А. Яровий та ін.), *психології* (Я. Гошовський, О. Павлик, Л. Ростомова, І. Ярмиш та ін.), *педагогіки* (О. Беца, І. Парфанович, В. Синьов, М. Фіцула та ін.), *соціальної роботи* (М. Галагузова, А. Сухов, М. Фірсов та ін.) та, безпосередньо, *соціальної педагогіки* (Т. Белавіна, С. Горенко, Л. Завацька, І. Зверева, Н. Калашник, С. Кушнар'єв, В. Лютий, Н. Олексюк, С. Харченко та ін.).

Ретельний аналіз зазначених вище праць показав, що для розкриття сутності і змісту поняття ресоціалізації особистості засудженого всі, без винятку, дослідники використовують порівняльний аналіз таких понять, як соціалізація/асоціалізація, десоціалізація, соціальна адаптація/деадаптація, соціальна реабілітація, соціальна інтеграція/деінтеграція у якості однорідних, синонімічних, протилежних, взаємозумовлених, підпорядкованих один одному тощо. У такому масштабному розмаїтті поглядів вбачаємо для себе один шлях – на основі врахування здобутків попередніх різногалузевих наукових досліджень та з певних методологічних позицій окреслити авторське бачення сутності поняття ресоціалізації як мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими для подальшої розробки змісту та технологій діяльності персоналу органів та установ, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України.

**Мета статті.** Уточнення поняття ресоціалізації як мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими.

**Виклад основного матеріалу.** В основу досягнення мети статті було покладено ідею про те, що вихідною, методологічною основою для визначення поняття «*ресоціалізація*» й інших перерахованих вище понять (асоціалізація, десоціалізація, соціальна адаптація, соціальна реабілітація, соціальна інтеграція та ін.) є *соціалізація* особистості, яка відбувається протягом усього життя людини й об'єднує в собі зазначені поняття у вимірі часових кількісних і якісних змін людини у взаємодії із соціальним середовищем. Тому ресоціалізацію неповнолітнього, засудженого до позбавлення волі, ми будемо розглядати в ланцюжку логічно поєднаних процесів, що іноді витікають один з одного, а іноді співіснують: *соціалізація – асоціалізація – десоціалізація – ресоціалізація – соціалізація*.

Незважаючи на безліч різних визначень *соціалізації* особистості, що в геометричній прогресії множаться в науковій літературі вже більше 120 років, найбільшої підтримки серед педагогічної спільноти вже давно отримало визначення Г. Андрєєвої яка відзначає, що «соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [1, с. 27].

Проте, у процесі соціалізації сучасна людина стикається з багатьма об'єктивними й суб'єктивними ризиками (віктимогенними чинниками), що стають перепорою для досягнення гармонії з оточенням та особистісного вдосконалення [2, с. 163 – 171].

Дослідники вікової періодизації соціалізації, поділяючи її, в основному, на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих), найбільше таких ризиків виділяють на етапі соціалізації дитини. Так, Л. Виготський, покладаючи в основу вікової періодизації *співвідношення соціальної ситуації розвитку та новоутворень у структурі особистості*, виділяє в дитячому віці п'ять критичних періодів, що супроводжуються

чергуванням стабільних і критичних станів та, з одного боку, є корисними і переломними для соціального і психофізіологічного розвитку дитини, завдяки якому вона переходить на вищий ступінь (ходьба, мова, самосвідомість, самостійність, сила волі, логічне мислення тощо), а з іншого – супроводжується нестійкими психологічними моментами: роздратованість, неслухняність, капризи, бунт, конфлікт дитини з дорослими, упертість, негативізм та ін.: народження дитини – *криза новонародженості*; немовлячий вік (від 2 міс. до 1 року) – *криза 1 року*; раннє дитинство (1–3 роки) – *криза 3 років*; дошкільний вік (3–7 років) – *криза 7 років*; пубертатний вік (14–18 років) – *криза 17 років* [3; 4].

У зв'язку з цим учені (Я. Гошовський, І. Зверева, І. Козубовська, Н. Крейдун, В. Лютий, Н. Максимова, А. Мудрик, В. Оржеховська, Н. Сущенко, М. Фіцула та ін.) виділяють три основні групи чинників, що заважають позитивній соціалізації особистості вже в дитячому віці:

*соціальні макро-, мезочинники* – загострення соціальних проблем (соціально-економічна нестабільність, зниження життєвого рівня та зубожіння значної частини населення, проблеми зайнятості і працевлаштування, забезпечення житлом тощо); неефективність функціонування соціально-культурної сфери, обмежені можливості для змістовного проведення дозвілля; криза систем захисту населення, освіти, охорони здоров'я, права; поширення девіантної, зокрема, делінквентної поведінки та криміналізація суспільства тощо;

*соціальні мікрочинники* (несприятливі умови оточення й виховання) – виховання в конфліктних, кризових, проблемних, неблагополучних сім'ях; неадекватний педагогічний підхід до дитини в навчально-виховних закладах, негативний вплив на дитину формальної групи (шкільного колективу) та неформальної групи асоціального типу тощо;

*особистісні чинники* (біологічні, психологічні й соціальні) – процес статевого визрівання та нестійкість різних фізіологічних систем, передусім нервової; психофізіологічні порушення; незадоволені потреби; загострення певних рис темпераменту; відхилення в мотиваційній, емоційно-вольовій, пізнавальній, комунікативній, міжособистісній, творчій сферах особистості; акцентуації характеру; асоціальна спрямованість особистості, стереотипи асоціальної, адиктивної поведінки; помилкові, хибні уявлення і переконання; невирішені особистісні проблеми, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка; екстернальний локус контролю; низький культурний рівень, несформованість соціально корисних інтересів, вікові особливості підліткового віку та ін.

Саме перераховані вище чинники й спричинюють відхилення у поведінці дітей, тобто їхню *асоціалізацію* та *десоціалізацію*.

Так, *асоціалізація* (від грец. а... – префікс, що означає заперечення, відсутність + лат. socialis – суспільний) – це процес засвоєння особистістю норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки, які спричинюють деформацію суспільних відносин, дисгармонію у взаємодії людини і суспільства. Отже, асоціальними можна вважати дітей, які з самого початку

життя виховувалися в деформованому середовищі або з певних причин потрапили до нього і набули асоціальних рис на всіх рівнях особистості, що проявляються в їх поведінці та вчинках.

Проблема асоціалізації пов'язана з десоціалізацією людини, що також є негативним результатом її існування в соціумі.

*Десоціалізація* (від лат. de... – префікс, що означає віддалення, скасування + socialis – суспільний) – зворотний щодо соціалізації процес, який характеризується відчуженням особистості від основної маси людей, входженням її в асоціальні чи антисоціальні неформальні групи.

Процес десоціалізації сигналізує, що на певній стадії відбувається деформація соціалізації особистості (здебільшого під впливом негативного мікросередовища та особистісних чинників), результатом якої є руйнація попередніх позитивних норм та цінностей і засвоєння антигромадських взірців поведінки. Проявом десоціалізації і є девіантна, зокрема, делінквентна (протиправна) поведінка, а наслідком – скоєння кримінального злочину [4; 5; 6; 7; 8].

Водночас, усі науковці підкреслюють і той момент, що результати соціалізації мають «мобільний характер»: вона може перетворитися з успішної на невдалу і навпаки. У цьому випадку можливість досягти успіху багато в чому залежить від здатності особистості адаптуватися до нових умов. У зв'язку з цим на певному етапі розвитку різних наук про суспільство і вводиться поняття «*ресоціалізація*», що характеризує перехідну ланку від десоціалізації до соціалізації [5]; один з етапів безупинного процесу соціалізації [4].

Якщо ж процеси десоціалізації та ресоціалізації розглядати в більш загальному значенні, виходячи за межі випадків делінквентної (протиправної) поведінки, то деякі вчені розглядають їх в контексті різних циклів життя людини, відокремлених один від одного важливими умовними віхами: народженням, зростанням і підготовкою до школи (цикл дошкільного дитинства), вступом до школи (цикл шкільного життя), навчанням в університеті (цикл студентського життя), працевлаштуванням і роботою, в основному, декілька разів протягом працездатності (цикл дорослого життя), одруженням (цикл сімейного життя) тощо, які часто пов'язані з кардинальною зміною соціальних ролей, придбанням нового статусу, відмовою від колишніх звичок, довілля, дружніх контактів, зміною звичного стилю і способу життя, інакше – десоціалізацією. А потім, щоразу переходячи на новий соціально-статусний щабель, вступаючи в новий біосоціальний цикл, людині доводиться багато чому переучуватися, залучати різнотипні механізми соціалізації, що сприяють швидкому й активному накопиченню нових знань, цінностей, норм у нових ситуаціях, тобто ресоціалізації [5; 6, с. 216 – 217].

Таким чином, семантичним стрижнем для об'єднання в одну логічну конструкцію понять соціалізація, десоціалізація, ресоціалізація є поняття «соціалізація», а смислоспрямовуючим вектором – два антонімічні префікси «*де*» та «*ре*», які власне, й насичують змістовно-функціональну канву ключових термінів. Десоціалізація й ресоціалізація – двоєдина і



взаємозалежна сутність одного складного й тривалого процесу під назвою соціалізація. Якщо процес відмови (відхилення, відучування) від попередніх цінностей, норм, ролей і правил поведінки ми називаємо десоціалізацією, то наступний етап, сенс якого полягає у навчанні новим цінностям, нормам, ролям і правилам поведінки замість старих будемо називати ресоціалізацією.

Поняття ресоціалізації як поліфундаментальної проблеми повернення людини в соціум має тривале минуле, але відносно коротку наукову історію.

Як вважають деякі дослідники [2; 4; 9, с. 7; 8, с. 55; 10, с. 49], уперше термін «ресоціалізація» було використано американськими психологами А. Кеннеді і Д. Кербером на початку 80-х років ХХ ст. для визначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище (наприклад, у випадку звільнення особи з місць позбавлення волі або внаслідок її територіального переміщення, міграції).

Приблизно в той же час у вітчизняній кримінологічній науці одним із перших його використав Ю. Антонян, трактуючи ресоціалізацію як «пристосування» (осіб, що відбули кримінальне покарання) до нового життя та активна участь в ньому» [11, с. 69]. Після нього М. Єникеев запропонував розглядати ресоціалізацію «... як спеціально організований процес подолання антисоціальної спрямованості осіб, які вчинили злочини, процес залучення засуджених до соціальних цінностей і норм, соціально позитивна поведінкова реадаптація» [5, с. 110; 11]. Крім того, дослідником було наголошено на тому, що процес ресоціалізації не може бути здійснений лише шляхом відбуття покарання за вчинений злочин: «Злочин пов'язаний з недоліками процесу соціалізації особистості, і покарання за нього ефективно в тій мірі, у якій воно може заповнити недоліки соціалізації» [5; 11].

Таким чином, історія активного вживання поняття «ресоціалізація» нараховує лише близько трьох десятків років, тоді як термін «соціалізація» використовуються апаратами різноманітних наук понад 120 років (уперше він був уведений американським соціологом Ф. Гіддингсом у 1887 р.) і вже набув відносної семантичної стійкості. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити дуже велику кількість трактувань та інтерпретацій сутнісних характеристик поняття ресоціалізації. Це, на думку деяких учених, з одного боку, породжує плутанину та відсутність єдиного розуміння даного поняття фахівцями, а з іншого – свідчить про наполегливий рух і розвиток різних наук у пошуках найбільш точного вираження досліджуваного поняття у власному термінологічному просторі [4; 8, с. 55].

Для визначення поняття «ресоціалізація» в межах нашої статті наведемо найбільш доцільні з соціально-педагогічної точки зору його формулювання в найближчих, суміжних, до неї галузях знань: праві, психології, педагогіці.

Так, у сучасній *правовій* літературі представлено різні точки зору на процес та поняття ресоціалізації. Так, офіційне юридичне визначення *ресоціалізації* на законодавчому рівні міститься в ст. 6 Кримінально-виконавчого кодексу України: «Ресоціалізація – свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства;

повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві» [12, с. 4].

В інших юридичних працях ресоціалізація осіб, позбавлених волі, представлена як цілеспрямований процес, що виступає основою для боротьби зі злочинністю, попередження рецидивів злочинів; набуття неповнолітнім необхідних можливостей та формування у нього здібностей до життя в суспільстві з дотриманням норм права (М. Садовніков [13, с. 81]; В. Наливайко [7, с. 8]); відновлення та розвитку соціально корисних зв'язків і відносин особистості, результатом якого повинна бути така зміна особистісних якостей засудженого, яка б дозволила розраховувати на його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення (О. Зубкова, М. Стурова [14, с. 272]); виправлення засудженого, формування у нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, шляхом відновлення, збереження та розвитку соціально-корисних якостей і відносин під час відбування покарання та соціальної адаптації після звільнення з місць позбавлення волі (І. Богатирьов [15, с. 12]) та ін.

У психологічній науковій літературі поняття ресоціалізації тлумачиться як цілеспрямований процес відновлення соціально-психологічного статусу, втрачених або несформованих унаслідок деривації індивідуальних і групових якостей і навичок дезадаптованих осіб, переорієнтація їхніх атитюдів і референтних очікувань завдяки включенню в якісно нові просоціальні взаємини й види діяльності (Я. Гошовський [6, с. 221]); складний суперечливий процес, який включає взаємодію двох структурно-складних систем: особистості і середовища [7, с. 28] та двох напрямів: перебудову свідомості (позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та діяльності (позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) (І. Парфанович [16, с. 13]) та ін.

І, нарешті, універсальний *педагогічний (соціально-педагогічний)* зміст поняття ресоціалізації знаходимо в українському словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників за ред. А. Капської, де дане поняття представлено більш розширено як: 1) відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; 2) засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; 3) комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові, позитивно орієнтовані відношення й види діяльності [17, с. 186].

Крім того, дуже авторитетними для нашого дослідження є думки вітчизняних науковців, які стояли у витoku розробки проблеми ресоціалізації в пенітенціарній педагогіці й пенітенціарній соціальній педагогіці, – О. Беци, С. Горенка, В. Кривуші, С. Кушнарьова, Г. Радова, В. Синьова, С. Харченка та ін. Результати їхніх досліджень дають нам уявлення про ресоціалізацію як «процес виправлення засудженого, формування в нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення

особистості на таку життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і відношень особистості під час виконання покарання й подальшої адаптації засудженого до умов самостійного життя на волі» [8, с. 57; 10; 18, с. 9; 19].

Інші дослідники в галузі пенітенціарних педагогіки і соціальної педагогіки визначають ресоціалізацію як процес повторної інтеграції (реінтеграції) в суспільство індивіда, який певний час знаходився в стані соціальної дезадаптації, під час якого відбувається набуття індивідом нового соціального статусу, поновлення соціальних зв'язків, інтеграція в основні соціальні інститути (навчання, виховання, трудова та культурно-дозвільна діяльність тощо) [20, с. 256]; складний цілеспрямований процес, в основі якого лежить комплекс заходів, спрямованих на повернення і формування в засудженого неповнолітнього необхідних умінь, навичок та набуття можливостей для життя у суспільстві з дотриманням правових норм [21, с. 64]; організований процес відновлення соціального статусу, раніше втрачених або несформованих соціальних навичок дезадаптованих неповнолітніх, переорієнтація їх соціальних установок і референтних орієнтацій за рахунок включення в нові позитивно орієнтовані відносини і види діяльності соціально-орієнтованого педагогічно організованого середовища [22, с. 113] та ін.

На нашу думку, усі наведені визначення мають право на існування й у своїй сукупності відбивають сучасне уявлення про процес ресоціалізації засуджених, проте потребують деяких семантичних уточнень щодо використання стосовно окремої категорії осіб – неповнолітніх засуджених. Так, неважко помітити, що майже всі визначення містять такий ключовий та іноді єдиний термін, як «відновлення», що стосується «соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок», «соціально корисних зв'язків і відносин особистості» тощо. Проте відновлення втрачених якостей – предмет дослідження процесу *соціальної реабілітації*, яка також є складником ресоціалізації, але не єдиним, тому відновленням різних якостей і станів не можна обмежуватися при визначенні поняття ресоціалізації, особливо неповнолітніх.

У цьому сенсі ми повністю розділяємо думку А. Гусак, Н. Калашник, Л. Ростомової, В. Синьова, С. Харченка та ін. про те, що більшість неповнолітніх, що потрапляють у колонії, – з асоціальних, неблагополучних сімей, у яких часто взагалі не сформовані просоціальні якості через відсутність соціально визнаних прикладів, відсутній чітко виражений соціальний статус тощо, й тому про відновлення будь-яких якостей тут говорити не доцільно. Десоціалізація й антисоціальна поведінка переважної більшості неповнолітніх зумовлена тим, що вони не «забули» норми, а спотворено їх засвоїли або ж взагалі про них не знають.

Ураховуючи етимологію слова «ресоціалізація», що походить від слова «соціалізація» та префікса «ре» (у перекладі – відновлюваність, повторність дії) під ресоціалізацією в найбільш узагальненому значенні будемо розуміти *процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з*

*метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. При цьому враховувати наступне: якщо неповнолітні, засуджені за скоєння злочину, не мають попереднього позитивного соціального досвіду та в їхній свідомості вже закріплені негативні соціальні стереотипи, то ресоціалізація буде спрямована на їх руйнування та навчання новим, прийнятним у суспільстві; якщо неповнолітні мають попередній позитивний соціальний досвід, позитивні соціальні зв'язки, певний статус у сім'ї, колективі і стали жертвою віктимогенних обставин, внаслідок яких скоїли злочин, то ресоціалізація буде спрямована на збереження та відновлення цих позитивних якостей.*

Крім того, ураховуючи фізіологічну, психічну й соціальну незрілість неповнолітніх в силу вікових особливостей, певні якості та звички у них ще не сформовані або сформовані недостатньо (поведінки в колективі, суспільстві, етикету, гігієнічні, пізнавальні, вирішення проблем у взаємодії із різними соціальними структурами тощо), а інші – занадто розвинуті (сексуального характеру, вживання алкогольних напоїв чи медикаментозних препаратів, маніпулювання іншими, спілкування з правоохоронними органами, грошових відносин тощо), то розвиток перших треба продовжувати, а других – пригальмовувати. Отже, соціалізація та ресоціалізація неповнолітніх засуджених можуть відбуватися одночасно – одні якості особистості продовжують формуватися, а інші – вже потребують переформування [4].

Таким чином, у контексті нашого дослідження *ресоціалізація неповнолітнього засудженого у спеціальній виховній установі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення.*

**Висновки.** Узагальнюючи поданий вище матеріал, присвячений розкриттю сутності поняття ресоціалізації як мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, зазначимо наступне.

Поняття соціалізації, десоціалізації та ресоціалізації особистості міцно пов'язані між собою та витікають одне з одного. Так, соціалізація є одним з провідних аспектів розвитку особистості, пов'язаним із взаємодією особистості з соціальним середовищем. Зворотний щодо соціалізації процес, який характеризується відчуженням особистості від основної маси людей, входженням її в асоціальні чи антисоціальні неформальні групи з девіантною поведінкою буде сприйматися як десоціалізація. Повернення ж до загальноприйнятих моделей поведінки, виправлення відхилень чи переорієнтація особистості є ресоціалізацією.

Під ресоціалізацією в найбільш узагальненому значенні розуміємо процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство.

Ресоціалізація неповнолітнього засудженого у спеціальній виховній установі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на

основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції в суспільство після звільнення.

Чітке розуміння поняття ресоціалізації як мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими є необхідним і достатнім теоретичним підґрунтям та орієнтиром для розробки й реалізації в подальшому змісту, форм і методів діяльності персоналу органів та установ, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
2. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 184 с.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского возраста / Л.С. Выготский // *Вопр. психологии.* – 1972. – № 2. – С. 114–123.
4. *Калашник Н.С.* Уточнення понятійного апарату процесу ресоціалізації в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми в пенітенціарній системі України [Електронний ресурс] / Н. С. Калашник. – Режим доступу: <http://www.kvs.zp.ua>.
5. *Гусак А.П.* Кримінологічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх, засуджених за вчинення насильницьких злочинів, в умовах позбавлення волі : дис. канд. юрид. наук: 12.00.08 / Гусак Андрій Петрович. – К., 2010. – 275 с.
6. *Гошовський Я.О.* Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 2009. – 396 с.
7. *Наливайко В. С.* Ресоціалізація осіб, звільнених з місць позбавлення волі : терія і практика: навч. посіб. / В.С. Наливайко. – Луцьк: Місійна книжкова фабрика „Християнське життя”, 2001. – 120 с.
8. *Харченко С.Я.* Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика: монографія / Сергій Якович Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
9. *Неживець О.М.* Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі: монографія / О.М. Неживець, Л.А. Жук, І.Л. Жук. – К.: Кондор, 2009. – 222 с.
10. *Кушнар'юв С.В.* Науково-теоретичні проблеми соціалізації й ресоціалізації неповнолітніх засуджених / С.В. Кушнар'юв // *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* – 2009. – № 4. – С. 47–54.
11. *Антонян Ю.М.* Преступность и психические аномалии / Ю.М. Антонян, С.В. Бородин. – М. : Наука, 1987. – 208 с.
12. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х.: ПП «ІГВІНІ», 2007. – 96 с.
13. *Садовникова М. Н.* Ресоциализация несовершеннолетних, находящихся в местах лишения свободы / М.Н. Садовникова // *Сибирский Юридический Вестн.* – 2004. – № 2. – С. 89–95.

14. Исправительная (пенитенциарная) педагогика: учеб. / [ред. А.И. Зубков, М.П. Стурова]. – Рязань: РВШ МВД, 1993. – 398 с.
15. Богатирьов І.Г. Державна кримінально-виконавча служба України: історія та сучасність / І.Г. Богатирьов, О.І. Богатирьова. – Д.: Ліра, 2007. – 352 с.
16. Парфанович І.І. Система виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми : навч. посіб. / І.І. Парфанович. – Тернопіль: ТИПУ, 2005. – 175 с.
17. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [уклад. О.В. Беспалько та ін.; ред. А.Й. Капська]. – К.: УДЦССМ, 2000. – 258 с.
18. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / [Синьов В.М., Радов Г.О., Кривуша В.І., Беца О.В.]. – К. : МП «Леся», 1997. – 272 с.
19. Горенко С.В. Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенитенциарної системи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Горенко Сергій Володимирович. – Луганськ, 2004. – 214 с.
20. Лютий В.П. Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Лютий Вадим Петрович. – Луганськ, 2010. – 296 с.
21. Гарасимів Ю.В. Усвідомлення провини як умова успішної ресоціалізації умовно засудженого неповнолітнього / Ю.В. Гарасимів // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 48. – С. 64–67.
22. Белавіна Т.І. Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т.І. Белавіна. – К.: ППНВ, 2004. – 140 с.

Е.Л. Караман, доктор педагогических наук,  
доцент  
ГУ «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»

## **РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ЦЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ**

*В статье на основе междисциплинарного анализа научной литературы теоретически осмыслено и обосновано понятие ресоциализации как цели социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в контексте действующего уголовно-исполнительного законодательства Украины. Установлено, что ресоциализация в наиболее обобщенном смысле является этапом и одновременно процессом повторной социализации человека в новых, изменившихся социальных условиях и обстоятельствах с целью реинтеграции (повторной интеграции) личности в общество. Ресоциализация несовершеннолетнего осужденного в специальном воспитательном учреждении – это сложный процесс повторной социализации несовершеннолетнего на основе нейтрализации полученных им в результате десоциализации асоциальных норм, ценностей, негативных ролей, стереотипов поведения и последующего восстановления, сохранения (или усвоения впервые) и развития положительных, по оценке общества, социальных норм, ценностей, ролей, связей, образцов поведения с целью реинтеграции (повторной интеграции) в общество после освобождения.*

*Ключевые слова: ресоциализация, социализация, десоциализация, виктимогенные факторы, несовершеннолетние осужденные, социально-воспитательная работа.*

O. Karaman  
Doctor of Pedagogical sciences, Associate  
Professor  
Public Institution «Luhansk Taras Shechenko  
National University»

## **RESOCIALIZATION AS GOAL OF SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH JUVENILE CRIMINALS**

*The notion of resocialization as a goal of social and educational work with juvenile criminals in the context of current criminal procedure legislature of Ukraine has been theoretically analyzed and substantiated on the basis of interdisciplinary analysis of scientific literature. It has been stated that resocialization in its most generalized meaning is both a stage and at the same time the process of recurrent socialization of a person in the new and changed social conditions and circumstances with the view to reintegrating (recurrent socialization) a personality into the society.*

*Resocialization of a juvenile criminal in a special educational establishment is a complicated process of recurrent socialization of a young person based on the neutralization of asocial norms, values, negative roles, behavioral stereotypes acquired as the result of his desocialization, as well as further renewal, saving (or acquiring for the first time) and development of positive and socially approved social norms, values, connections and models of behaviour with the view to reintegration (recurrent integration) into the society after the release.*

*Keywords: resocialization, socialization, desocialization, victimogenic factors, juvenile criminals, social and educational work.*

І.М. Козубцов, кандидат технічних наук,  
старший науковий співробітник  
Науковий центр зв'язку і інформатизації  
Військового інституту телекомунікацій і  
інформатизації Державного університету  
телекомунікацій

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСТОВІРНОСТІ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У АСПІРАНТІВ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

*У статті автор обґрунтовує достовірність розробленої теорії розвитку методологічної компетентності у аспірантів. Теорія ґрунтується на фундаментальних основах проблемно-діяльнісного підходу.*

*Встановлено, що розвиток компетентності відбувається лише в процесі діяльності націленої на самовдосконалення. Тому запропоновано і процес навчання будувати на діяльнісному підході. Забезпечити самовдосконалення метод проблемного навчання.*

*Ключові слова: методологічна компетентність, теорія, розвиток, аспірант.*

**Постановка проблеми.** Результатом теоретичного дисертаційного дослідження [1] стала розробка теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти. Шлях наукового пізнання процесу розвитку методологічної компетентності в дисертаційному дослідженні полягав через гіпотезу, яка вірна в припущенні, що ефективний розвиток методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти та готовності їх до самостійної організації професійної творчої діяльності можливий за умови рішення часткової наукової гіпотези. Сукупність положень, тверджень і підходів до розвитку методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти утворюють загальну теорію розвитку методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти.

Рішенням наукової задачі є доведення істинності гіпотези.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Започаткований напрям дисертаційного дослідження [1] є необхідністю вирішити загальну наукову проблему. Фрагмент, який перетинається з раніше вирішеною частковою науковою задачею – це розробка теорії розвитку компетенції у людини. Вчені в попередніх результатах утворили системно-цілісну прогалина, яка не забезпечувала створення умов до адекватного розвитку творчих здібностей

Не вирішеним питанням є часткова наукова задача дисертаційної роботи [1] з розробки теорії розвитку методологічної компетентності у аспірантів на системно-цілісному підході розвитку інтелекту людини [1]. Однак, рішення цієї наукової задачі потребує необхідності обґрунтувати достовірність і наукову новизну розробленої теорії.

**Метою статті** є обґрунтування достовірності розробленої теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів в дисертаційному дослідженні на основі проблемно-діяльнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** За вихідну шаблонну структуру та перелік



компонентів теорії ми обрали структуру, яку наводить Г.С. Цехмістрова [2]. При виборі ми керувалися наступними показниками достовірності: позитивною колективною рецензією: Д.М. Стеченко – д.е.н., професор, завідувач кафедри менеджменту та маркетингу в туризмі Київського університету туризму, економіки і права та М.А. Дудченко – д.е.н., професор Київського Інституту міжнародних відносин, Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка; рекомендацією Науково-методичною радою Київського університету туризму, економіки і права, протокол №2 від 26.12.2002р; рекомендовано до видання Науково-методичною комісією з напрямку «Туризм», протокол №1 від 23.01.2003 р; рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист від 20.05.03 №14/18.2-869).

В процесі логічних міркувань нами вибудована теорія розвитку методологічної компетентності аспірантів у формі структурної схеми, яку представлено для обговорення в роботі [3]. В цілому, у нас на схемі цікавитиме сегмент, що відповідає за інтелектуальний розвиток методологічної компетентності аспірантів, який представлений одним структурним блоком.

Програма інтелектуального розвитку компонентів методологічної компетентності аспірантів включає такі елементи: цільову, змістовну, планову (навчально-виховний процес), неформальну (навчально-виховну складову) та результуючу складові, психолого-педагогічні умови та ціннісно-світоглядну динамічну наукову картину світу знань. Слід зазначити, що процес розвитку неможливо уявити без першочергового процесу формування, тому нами запропоновано системно-цілісну модель реалізації процесу розвитку методологічної компетентності аспірантів в запропонованій нами теорії [4]. Таким чином, системно-цілісну модель реалізації процесу розвитку методологічної компетентності аспірантів в запропонованій нами теорії можна представити у вигляді наступної структурної схеми (рис. 1).



Рис. 1. Структурна схема складових процесів, що реалізуються в теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів

Ґрунтуючись на описаних ідеях і творчому підході нами запропоновано функціональну модель теорії, що описується сукупністю процесів №1 та №2, які представлені на структурній схемі (див. рис. 1).

При ретельному огляді, вона має загальну подібність за структурою із наведеною моделлю Н.М. Самарук [5]. Це можна пояснити тим, що в частині структури наші думки з Н.М. Самарук співпали. Як відомо, область

пересікання (співпадіння) думок є переконуючим підтвердженням достовірності запропонованих ідей, що не рідко буває в ході творчого процесу. Однак, в результаті нашого творчого осмислювання було запропоновано уточнення, які в подальшому і визначатимуть її наукову новизну. Наша модель містить структурний блок, який враховує ціннісно-світоглядну динамічну наукову картину світу знань аспіранта. Власне, цей структурно необхідний елемент ми вбачаємо в моделі процесуальних компонентів прикордонної діяльності (рис. 2), яку запропоновано для рішення часткової задачі в галузі прикордонної служби [6].

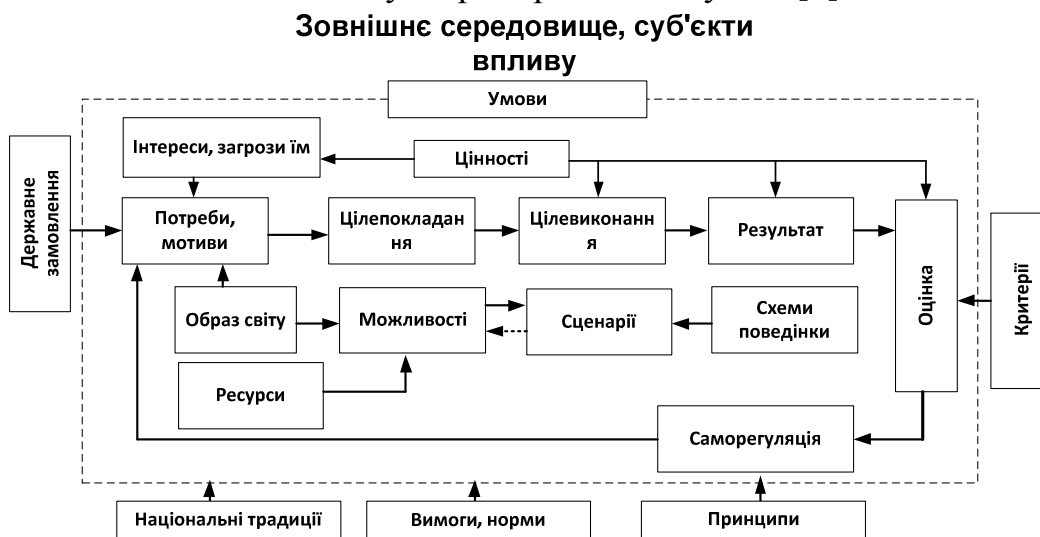


Рис. 1.2. Процесуальні компоненти пограничної діяльності

Унікальність цієї моделі [6] полягає в тому, що автори її адаптували до умови повсякденної професійної діяльності людини в прикордонній службі. Прикордонна служба відноситься до групи спеціальної воєнізованої служби, де також використовуються ті ж самі принципи управління повсякденною діяльністю, що і у військовій сфері. А тому, частка ідеї в частині, що стосується майбутньої специфіки військової діяльності вченого в цілому задовольняє умови адекватності нашої моделі. Ця схема витримує і додаткову апробацію [7]. Автори розробили її на основі вже суспільно відомих компонентів з доповненням важливих в аспекті прикордонної служби Федеральної Служби Безпеки Росії структурних блоків.

Наочніше основні структурні (процесуальні) компоненти діяльності розкриває Д.А. Новиков [8]. Вони ґрунтуються на оригінальній загальній схемі людської діяльності, що на думку К. Маркса має мету, засоби і результат [9], які поділяє на стадії Н.К. Крупська [10, т. 3, с. 354 – 357]. З урахуванням цієї сукупності ідей узагальнена структурна модель людської діяльності представлена на рис. 3 [11].

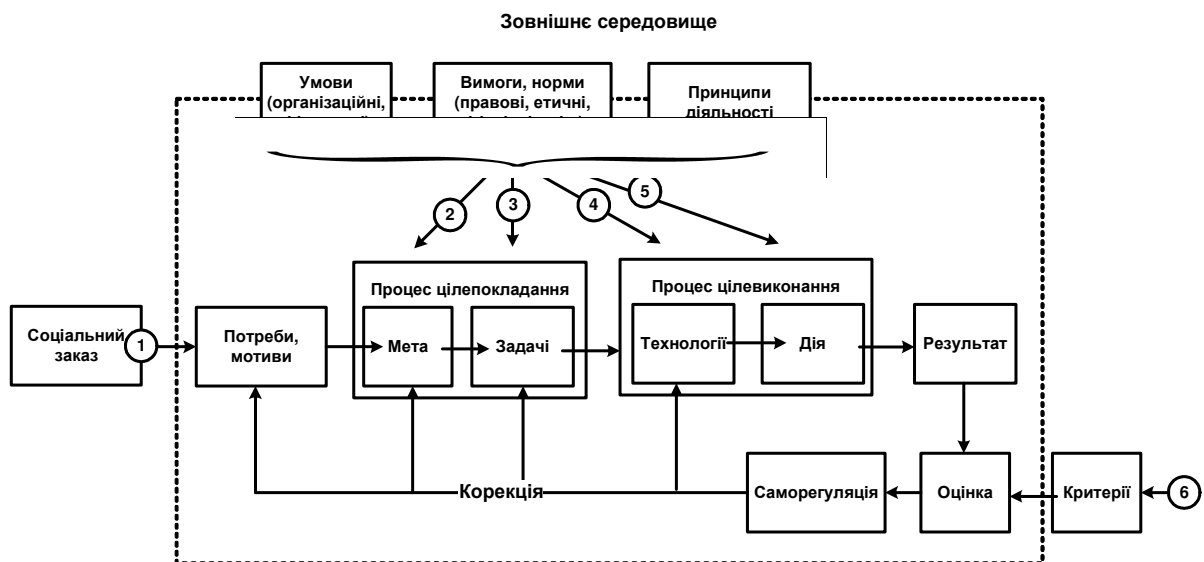


Рис. 3. Структурні компоненти діяльності людини

Відзначимо той аспект, що модель придатна для опису діяльності, як окремої самостійної людини, так і колективної (навчальної). За нашою ідеєю, на рис. 1 структурний блок №1 – це процес керованого науковим керівником навчання аспірантів очевидно є прикладом реалізації колективної діяльності. Колективна діяльність, в такому випадку, матиме систему зворотного зв'язку, який і виконуватиме діагностуючу функцію по визначенню рівня розвиненості (рис. 4).

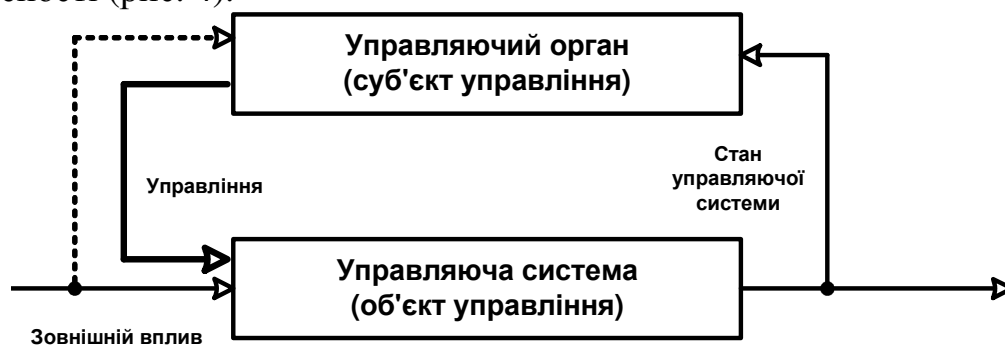


Рис. 4. Структура системи управління в навчальній діяльності

Педагогічна діяльність є складною організованою системою видів соціальної діяльності, спрямованої на ретрансляцію від старших поколінь до молодших усього багатства – накопичених людством знань, матеріальної та духовної культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві.

Педагогічна діяльність включає педагогічну діяльність педагога та пізнавальну діяльність аспіранта, які в сукупності мають складну структуру. Результатом педагогічної діяльності є актуалізація й розвиток психічних нововведень у викладачів та студентів, а також удосконалення способів їх діяльності. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є мета, мотиви, дії і результат. Дослідження вчених (Н.В. Кузьміна [12], В.О. Сластьонін [13], В.В. Ягупов [14] та ін.)

переконують нас, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оціночна; дослідницько-творча. Ці форми індивідуального світобачення традиційно переплелись у навчальних підручниках, стаючи достовірними загальнонауковим знаннями [14]. Натомість Н.В. Якса [15] наводить протилежну структуру педагогічної діяльності (рис. 5), яка має істотну подібність і відмінність від тих, що описують інші дослідники [8, 5, 6]. Ключовою відмінністю між схемами є наявність змісту.

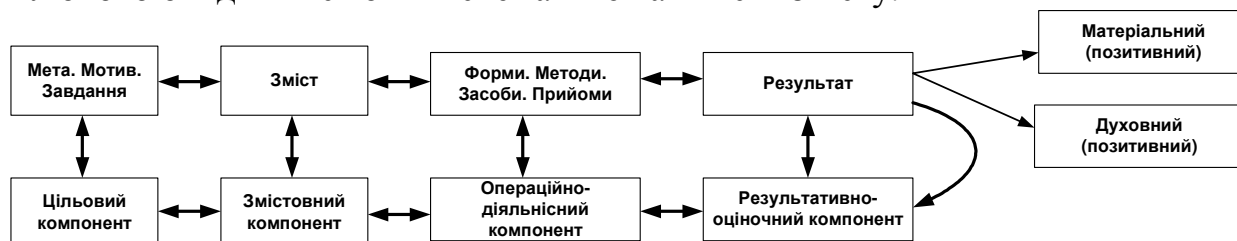


Рис. 5. Структура педагогічної діяльності

Зміст, за словами Н.В. Якса, є специфічним компонентом, що існує лише в педагогічній діяльності. У педагогічному процесі часто визначається межами програм, відповідаючи певними вимогами, у яких закладені цілі діяльності. Щоб здійснювати педагогічну діяльність потрібен інструментарій, за допомогою якого і буде реалізована на практиці ця діяльність. До таких інструментів відноситься пакет документів по дисципліні: тексти лекцій, методики для практичних(семінарських) та лабораторних занять, питання для білетів та самі білети до іспитів, а також джерела літератури. До таких інструментів також відносять певні вміння, форми, методи і засоби. Лише досконале володіння ними, педагог може реалізувати поставлені цілі навчання, виховання, розвитку, змістовного наповнення педагогічної діяльності та підготувати аспірантів до самостійного навчання.

Повертаючись до військової компоненти, то розуміння діяльність більше притаманні абстрактному в широкому змісті прийняття рішення. А будь-яке рішення, яке приймається на будь-якому рівні та у будь-якій сфері діяльності, мають спільні ознаки, що визначаються поняттями „мета → цілі → процес → засоби → результат” і за своєю сутністю є рішенням щодо вибору тієї чи іншої стратегії реалізації діяльності [16]. З огляду на вищезазначене, ми висунули наступну ідею щодо можливості застосування цієї моделі з переліченими структурними компонентами трудової діяльності і для військової компоненти в частині що стосується продуктивної (творчої) організації управлінської діяльності.

Підтвердивши цю гіпотезу, ми таким чином, отримали структурну схему моделі, що реалізовує процес №1 представлений на рис. 1. Вся сукупність структурних блоків є фрагментом реалізації теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів в дисертаційному дослідженні (рис. 6).

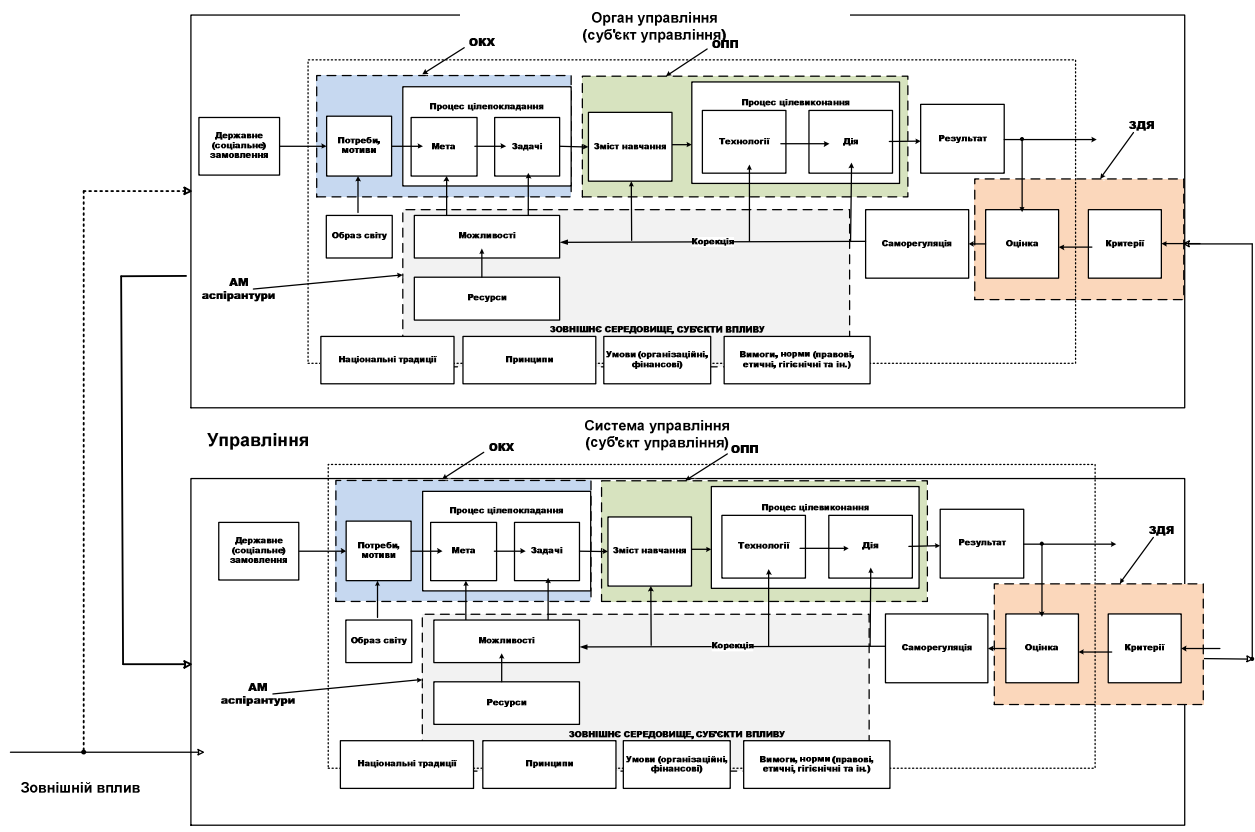


Рис. 6. Структурні компоненти діяльності аспіранта

К. Шереметьєв [17, с. 4] стверджує, що якісний розвиток інтелектуальних здібностей можливий за умови якісної зміни власного Я, тобто за рахунок самовдосконалення людини. Для цього потрібно, щоб мозок аспірантів постійно вирішував яку-небудь проблему, і тільки в цьому випадку відбуватиметься розвиток мозку, тобто утворюватися нові психічні зв'язки. Під розвитком компетентності слід розуміти стійке утворення нових психічних зв'язків, на основі знань, що є вже, шляхом внутрішнього осмисленого перетворення аспірантом в уміння і навички з якістю які відповідають індивідуальним інтелектуальним та психофізіологічним здібностям реалізації психомоторним апаратом людини.

Отже, структурна схема, що реалізує процес №2 представленого на рис. 1, а саме процес розвитку компетентності в результаті інтелектуального самовдосконалення є друга частина фрагменту реалізації теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів. Згідно з'ясованої нами структури методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти прийме вигляд представлений на рис. 7.

Отже, нами встановлено нерозривний зміст процесу розвитку методологічної компетентності аспірантів, що ґрунтується на здоровому глузді та включає етапи керованого науковим керівником розвитку та етап саморозвитку аспірантів. Тоді на основі визначених вище основних структурних компонентів теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів військових вищих навчальних закладів нами запропоновано деталізація їх у формі функціональної схеми. Результат побудови

представлено на рис. 8. На схемі представлено компонент №1 структура процесу керованого розвитку компетентності аспірантів під час планового навчально-виховного процесу в аспірантурі.

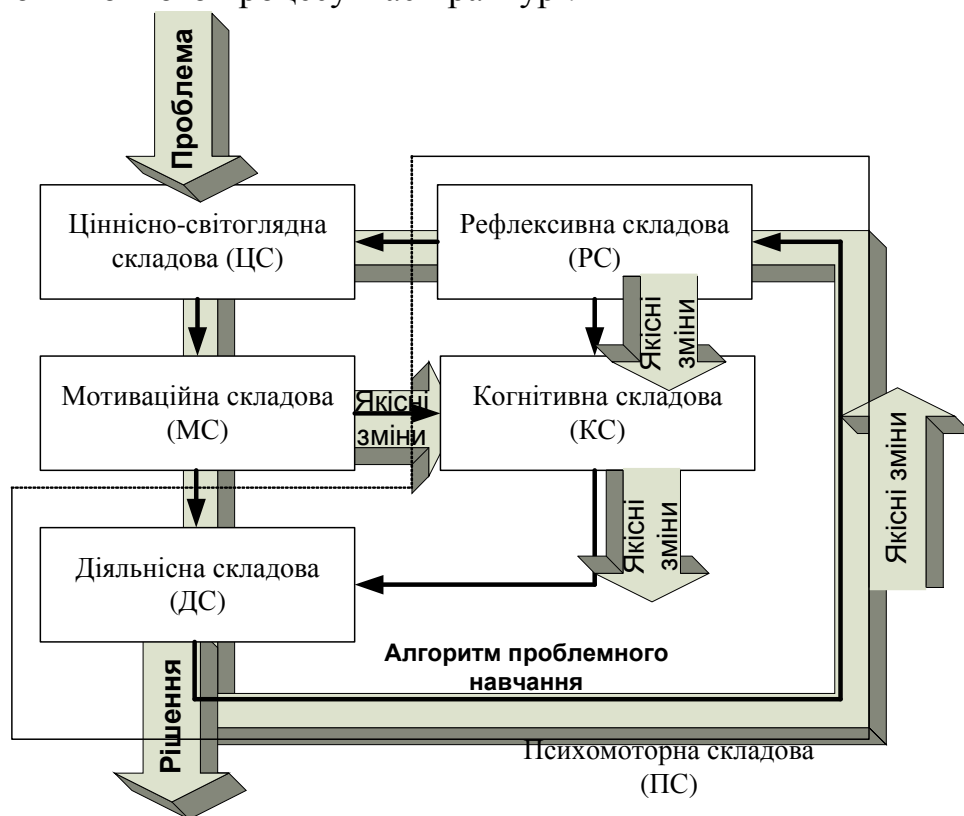


Рис. 7. Функціональна схема процесів реалізації розвитку компетенції ґрунтується на принципі самовдосконалення Я

Процес керованого розвитку відбувається за рахунок активної єдності взаємодії двох суб'єктів – педагога та аспіранта. Відповідно до цього здійснюється ними діяльність – викладання та класичне навчіння.

Вона складається з двох гілок: гілки викладання (педагогом, науково-педагогічними працівниками, науковим керівником) та гілки навчіння та розвитку (аспірант). Перелічені гілки представлені на рис. 8. у вигляді структури взаємодії в процесі розвитку методологічної компетентності аспірантів.

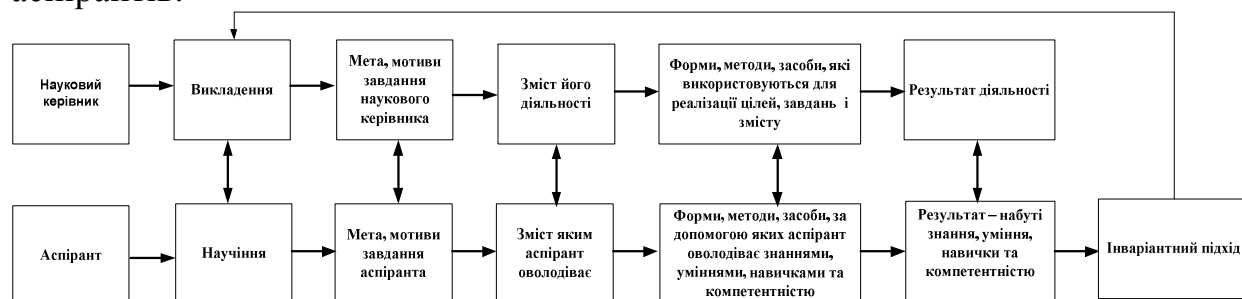


Рис. 8. Структура взаємодії в процесі розвитку методологічної компетентності аспірантів

Розкриємо гілку викладання. В її основу закладено мету, мотиви, завдання, зміст, форми, методи та засоби, які націлені на досягнення цілей

щодо розвитку методологічної компетентності аспірантів. Обов'язковою складовою є діагностуюча.

Розкриємо гілку навчання та розвитку. Вона складається умовно з двох контурів. Перший контур – навчання, в якому відбувається керований процес розвитку. В її основу закладено навчальну мету, мотиви, завдання, зміст, форми, методи та засоби, які націлені на оволодіння методологічною компетентністю з погляду аспірантів. Ці складові формує педагог.

Другий контур – саморозвиток. На відміну від першого контуру мету, мотиви, завдання, зміст, форми, методи та засоби, які націлені на саморозвиток методологічної компетентності, формує сам аспірант.

**Висновки.** Недоречним є виокремлення окремих компетенцій і їх розвиток не розглядаючи їх в системно цілісній єдності. Виявлена нами ця особливість експериментів попередніх дослідників дає підставу стверджувати, що автори їх не перевіряли на предмет відсутності взаємних завад. Про відсутність звірок свідчать наукові статті, де в жодній з них не проведено подібне дослідження. Не знаючи впливу тих чи інших методик на окремі компетенції не можна стверджувати про досягнення успіху в цілому. З логічної точки зору впливає те, що оскільки існують компетенції аспіранта то їх слід системно об'єднати в єдине ціле та під них обрати сукупність навчальних дисциплін з розробкою змісту та наповненням матеріалу. Досі цього не було зроблено.

Дисертаційні дослідження, в яких проводиться розгляд лише однієї компетенції можуть бути доречними і цікавими з погляду педагогіки корекції. В інших випадках потрібно всі дисертаційні дослідження об'єднати (синтезувати) в системно цілісну картину. Оскільки цього не було зроблено, то в результаті ми спостерігаємо результуючу картину попередніх дослідників.

Дискретність публікацій у часі, насиченість і доповнення, за відсутності апріорних даних доречно розглядати як поступовий розвиток філософської думки в напрямку створення і опису моделі професійної компетентнішої трудової діяльності.

**Наукова новизна.** Подальший розвиток отримала теорія розвитку методологічної компетентності аспірантів в системі вищої військової освіти.

Відмінність цієї теорії від існуючих і визначає її новизну та сутність подальшого розвитку, яка полягає в тому, що в основу теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти на етапі навчання в аспірантурі лягли, як органічна єдність, всі структурно-логічні компоненти (складові): соціально-предметна, мотиваційна, потреби, мотиви, цільорієнтовна, цільова (мета), завдання (задача), змістова, ціле виконавча, форми навчання, методи навчання, засоби навчання, технології навчання, дія, рефлексивна, діагностуюча, корекція, чітка динамічна наукова картина світу знань аспіранта.

Вона ґрунтується на достовірно відомих і отриманих перевірку у часі та просторі принципах, методах, способах, технологіях, що становлять педагогічну теорію навчальної діяльності з розвитку інтелектуальних здібностей людини, яка реалізована на запропонованій моделі професійної підготовки аспірантів з методологічною компетентністю в системі вищої

військової освіти.

Застосування теорії сприяє випускникам аспірантури підвищити свій кваліфікаційний рівень та готовність до самостійної організації всіх видів творчої професійної діяльності.

**Подальші дослідження у даному напрямі** доречно зосередити на описі структури методологічної компетенції в зоні ближнього розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Козубцов І.М.* Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу / І.М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельниц.: 2014. – №1. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_1\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf).

2. *Цехмістрова Г.С.* Основи наукових досліджень. Навчальний посібник / Г.С. Цехмістрова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 240 с. – ISBN 966-8407-10-5.

3. *Козубцов И.Н.* Структура построения научно-педагогической теории развития методологической компетентности у аспирантов [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов // Научно-методическое издание Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). – ART 13228. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X – Режим доступа URL: [http://e-koncept.ru/article/1446/2013\\_noyabr\\_art13228.html](http://e-koncept.ru/article/1446/2013_noyabr_art13228.html).

4. *Козубцов І.М.* Реалізація теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів на основі моделі діяльності / І.М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – №1 (35). – С. 184 – 194.

5. *Самарук Н. М.* Формування професійної компетентності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Н. М. Самарчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – №2. – Режим доступу URL: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_2/11snmkme.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11snmkme.pdf).

6. *Шумов В.В.* Введение в общую погранометрику: [монография] / В.В. Шумов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2011. – 240 с.: ил.: табл. – Библиогр.: с. 230 – 237. – ISBN 978-5-397-01967-5.

7. *Беляков, С.А.* Введение в погранометрику / С.А. Беляков, В.И. Борисов, В.В. Шумов. – М.: Пограничная академия ФСБ России, 2012. – 667 с. – ISBN 5-94412-056-8

8. *Новиков Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.

9. *Бабанский Ю.К.* Оптимизации процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: «Педагогика», 1977. – 256 с.

10. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. / Н.К. Крупская. – М, 1959.

11. *Новиков Д.А.* Теория управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.

12. *Кузьмина Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23 – 28.

13. *Сластенин В.А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.



14. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник / В.В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

15. Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н.В. Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с. – (Вища освіта ХХІ століття). – ISBN: 966-346-189-6.

16. Основи стратегії національної безпеки та оборон держави: підруч. В.Г. Радецький, О.П. Дузь-Крятченко, В.М. Воробйов, В.П. Грищенко, Ю.Г. Даник, Т.М. Дзюба, В.І. Єфименко, В.О. Косевцов, Е.М. Лисицин, А.А. Лобанов, С.М. Нчхаєв, М.І. Петренко, Ю.В. Пунда, А.О. Рось, В.В. Свиначенко, В.М. Телелим, В.О., Чмельов, П.І. Шуляк. – К.: Національна академія оборони України, 2009. – 596 с.

17. Шереметьев К. Самое важное о вашем интеллекте/ К. Шереметьев [Электронный ресурс] // Константин Шереметьев. – Режим доступа URL: [http://www.sheremetev.info/free/Sheremetev-Samoe\\_vazhnoe\\_ob\\_intellekte.pdf](http://www.sheremetev.info/free/Sheremetev-Samoe_vazhnoe_ob_intellekte.pdf).

И.М. Козубцов, кандидат технических наук,  
старший научный сотрудник  
Научный центр связи и информатизации  
Военного института телекоммуникаций и  
информатизации Государственного  
университета телекоммуникаций

#### **ОБОСНОВАНИЕ ДОСТОВЕРНОСТИ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯЛЬНОСНОМ ПОДХОДЕ**

*В статье автор обосновывает достоверность разработанной теории развития методологической компетентности у аспирантов. Теория основывается на фундаментальной основе проблемно-деятельностном подходе. Установлено, что развитие компетентности происходит лишь в процессе деятельности нацеленной на самосовершенствование. Поэтому предложено и процесс учебы строить на деятельностном подходе. Обеспечить самосовершенствование метод проблемной учебы.*

*Ключевые слова: методологическая компетентность, теория, развитие, аспирант.*

I. Kozubtsov, candidate of engineering sciences,  
senior research worker  
Scientific center of connection and  
informatization of the Military institute of  
telecommunications and informatization of the  
State university of telecommunications

#### **GRADUATE STUDENTS HAVE A GROUND OF AUTHENTICITY OF THEORY OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE ON BASIS OF PROBLEM-ACTIVITY OF APPROACH**

*In the article an author grounds authenticity of the worked out theory of development of methodological competence for graduate students. A theory is base on fundamental bases of problem-activity approach.*

*It is set that development of competence takes place only in the process of activity aimed at self-perfection. Therefore it offers and the process of studies to build on activity approach. To provide self-perfection method of problem studies.*

*Keywords: methodological competence, theory, development, graduate student.*

## СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена питанням створення освітньо-інформаційного середовища у вищому навчальному закладі з метою підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі до професійної діяльності. Розглянуто сутність понять «освітнє середовище» та «освітньо-інформаційне середовище» вищого навчального закладу; визначено складові дані понять. Виділено засоби освітньо-інформаційних технологій (апаратні, програмно-методичні, навчально-методичні), які можуть бути використані у освітньо-інформаційному середовищі вищого навчального закладу (ВНЗ). Розглянуто та схарактеризовано основні напрями використання комп'ютерних засобів. Показано можливості використання комп'ютерної техніки для створення освітньо-інформаційного середовища. Надано характеристику різних комп'ютерних редакторів (програмних продуктів) та типи навчальних занять, на яких вони можуть бути використані.*

*Ключові слова: освітньо-інформаційне середовище, комп'ютерна техніка, навчально-виховний процес, комп'ютерні редактори.*

**Постановка проблеми.** Майбутній фахівець залізничного транспорту повинен вміти логічно вірно, аргументовано і ясно будувати усну та письмову мову, створювати тексти професійного призначення, аргументувати та відстоювати власну точку зору, вести професійний діалог. Він повинен вміти знаходити організаційно-управлінські рішення в нестандартних ситуаціях, розробляти алгоритми їх реалізації, володіти прийомами психічної саморегуляції. Що передбачає високий рівень сформованості культури професійного спілкування. Рішення такої складної задачі можливе при спрямованості професійної підготовки в технічних вищих навчальних закладах на всебічний розвиток фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму та майстерності фахівців відображена у наукових і методичних розробках із психології, етики, лінгвістики, педагогіки (В. Андреев, О. Баєва, В. Веснін, І. Гічан, О. Головаха, Ю. Жуков, І. Зарецька, Ф. Кузін, М. Лебедева, О. Лунєва, Ю. Палеха, Н. Паніна, А. Панфілова, Г. Сагач, В. Співак, Т. Холопова, С. Чернер, Т. Чмут, В. Шеїнов, Г. Щокін).

Зараз в Україні відбувається формування нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Суттєві зміни проявляються і в педагогічному змісті навчально-виховного процесу. З'являється необхідність внесення змін у зміст технологій навчання. Вони повинні відповідати сучасним технологічним можливостям і сприяти гармонійному входженню майбутнього фахівця в інформаційний простір.

Комп'ютерні технології стають головною частиною єдиного освітнього процесу, що, безсумнівно, підвищує його ефективність.

Важливим напрямком інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти. Під цим розуміється широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання, у навчально-виховному процесі, інформаційно-методичному забезпеченні освітніх установ.

Зарубіжний і вітчизняний досвід (А. Бенедек, А. Борк, Дж. Вейценбаум, О. Козлов, А. Кузнецов) показує, що інформаційно-комунікаційні технології необхідно застосовувати при вивченні всіх дисциплін. У цьому випадку інформаційно-комунікаційні технології служать новими інтерактивними засобами навчання, володіють цілим рядом дидактичних переваг і дозволяють удосконалювати зміст, форми і методи навчання, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Окрім того, провідні вітчизняні і зарубіжні вчені підкреслюють важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійних компетенцій фахівців різних галузей (І. Батищев, Г. Бухарова, Р. Гуревич, В. Дорошенко, М. Жаболенко, М. Жалдак, Н. Жданова, О. Замошникова, І. Захарова, Г. Козлакова, Г. Лаврентьєв, Ю. Машбиць, В. Мішин, Н. Морзе, Н. Обухова, П. Підкасистий, В. Ракута, І. Ставицька, О. Тищенко та ін.).

**Мета статті** – розглянути сутність поняття «освітньо-інформаційне середовище»; визначити його можливості у підготовці майбутніх фахівців залізничної галузі до професійної діяльності. При цьому, В. Кушнір та ін. підкреслює важливість створення освітньо-інформаційного середовища для формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців [4].

#### **Виклад основного матеріалу.**

Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості студента (О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін і ін.).

У педагогічній енциклопедії «освітнє середовище» визначається як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [5].

Під терміном «освітнє середовище вищого навчального закладу» З. Слєпкань розуміє сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію його творчого потенціалу. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і

може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [6].

Г. Товканець підкреслює, що освітньо-інформаційне середовище утворюється шляхом взаємодії освітнього і професійного середовищ [7]. Освітньо-інформаційне середовище, за визначенням автора, – це заснована на використанні комп'ютерної техніки програмно-телекомунікаційна середовище, що реалізує єдиними технологічними засобами і взаємопов'язаним змістовним наповненням якісне інформаційне забезпечення студентів, педагогів, адміністрацію навчального закладу і громадськість. Подібне середовище має включати в себе організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечує оперативний доступ до педагогічно значимої інформації і створює можливість для спілкування педагогів і студентів [7].

Отже, побудова єдиного освітньо-інформаційного середовища є головним завданням, яку в рамках розвитку процесів інформатизації вирішує кожний освітній заклад. Єдине освітньо-інформаційне середовище освітнього закладу - це система, яка включає: матеріально-технічні, інформаційні та кадрові ресурси; забезпечує автоматизацію управлінських і педагогічних процесів, узгоджену обробку та використання інформації, повноцінний інформаційний обмін; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного та методичного супроводу.

Зрештою, освітньо-інформаційне середовище ми розглядаємо у якості педагогічно і технічно організованої сфери інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу, що створює можливості для системного і комплексного формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців залізничної галузі засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної освіти, дозволяє контролювати даний процес через створення єдиної інформаційної мережі у ВНЗ.

Основною метою впровадження нових інформаційних технологій навчання є підготовка студентів до ефективної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Відповідно до мети виділяються такі педагогічні завдання нових інформаційних технологій навчання: 1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; 2) побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожному студенту власний шлях самоосвіти; 3) системна інтеграція предметних галузей освіти; 4) розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій; 5) розвиток умінь експериментально-дослідницької та пізнавальної діяльності; 6) формування інформаційної культури студентів [1].

Засоби освітньо-інформаційних технологій, які можуть бути використані в освітньо-інформаційному середовищі ВНЗ, розділяють на апаратні, програмно-методичні та навчально-методичні [7]. Також виділяють педагогічні програмні засоби, які застосовуються у ВНЗ, а саме: навчальні; контролюючі; додаткові; багатофункціональні [2]. Пріоритетним напрямом інформатизації в закладах освіти є формування та розвиток освітньо-

інформаційного середовища з урахуванням умов функціонування закладу, ресурсів, стану комп'ютеризації.

Як показує досвід, орієнтація на використання інформаційно-комп'ютерних технологій вносить певні зміни в процес організації діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. Ці зміни стосуються пізнавальних, комунікативних, й особистісних сфер, трансформують виконавську ланку діяльності та її мотиваційну регуляцію. На сучасному етапі чітко визначились три основні напрями використання комп'ютерних засобів у навчальному процесі при створенні освітньо-інформаційного середовища у ВНЗ.

По-перше, це навчання технологіям, що вимагають активного використання комп'ютера (графічний і текстовий редактори, робота у комп'ютерних мережах); навчання спеціалізованим технологіям (створення музики, комп'ютерне конструювання і анімація, макетування і т. ін.).

По-друге, вивчення інформатики як науки, що розглядає інформаційно-логічні моделі.

По-третє, використання комп'ютера як технічного засобу у вивченні основ наук у ВНЗ, фундаментальних і технічних дисциплін.

Таким заняттям, в процесі навчально-пізнавальної діяльності, властиво наступне: адаптивність - пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента; керованість (у будь-який момент можлива корекція викладачем процесу навчання); інтерактивність і діалоговий характер навчання, коли технічні засоби «відгукуються» на дії студента і викладача та «вступають» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання; оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи.

Комп'ютерна техніка може використовуватися на всіх етапах, як при підготовці навчального заняття, так і в процесі навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому комп'ютер виконує такі функції:

1. У функції викладача комп'ютер являє собою: а) джерело навчальної інформації; б) наочний посібник; в) тренажер; г) засіб діагностики і контролю.

2. У функції робочого інструменту: а) засіб підготовки навчальної інформації, її зберігання; б) графічний редактор; в) засіб підготовки виступів; г) в якості обчислювальної машини.

При проектуванні заняття викладач може використовувати різні програмні продукти (комп'ютерні редактори):

1. Мови програмування. За їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах навчального заняття, але за умов володіння викладачем відповідними знаннями. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань, навичок і великих трудовитрат.

2. Підготовка та проведення навчальних занять з використанням готових програмних продуктів (енциклопедії, навчальні програми і т.п.).

Використання комп'ютерної технології відкриває широкі можливості для створення та використання складного наочно-демонстраційного супроводу на занятті або при виконанні лабораторної роботи. Крім того, при повторенні пройденого матеріалу, студент самостійно відтворює всі демонстраційні експерименти, які викладач показував на занятті. Але, він може перервати експеримент, зупинити його чи повторити ту частину, яка є складною для засвоєння. Такий підхід розвиває ініціативу і сприяє підвищенню інтересу студентів до навчального предмета.

3. Велику допомогу при підготовці та проведенні навчальних занять надає викладачу пакет Microsoft Office, який включає в себе, окрім відомого всім текстового процесора Word, ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint.

4. Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при складанні плану заняття, але в підсумку можна отримати ефективну і універсальну систему навчання та перевірки знань.

5. Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

6. Електронні презентації дають можливість викладачу при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до уроку. Навчальні заняття, складені за допомогою PowerPoint, видовищні і ефективні в роботі над інформацією.

7. При проектуванні навчального заняття викладач може використовувати такий програмний продукт як Skype, за допомогою якого можливо: демонструвати дії в реальному часі; здійснювати дистанційне навчання; проводити Web-конференції, Web-заняття та чат-заняття [1].

При створенні освітньо-інформаційного середовища проводяться заняття, які можна умовно поділити на чотири типи [3].

#### *1. Заняття демонстраційного типу.*

Для проведення цього заняття потрібний предметний кабінет, обладнаний комп'ютером і проектором, інтерактивна дошка. Під час заняття на будь-якому його етапі інформацію демонструють на великому екрані. Проведення заняття у вигляді лекції із використанням мультимедійного проектору дає викладачу можливості продемонструвати студентам яскравий ілюстративний матеріал – діаграми, схеми, ілюстрації, аудіо та відео файли. Викладач використовує презентації, створені за допомогою Microsoft PowerPoint або знайдені в Інтернеті, але адаптовані для студентів. Це дозволяє: досягти оптимального темпу роботи; продемонструвати абстрактні поняття й об'єкти; підвищити рівень наочності в процесі навчання; стимулювати інтерес до навчання; запровадити різнорівневу диференціацію навчання; здійснювати зворотній зв'язок.

#### *2. Заняття комп'ютерного тестування.*

Застосування на занятті комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволяють викладачу за короткий проміжок часу отримати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу в усіх студентів і своєчасно його скорегувати.

### 3. Заняття тренінгу або конструювання.

Таке заняття проходить у комп'ютерному класі. Програмне забезпечення – комп'ютерна програма, що дає можливість виконати певний тип професійних завдань.

### 4. Заняття із використанням комп'ютерних комунікацій.

Для проведення таких занять необхідні комп'ютерний кабінет, комп'ютерна мережа, доступ до Інтернету, інтерактивна дошка. Під час таких занять студенти працюють у групах над створенням проектів.

У навчально-виховному процесі ВНЗ велика кількість годин передбачена на самостійну роботу студентів, як майбутніх фахівців залізничного транспорту. Тому, для вдосконалення самостійного мислення важливо не тільки отримувати і викладати нові знання, необхідно застосовувати ці знання для реалізації поставлених завдань. Для організації самостійної роботи студентів поряд з традиційними (технічними та нетехнічними) доцільно застосовувати комп'ютерні технології. Інтернет є джерелом різноманітної інформації, що сприяє розширенню інформаційного простору. Він надає можливість самоосвіти та отримання нової інформації, а також швидкого і ефективного обміну інформацією між колегами, друзями за допомогою електронної пошти. Самостійна робота студентів є ефективною, коли майбутній фахівець готовий до певного виду діяльності. При позитивній мотивації у студентів формується інтерес до змісту дисципліни, формі її засвоєння.

**Висновки.** Ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес забезпечує перехід до нового рівня педагогічної діяльності, збільшує її дидактичні, методичні, інформаційні, технологічні можливості. Це сприяє більш якійсній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту, вдосконаленню педагогічної майстерності викладачів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Батищев В.И.* Информационные технологии обучения / В.И. Батищев, В.Ю. Мишин // Мат-лы Междунар. научно-методической Интернет-конф. «Информационные технологии в образовательной среде современного вуза». – Белгород, 2004. – С. 10–16. URL: <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0026/0396.doc>.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании [текст] : учебное пособие / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. *Костікова О.* Мультимедійні технології на уроках / О. Костікова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – № 9. – С. 26–28.
4. *Кушнір В.В.* Інформаційні технології – передумова якісної освітньої діяльності / В.В. Кушнір // Управління школою. – 2012. – № 7–9. – С. 85–88.
5. Педагогическая энциклопедия / [под ред. Б. Бальшева]. – М.: ИСЭ, 1999. – 672 с.
6. *Слепкань З.І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З.І. Слепкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.

7. Товканець Г.В. Інформаційно-комунікаційне забезпечення освітнього процесу / Г.В. Товканець // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 12. – С. 225–231.

В.В Кочина  
Украинская государственная академия  
железнодорожного транспорта

## **СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья посвящена вопросам создания образовательно-информационной среды в высшем учебном заведении с целью подготовки будущих специалистов железнодорожной отрасли к профессиональной деятельности. Рассмотрена сущность понятий «образовательная среда» и «образовательно-информационная среда» высшего учебного заведения; определены составляющие данных понятий. Выделены средства образовательно-информационных технологий (аппартные, программно-методические, учебно-методические), которые могут быть использованы в образовательно-информационной среде ВУЗа. Рассмотрены и охарактеризованы основные направления использования компьютерных средств. Показаны возможности использования компьютерной техники для создания образовательно-информационной среды. Дана характеристика различных компьютерных редакторов (программных продуктов) и виды учебных занятий, на которых они могут быть использованы.*

*Ключевые слова: образовательно-информационная среда, компьютерная техника, учебно-воспитательный процесс, компьютерные редакторы.*

V. Kochina  
Ukrainian State Academy of Railway Transport

## **THE CREATION EDUCATIONAL INFORMATION SURROUNDING AS CONDITION OF PREPARING FUTURE RAILWAY SPECIALISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The article is devoted to questions of the creation educational information surrounding at the higher educational establishment with the aim for professional activity to the future railway specialists. The concept of «subjective surrounding» and «the creation educational information surrounding» of the higher educational establishment are considered, the constituents of these concepts are defined. Methods educational information technologies (hardware, programmatic methodical, educational methodical) are provided and can be used in the educational informational surrounding of the higher educational establishment. The mainstream of the computer facilities using is considered and characterized. Possibilities of the computer technology using for creation educational information surrounding are showed. The description of different computer editors (software products) and types of lessons with it using is given.*

*Keywords: educational information surrounding, computer technology, educational process, computer editors.*



## ОЦІНЮВАННЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті аналізується проблема взаємовпливу оцінювання та стандартів вищої освіти. Надається визначення поняття «оцінювання освіти», його відмінність від поняття «моніторинг освіти». Розглядаються об'єкти оцінювання: вхідні ресурси, процес навчання і результати діяльності освітньої системи.*

*Ключові слова: стандарт вищої освіти, оцінювання освіти, моніторинг освіти, якість освіти, об'єкти оцінювання, компетентність, коефіцієнт корисної дії системи.*

**Постановка проблеми.** Якісна вища освіта завжди була в центрі уваги суспільства, оскільки забезпечувала розвиток держави та її громадян. В різні періоди розвитку суспільства і держави критерії оцінювання якості наданої вищої освіти та принципи їх формування були різними. Вибір показників оцінювання коливався від рівня освітньої системи держави до аналізу діяльності конкретних вищих навчальних закладів.

Застосування методів дослідження загальної теорії систем до вивчення проблеми якості вищої освіти дозволило розглянути функціонування освіти як складної системи. У зв'язку із складнощами математичного опису такої соціальної системи провідні західні дослідники представляли її моделлю, що відображає взаємозв'язок між параметрами входу системи (вхідними ресурсами) та отриманими результатами на виході (моделі «входу-виходу»). Зрозуміло, що основною метою дослідження при даному підході було вивчення співвідношення між вхідними ресурсами системи, процесами, що відбувалися під час її функціонування (освітня діяльність), та отриманими результатами. Якість освіти в даному випадку виступала як оцінка результату функціонування системи освіти. Широкого визнання та застосування до вивчення освітнього процесу у 70-ті роки ХХ століття набула теорія лінійних систем, а, починаючи, з 90-х років ще й нелінійних систем, що базувалися на теорії синергетики.

Отже, в центрі уваги дослідників опинилося питання ефективного управління освітньою системою через оцінювання витрачених ресурсів та задоволення потреб тих, хто навчався у вищому навчальному закладі. При цьому задоволення потреб оцінювалося через подальше успішне працевлаштування та виконання посадових функцій. Зосередженість на ефективності вкладених ресурсів привернула увагу до проблем оптимізації управління процесом навчання та оцінювання якості навчання як результату діяльності освітньої системи. На перший план вийшла проблема вимірювання та оцінювання освітнього поступу, тобто виявлялися освітні досягнення у межах окремої держави. В США даними проблемами у 60-70 роки ХХ століття займався комітет під головуванням Ралфа Тейлора [1]. Саме в цей час почали застосовуватися терміни моніторингу та оцінювання освіти.

Слід зазначити, що моніторинг й оцінювання - це споріднені речі, проте між ними існує суттєва відмінність. **Моніторинг** передбачає систематичне збирання фактів про ситуацію, вхідні ресурси, процеси й результати в системі освіти. **Оцінювання** передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувавши оціночне судження про ситуацію та впливати на підсистеми керування й контролю. Отже, оцінювання дає змогу формувати *судження про цінність* на основі фактів, отриманих через вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язують з якоюсь метою та/або цінностями, встановленими для навчальної діяльності, що фактично складає зміст стандартів освіти.

**Предметом оцінювання** є виконання вищим навчальним закладом вимог освітнього стандарту, а **метою** — виявлення того, наскільки якісно ВНЗ виконує покладені на нього освітні задачі та відповідно до отриманої інформації приймає своєчасні управлінські рішення. Моніторинг є **інформаційною основою для прийняття рішень** у рамках внутрішнього академічного контролю (як наслідок ректорського, факультетського або кафедрального контролю знань).

Зрозуміло, що система стандартів вищої освіти визначає ті показники, оцінювання яких дає змогу дати відповідь про повноту та ступінь їх виконання. Завдяки цьому можливо визначити виконання стандартів вищої освіти, у тому числі й галузевих. Стандарти освіти виконують спрямовуючу роль щодо оцінювання якості освіти. Залишається відкритим питання впливу оцінювання освіти на встановлення стандартів вищої освіти.

**Метою статті** є розкриття впливу оцінювання якості освіти на становлення та розвиток стандартів вищої спеціальної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема визначення, виміру, оцінювання та забезпечення якості вищої освіти за умови її елітарності була неактуальною майже всюди у світі. Основними причинами, що впливали на такий стан, були такі: вищу освіту отримувала незначна частка молоді (8-10%), яка формувалася із найздібніших до засвоєння наукових теорій випускників загальноосвітніх шкіл та найбільш привілейованих верств населення; випускники вищих навчальних закладів за умови 100% держзамовлення не мали проблем із працевлаштуванням. Такий стан із забезпеченням якості вищої освіти влаштовував суспільство та працевлаштувачів до часу суттєвої зміни принципів та можливостей набуття вищої освіти, що відбувався впродовж останніх років. Особлива увага цьому питанню почала приділятися після формування Україною власного освітнього простору, у тому числі й системи професійної освіти та вищої спеціальної освіти співробітників Служби безпеки України.

Поява на ринку освітніх послуг приватних ВНЗ, надання права державним навчальним закладам надавати вищу освіту за кошти фізичних та юридичних осіб призвели до погіршення якості підготовки фахівців. За цих обставин досить очевидним постає питання: як визначити якість навчально-виховного процесу ВНЗ та ступінь підготовленості його випускників?

У першій половині 1990-х років в Україні найперспективнішою вважалася практика громадсько-державного контролю вищої освіти у США. Та досить швидко виявилось, що в нас немає шансів на просте копіювання американської моделі громадсько-державного ліцензування та акредитації ВНЗ та їхніх навчальних планів. Основна причина полягала у тому, що в США відсутня централізована державна освітня система, тобто на ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів мають абсолютно повну автономію щодо вибору змісту і обсягу навчальних програм [3, с. 315-322]. Намагання впорядкувати зміст вищої освіти у загальнодержавному вимірі Сполучених Штатів Америки та співвіднести його з потребами ринку праці призвело до генерації критеріїв оцінювання як загальної діяльності ВНЗ, так й інновацій у навчальному процесі [4; 5]. Шляхом довгого за часом (починаючи з 30-х років ХХ століття) аналізу та узагальнення діяльності вищих навчальних закладів було виокремлено інтегральний показник **«компетентність випускника»**, який трактувався як спроможність випускника виконувати функції первинної посади за фахом. Поняття компетентності стало наскрізним та рушійним чинником формування стандартів вищої освіти нової генерації й набуло всесвітнього використання.

Отже, застосування процедур оцінювання якості освіти призвело до появи нового інтегрального показника **«компетентність випускника»**, який став використовуватися при стандартизації вищої освіти.

В Європі історично сформувалися “англійська” модель якості освіти, яка ґрунтується на внутрішній самооцінці академічної спільноти, і “французька” модель, що ґрунтується на зовнішній оцінці ВНЗ з погляду його відповідальності перед суспільством. З метою поєднання кращих якостей чинних моделей та формування європейського розуміння та підходу до узгоджених стандартів, процедур та рекомендацій із забезпечення якості у 2000 році була утворена Європейська мережа гарантії якості у вищій освіті. Розроблені нею стандарти і рекомендації були схвалені на конференції в Бергені 2005 року.

Аналізуючи прийняті рекомендації [6 - 8] щодо більшої автономії ВНЗ та не ускладнення освітнього процесу через процедури ліцензування та акредитації, можливо зробити висновок про зближення систем оцінювання освіти США та Європи. Поняття **компетентності** стає ключовим при формуванні змісту та розуміння місця й ролі стандартів вищої освіти. Таким чином, завдяки застосуванню методів новітніх наукових теорій до оцінювання якості освіти та опираючись на передові досягнення теорії педагогіки дозволило виробити нові підходи до стандартизації вищої освіти й приступити до розробки стандартів четвертого покоління.

З метою врахування принципів європейського освітнього простору щодо стандартизації вищої освіти Президент України своїм указом [9] у п.7 визначив низку заходів, спрямованих на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема, з розроблення та затвердження нових галузевих стандартів вищої освіти. З метою організації виконання указу Президента України Міністерство освіти і науки видало наказ [10] про

формування робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та встановило порядок розроблення, подання, проходження експертизи, погодження і затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця).

Особлива увага вказаних нормативно-правових документів та наукових напрацювань з питань розвитку стандартів вищої освіти [11] приділяється необхідності постійного оновлення змісту вищої освіти, формуванню професійно та соціально-особистісних якостей, які б дозволили повністю реалізувати інтелектуальний потенціал тих, хто навчається тощо.

З просуванням України до європейського освітнього простору та намаганням покращити якість вищої освіти, що надається українськими вищими навчальними закладами, та підвищити їх конкурентоспроможність тема оцінювання освіти набуває більшої актуальності. Президент України В. Ющенко тільки за 2008 рік у своїх роздумах [12; 13] щодо шляхів розвитку вищої освіти держави відзначав важливість підвищення ефективності навчання. Не залишав цієї теми поза увагою й міністр освіти і науки України І. Вакарчук [14]. Теоретичні та прикладні аспекти проведення оцінювання вищої освіти знайшли відображення у нещодавніх публікаціях [15-19].

Отже, оцінювання освіти як елемент управління освітою набуває ще більшого значення. Саме тому ступінь об'єктивності отриманих результатів та його організації стає вельми актуальним.

Виходячи із представлення освітньої системи через застосування моделей «вхід - вихід», об'єкти оцінювання можна розділити на три категорії: вхідні ресурси, процеси навчання і результати. До вхідних ресурсів зазвичай належать: стан навчальних будівель та приміщень, умови проживання курсантів/слухачів, спеціальне обладнання та лабораторії, опис суб'єктів навчання з поділом за кількістю посад науково-педагогічного складу, курсантів/слухачів та їх співвідношення між собою, курсанти/слухачі поділяються за віком, статтю і отриманим до вступу рівнем освіти. До процесу навчання – навантаження на науково-педагогічний склад (кількість годин), затверджений уповноважений органом навчальний план, кількість курсантів/слухачів, що одночасно вивчають дисципліну, тижневе аудиторне навантаження. До результатів – кількість курсантів/слухачів, що закінчили Академію, результати контрольних заходів, у тому числі й державної атестації, проблеми викладання навчальних дисциплін тощо.

Оцінювання результатів навчання має подвійну мету: по-перше, виявити конкретні найбільш та найменш успішні досягнення з кожної навчальної дисципліни, по-друге, простежити, чи рівень навчальних досягнень з часом залишається незмінним, чи навпаки, зростає або ж знижується. Правильного оцінювання вимагають малоуспішні елементи освіти для вдосконалення навчального плану або поліпшення підготовки науково-педагогічного складу Академії. Наприклад, своєчасне проведення оцінювання досягнень курсантів при впровадженні кредитно-модульної системи організації навчального

процесу дозволило скоректувати методику проведення ряду модульних контролів та екзаменаційної сесії з дисциплін, де були труднощі із засвоєнням навчального матеріалу.

Перелік показників оцінювання не є сталим, він змінюється в залежності від задоволення потреб системи вищої ієрархії отриманим результатом, позиції осіб, що приймають рішення щодо можливих причин виникнення проблем. Наприклад, навчальний план можна віднести як до вхідних ресурсів, так і до елементів процесу. На думку автора, віднесення якогось показника до вхідних ресурсів, процесу або отриманих результатів доцільно здійснювати відповідно до застосованих критеріїв оцінки. Якщо нас більше цікавить перелік навчальних дисциплін, то доцільно віднести навчальний план до вхідних ресурсів. У випадку, коли метою дослідження виступає організація навчання, то його слід вважати елементом процесу. Ми віднесли його до процесу, враховуючи наявність варіативної частини плану та переліку дисциплін за довільним вибором. Їх зміст впливає на когнітивну сторону навчання та досягнення курсанта/слухача.

Для визначення, яке саме значення показника виступає нормою стандарту використовуються два підходи. Перший – апріорний, тобто Міністерство освіти і науки (МОН) України або інший уповноважений орган визначає стандарти до початку оцінювання. Наприклад, для проходження акредитації ВНЗ повинен провести контрольні зрізи знань та надати відхилення від встановленої норми. Другий – апостеріорний, тобто стандарт отримується на основі зібраних раніше відомостей про навчальні досягнення (наприклад: середнє арифметичне). Зрозуміло, що різні методи встановлення стандартів призводять до варіативності результатів.

Апріорний метод дозволяє встановити єдину норму оцінювання для всіх вищих навчальних закладів або їх навчальних підрозділів незалежно від попередньо досягнутих результатів. Наприклад, при проведенні акредитації вищого навчального закладу МОН України встановлює єдині для всієї держави норми оцінювання якості навчання, які повинні досягти ті, хто навчається.

Апостеріорний підхід дозволяє при встановленні стандартів орієнтуватися на вже отримані результати діяльності і зазвичай використовуються ВНЗ для поточного аналізу діяльності структурних навчальних підрозділах через встановлення внутрішніх стандартів закладу. Наприклад, застосовуючи методи описової статистики до аналізу навчального навантаження науково-педагогічного складу можливо дати оцінку діяльності кафедр, що найбільш або найменш завантажені у навчальному процесі.

Поєднання апріорного та апостеріорного підходів до розробки стандартів дозволяє встановити такі норми, які більшість вищі навчальні заклади спроможні виконати на сучасному етапі свого розвитку.

Проведений аналіз та практичний досвід з оцінювання якості освіти дозволив диференціювати чинники, що впливають на результати роботи з оцінювання і можуть мати як позитивний, так і негативний вплив:

професійність і відповідність учасників;  
оцінювання результатів здійснюють одні експерти впродовж всього дослідження;  
періодичність проведення діагностування;  
відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження, що забезпечують об'єктивність та валідність результатів;  
можливий вплив професійного середовища, колективу ВНЗ, що призводить до групової фальсифікації результатів;  
швидкість перебігу адаптації учасників дослідження;  
виявлення факторів, що є сталими або змінними по відношенню до оцінюваного процесу або часу проведення дослідження;  
досконалість діагностичного інструментарію (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, педагогічні методи дослідження); вимогами до діагностичного інструментарію є: валідність, апробованість, зручність у використанні, в окремих випадках анонімність.

Знову ж таки виникає питання: чи можливо визначити корисність дії освітньої системи? Провідний західний дослідник Фуллан [5, 22] запропонував використовувати *коефіцієнт корисної дії системи*, який трактується як взаємне посилення/послаблення наступних складових: мотивація до реформ (воля, мета, відданість); здатність до реформ; підтримка запропонованих реформ та відповідальність керівного та науково-педагогічного складу ВНЗ. Складові оцінюються за шкалою: високий, середній, низький. Співвідношення високий – високий посилює результат, високий – низький його послаблює. Зрозуміло, що оцінювання складових, що використовуються при визначенні коефіцієнту корисної дії системи не є чітко алгоритмізованою та в більшості випадків оцінка здійснюється на основі власного переконання експерта. Тому приведене правило розрахунку більше відображає залежність коефіцієнту від показників ніж дозволяє отримати числове значення.

Погоджуючись в основному із запропонованим трактуванням коефіцієнту корисної дії освітньої системи слід зазначити, що мотиваційно-вольова складова дійсно відіграє велике значення у досягненні результату, але, на думку автора, визначальну роль все ж таки має внутрішній потенціал системи до самоорганізації, самовдосконалення. Використовуючи теорію синергетики зазначене можна узагальнити як спроможність системи змінювати ентропію.

Національна академія Служби безпеки України у своїй діяльності застосовує різні форми оцінювання освітньої діяльності інститутів, факультетів та кафедр, що входять до її складу, застосовуючи при цьому апріорні та апостеріорні методи встановлення норм оцінювання. Апріорні норми беруться із вимог нормативно-правових документів МОНУ. За апостеріорні норми зазвичай використовуються результати досягнень діяльності всієї Академії або окремих навчальних підрозділів за попередні роки.

Основна інформація щодо освітньої діяльності вищого навчального закладу за навчальний рік відображається у річних звітах Академії та таких її структурних підрозділів, як: інститут, факультети, кафедри. Отже звіти є джерелом оцінювання інтегрованих результатів, які відображають всі основні види діяльності вищого навчального закладу: організаційна, навчальна, навчально-методична і науково-дослідна роботи та удосконалення матеріально-технічної бази. Зміст названих розділів відображає оцінювання достатності ресурсів для організації якісного навчання і аналіз проблем діяльності впродовж навчального року, шляхів їх вирішення й отриманих результатів. В обов'язковому порядку надається оцінка підрозділів-замовників ступенем підготовленості випускників із зазначенням пропозицій щодо удосконалення організації навчання і покращення змісту фахової освіти.

Слід зазначити, що галузеві стандарти вищої освіти використовуються для визначення переліку випускаючих кафедр, до яких потім застосовуються методи оцінки їх діяльності на основі встановлених норм. Наприклад, кафедру, що визначена як випускаюча для освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, повинен очолювати доктор наук. Оцінювання діяльності кафедри здійснюється також у формі заслуховування на засіданнях Вченої ради Академії, де застосовуються апріорні та апостеріорні норми. Перші визначають ступінь виконання встановлених стандартів, а другі використовуються для дослідження динаміки розвитку кафедри.

Таким чином, оцінюючи якість освіти і виконання освітніх стандартів керівництво вищого навчального закладу може здійснити управління якістю освіти, шляхом впровадження новітніх технологій організації навчального процесу, удосконалення методик проведення навчальних занять.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.**

Викладене вище доводить необхідність проведення оцінювання якості освіти. Застосування процедур оцінювання, побудованих на основі апріорних та апостеріорних методів отримання норм оцінювання, та узагальнення сучасної практичної діяльності оперативних підрозділів дозволяє формувати такі стандарти вищої спеціальної освіти, що задовольняють потреби органів та підрозділів Служби безпеки України у якісних фахівцях.

Слід зазначити, що освітні стандарти спрямовують напрями застосування процедур оцінювання освіти. На основі отриманих результатів оцінювання освітньої діяльності здійснюється управління як окремого вищого навчального закладу, так і всієї освітньої системи держави.

Разом з тим, за умови комплексного застосування оцінювання до отриманих результатів навчання, витрачених ресурсів та задоволення потреб замовників на підготовку фахівців дозволяє формулювати якісно нові підходи як до формування стандартів вищої освіти, так і здійснювати розвиток й уточнення чинних стандартів. Пошук та формалізація таких комплексних процедур оцінювання та визначення параметрів управління якістю освіти і є цікавими для подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Super, D.E. (Ed.) (1969)- Toward a cross-national model of educational achievement in a national economy. New York: Columbia University and Teachers College Press.
2. Указ президента України № 249/2008 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 лютого 2008 року «Про Концепцію реформування Служби безпеки України».
3. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 559 с.
4. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
5. *Майкл Фуллан* СИЛИ ЗМІН: Вимірювання глибини освітніх реформ.- Л.: Видавництво «Літопис». – 2000. – 269 с.
6. Електронний ресурс. Режим доступу: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).
7. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies // [www.enqa.eu/pubs.lasso](http://www.enqa.eu/pubs.lasso).
8. Bologna Process Stocktaking London 2007 // [www.dfes.gov.uk/londonbologna](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna).
9. Указ Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні».
10. Наказ Міністерства освіти і науки від 11 жовтня 2007 р. № 897 «Про створення робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти».
11. Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: Монографический сборник научных статей – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 232 с.
12. *Ющенко В.А.* Україна перейшла рубіж в інтеграції до глобального світового процесу / В. Ющенко // Вища освіта. – 2008. – № 1. – С. 3–12.
13. *Ющенко В.А.* Освітні перспективи України / В. Ющенко // Вища освіта. – 2008. – № 10. – С. 3–7.
14. *Вакарчук І.О.* Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / І. Вакарчук // Вища освіта. – 2008. – № 3. – С. 3–18.
15. *Приходько В.* Ранжування вищих навчальних закладів як інструмент державно-громадського управління якістю вищої освіти /В. Приходько, С. Шевченко // Вища освіта. – 2008. – № 7. – С. 33–43.
16. Методика ранжування вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Ректорам вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації:Наказ МОН від 18.12.2007 р. // Освіта України. – 2007. – 14 груд. (№ 92). – С. 1–9.
17. *Шинкарук В.* Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Раковський, К. Метешкін // Вища освіта. – 2008. – № 9. – С. 13–28.
18. *Михначев С.* Управление конкурентоспособностью вуза: современные особенности / С. Михначев // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 39–43.



19. Шевченко С. Оцінювання якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу / С. Шевченко // Вища освіта. – 2008. – № 11. – С. 14–23.

С.Н. Мамченко,  
доктор педагогических наук, доцент  
Национальная академия СБ Украины

## **ОЦЕНКА И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье анализируется проблема взаимовлияния оценки и стандартов высшего образования. Определяется понятие «оценивание образования», его отличие от понятия «мониторинг образования». Рассматриваются объекты оценивания: входные ресурсы, процесс обучения и результаты деятельности образовательной системы.*

*Ключевые слова: стандарт высшего образования, оценивание образования, мониторинг образования, качество образования, объекты оценки, компетентность, коэффициент полезного действия системы.*

S. Mamchenko,  
Doctor of Pedagogical Sciences  
National Academy of Security Service of Ukraine

## **EVALUATION AND STANDARDS OF HIGHER EDUCATION**

*This article analyzes the problem of mutual evaluation and standards of higher education. Available definition of "educational assessment", it differs from the concept of "monitoring of education." We consider the objects of evaluation: inputs, the learning process and performance of the educational system.*

*In the article the problem of mutual influence analyzyruetsya estimates and standartov vyssheho education. Is determined concept "otsenyvanye education" ego otlychye such concepts "Monitoring education." Rassmatryvayutsya Interest otsenyvanyya: vhodnyye resources, process and learning activities Results obrazovatelnoy system.*

*Keywords: higher education, education assessment, monitoring, education, quality of education, facilities assessment, competence, efficiency of the system.*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЯХ

*У статті висвітлені актуальні проблеми патріотичного виховання військових ліцеїстів. Названі головні характеристики системи патріотичного виховання військових ліцеїстів.*

*В статті висвітлені теоретичні основи, ціль та основні завдання патріотичного виховання військових ліцеїстів. Відмічені основні педагогічні умови ефективності системи патріотичного виховання військових ліцеїстів. В статті обґрунтовуються основні педагогічні умови ефективності системи патріотичного виховання військових ліцеїстів функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів.*

*Ключові слова: патріотичне виховання, військові ліцеїсти, педагогічні умови, система.*

**Постановка проблеми.** Соціальні зміни в суспільстві викликали зміну парадигми військового виховання. В сучасних умовах вона передбачає перш за все виховання самостійності, творчості, ініціативи, відповідальності, уміння прийняти правильне рішення в складних, екстремальних умовах. Тому педагогічний процес військового лицю, поряд з удосконаленням навчальної діяльності, потребує удосконалення організації виховного процесу і як результат сформованості патріотизму військових ліцеїстів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема патріотизму, пізнання його сутності привертала увагу видатних українських мислителів, державних і політичних діячів, представників науки та культури. Це знайшло своє відображення у працях, зокрема, Т. Шевченка, М. Грушевського, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, І. Франка, та інших. Вихованню громадянина-патріота велику увагу приділяли К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, І. Огієнко та інші українські педагоги. Важливим для її досліджування також є роботи з теорії та практики формування патріотизму у військовослужбовців Збройних Сил України В. Алещенка, А. Афанасьєва, В. Баранівського, О. Даценка, Ю. Красильника, Л. Кримець та інших.

Питанням патріотичного виховання курсантів присвячені роботи В. Каюкова [2], Ю. Красильника [3], Р. Кутового [4], В. Мірошніченко [5] та ін. Водночас, дослідження, присвячені безпосередньо патріотичному виховання військових ліцеїстів відсутні.

Тому метою статті є визначення педагогічних умов системи патріотичного виховання військових ліцеїстів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури з цієї проблематики дозволяє розглядати систему патріотичного виховання військових ліцеїстів в широкому та вузькому сенсах. У широкому сенсі систему патріотичного виховання військових ліцеїстів можна вважати підсистемою патріотичного виховання громадян України.

У вузькому сенсі систему патріотичного виховання військових ліцеїстів можна розглядати як педагогічну систему. При обґрунтуванні її сутності

нами за основу взято підхід В.В. Ягупова [1, с. 120-130]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що система патріотичного виховання військових ліцеїстів є сукупністю органічно взаємопов'язаних цільового, емоційно-мотиваційного, змістовного, процесуального, контрольного-регулюючого, результативного і суб'єкт-суб'єктного компонентів, спрямованих на досягнення високої ефективності патріотичного виховання військових ліцеїстів, і науково обґрунтованим феноменом педагогічної взаємодії між педагогами й військовими ліцеїстами, створеним на українознавчій основі, засадах національно-історичних, бойових та інших традицій і звичаїв українського народу та його Збройних Сил, інтегрованим у систему національного, громадянського та патріотичного виховання громадян нашої держави.

В основу результативного компоненту системи патріотичного виховання військових ліцеїстів покладені реальні показники її ефективності. При визначенні поняття “ефективність патріотичного виховання військових ліцеїстів” нами були проаналізовані підходи О.В. Барабанщикова, І.Д. Беха, О.В. Киричука, Г.В. П'янковського та ін. Враховуючи їх, ми вважаємо, що ефективність системи патріотичного виховання полягає у повній реалізації соціальної мети цього напрямку виховання щодо: забезпечення високого рівня патріотизму військових ліцеїстів, їх морально-психологічної готовності до якісного виконання конституційного обов'язку у лавах Збройних Сил України і надійного захисту суверенітету й територіальної цілісності України; формування у військових ліцеїстів комплексу особистісних якостей (морально-політичних, громадянських, військово-професійних, соціально-психологічних, психічних і фізичних), необхідних для досягнення цієї мети.

Військовий ліцеїст повинен бути не лише підготовленим у військовій сфері, а й патріотом, високоосвіченою, духовно збагаченою особистістю, носієм найкращих традицій національної та світової культурної спадщини.

Патріотичне виховання військових ліцеїстів – це система організаційних, морально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових та культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на формування у військових ліцеїстів високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до її збройного захисту.

Патріотичне виховання військових ліцеїстів ґрунтується на формуванні історичної пам'яті, роз'ясненні історичного зв'язку поколінь, показі досягнень співвітчизників в усіх галузях світової культури, науки й мистецтва; прищеплюванні любові й дбайливого ставлення до рідної мови; долученні до народних традицій; глибокому вивченні природних, географічних, демографічних, етнографічних, соціальних, політичних, геополітичних й інших особливостей України.

Саме тому особлива увага керівництва військового ліцею спрямована на формування у військових ліцеїстів високої духовної культури і моральних якостей, почуття патріотизму, вірності традиціям Українського народу. Значною мірою цьому сприяє належна організація заходів культурно-виховної і духовно-просвітницької роботи.

Основним змістом патріотичного виховання військових ліцеїстів є:

формування й розвиток особистості, що володіє якостями громадянина-патріота України, яка здатна брати активну участь у творчому процесі прогресивного розвитку країни, у зміцненні й удосконалюванні основ суспільства й держави;

згуртування військових ліцеїстів навколо ідеї державної незалежності України, формування національної свідомості, духовної та психологічної готовності до військово-професійної діяльності;

формування у військових ліцеїстів дієвих мотивів до оволодіння військово-професійною діяльністю, рівня фізичної підготовки та витривалості;

практичне формування морально-бойових та лідерських якостей майбутнього захисника Вітчизни, здатності брати на себе відповідальність та приймати обґрунтовані рішення.

Основними напрямками патріотичного виховання військових ліцеїстів є:

1. Виховання у військових ліцеїстів поваги до історичного минулого України, її військової історії.

2. Виховання у військових ліцеїстів любові до національної культури і мистецтва, розширення україномовного середовища.

3. Пропаганда військової служби та навчання у вищих військових навчальних закладах.

4. Розвиток у військових ліцеїстів поваги до культурної спадщини, християнських цінностей, національних традицій українського народу та українського війська.

5. Активне залучення військових ліцеїстів до організації та участі у патріотичному вихованні молоді.

Ефективне функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів можливе лише у разі знання й використання суб'єктами виховання відповідних педагогічних умов, які можна класифікувати за двома основними групами:

1. Загальні педагогічні умови, які обумовлюють ефективне функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів у цілому.

2. Часткові педагогічні умови ефективного функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів на рівні військової освіти.

До першої групи умов слід віднести педагогічні умови, які зумовлюють ефективність функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів на державному рівні та на рівні Збройних Сил України. До таких умов доцільно віднести:

1. Необхідність чіткого визначення концептуальних основ патріотичного виховання військових ліцеїстів.

Виконання цієї умови передбачає з'ясування: мети та ідеалу патріотичного виховання військових ліцеїстів, його закономірностей, принципів, змісту, методів і форм; понятійного апарату патріотичного виховання військових ліцеїстів, який використовується для характеристики процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів; сутності й змісту

національно-історичних, бойових та інших традицій українського народу та його Збройних Сил, їх ролі у патріотичного виховання військових ліцеїстів.

Реалізація цієї умови пов'язана з інформаційно-роз'яснювальним та науково-теоретичним аспектами функціонування держави та відповідних установ Збройних Сил України. До першого аспекту можна віднести: використання всіх державних інформаційних ресурсів і технологій, можливості просвітницьких та освітніх установ щодо формування позитивного образу України та її Збройних Сил, патріотичної свідомості та почуттів громадян на основі національної ідеї, національних цінностей, почуття гордості українських громадян за свою країну, віри в її майбутнє, розуміння ролі України у світовій спільноті; утвердження патріотизму, конституційного обов'язку, готовності до гідного служіння Вітчизні; підняття іміджу Збройних Сил України в українському суспільстві; формування позитивного обліку військовослужбовця; активне використання у цих цілях засобів масової інформації, військової періодичної преси та подолання при цьому можливих негативних аспектів їх діяльності; турбота про державну мову та її утвердження у Збройних Сил України і суспільстві в цілому, що має поєднуватися з поважним ставленням до мов національних меншин; більш повне використання виховного потенціалу й патріотичних аспектів релігії.

До другого (науково-теоретичного) аспекту діяльності держави можна віднести: обґрунтування форм і методів формування й творчого розвитку особистості військового ліцеїста; критичне переосмислення і використання всього кращого із досвіду патріотичного виховання на всіх етапах життєдіяльності нашого народу; розробку теоретико-методологічних і методичних основ протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на суспільство та Збройні Сили України, захисту суспільної моралі; проведення наукових досліджень і здійснення практичної діяльності, спрямованої на запобігання викривлення та фальсифікації історичної спадщини українського народу та його Збройних Сил; використання наукових досягнень у практичній діяльності з метою її докорінного поліпшення; обґрунтування та збагачення змісту виховної роботи шляхом включення в нього культурно-історичного, духовного та інших компонентів, найважливіших досягнень у галузі соціально-гуманітарних наук, а також сучасної воєнної думки.

2. Створення умов для оптимального функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів.

*Першим аспектом* реалізації цієї педагогічної умови можна вважати заходи координуючого характеру. Розроблення моделі реалізації основних напрямів діяльності з виховання громадян взагалі й патріотичного виховання військових ліцеїстів зокрема; посилення шефської роботи цивільних організацій та установ у військових ліцеях; більш активне залучення військовослужбовців, які мають необхідний рівень підготовленості, до проведення заходів патріотичного виховання військових ліцеїстів.

До другого аспекту доцільно віднести організацію системи підготовки фахівців, здатних ефективно, на рівні сучасних вимог вирішувати завдання щодо формування в молоді та громадян України в цілому почуття патріотизму, готовності до гідного служіння Вітчизні.

3. Організаційно-методичне супроводження процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів.

Педагогічними й методологічними аспектами реалізації цієї умови доцільно вважати: фундаментальне розроблення комплексу навчальних та спеціальних програм і методик щодо організації та проведення патріотичної та військово-патріотичної роботи в її різноманітних формах, використання всієї багатоманітності педагогічних форм і засобів з урахуванням особливостей життєдіяльності військових ліцеїстів; творчий розвиток і вдосконалення принципів, змісту, форм і методів патріотичного виховання військових ліцеїстів; регулярне видання відповідної літератури, що висвітлює цю сферу діяльності з урахуванням інновацій, передового навчально-виховного досвіду.

До організаційного аспекту реалізації цієї умови слід віднести: формування в державі спеціальних відомчих і міжвідомчих структур для здійснення заходів щодо активізації всіх напрямків виховання на всіх рівнях цієї діяльності з урахуванням забезпечення координації та взаємодії між її суб'єктами на принципах взаємозацікавленого співробітництва; підвищення рівня організації, поліпшення функціонування як окремих елементів системи, так і всієї системи в цілому; забезпечення її взаємозв'язку й взаємодії з системою освіти, культури, засобами масової інформації, воєнною організацією суспільства, іншими елементами її державної структури та соціальними інститутами; створення ефективної системи виховання в цілому й патріотичного виховання військових ліцеїстів зокрема, з метою формування та реалізації загальної стратегії в цій сфері діяльності; поєднання зусиль різних організацій, міністерств і відомств та надання їм допомоги і підтримки; проведення роботи у всіх без виключення освітніх установах з виховання громадян-патріотів України з високою моральністю, здатних активно захищати національні інтереси держави та сумлінно виконувати військовий обов'язок під час служби у Збройних Силах України; подальше сприяння діяльності представників літератури, культури й мистецтва щодо створення ними літературних видань, зразків театрального, образотворчого, кінематографічного та інших видів мистецтв патріотичного змісту; заохочення, у тому числі матеріальне, кращих діячів; організацію системи інформаційного забезпечення суб'єктів виховання в цілому і патріотичного виховання військових ліцеїстів зокрема, спрямованої на досягнення об'єктивного висвітлення вітчизняної історії, включаючи розробку рекомендацій щодо представлення історичної та патріотичної тематики в періодичній пресі, на телебаченні, створення інформаційної бази в мережі Інтернет з проблем формування у громадян України національної свідомості, самосвідомості та патріотизму.

4. Удосконалення планування та організації патріотичного виховання військових ліцеїстів. Це надасть можливість установлювати і корегувати зв'язки патріотичного виховання військових ліцеїстів із завданнями національного, патріотичного та інших напрямів виховання громадян України; державними святами, народним календарем, звичаями українського народу, його національно-історичними, бойовими та іншими традиціями; бойовими традиціями Збройних Сил України; педагогічними аспектами військових ритуалів і символів; процесом самовдосконалення військових ліцеїстів.

До другої групи педагогічних умов можна віднести умови оптимального функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів. Такими умовами є:

1. Удосконалення організаційно-методичного забезпечення процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів.

Шляхами реалізації цієї педагогічної умови, на нашу думку, є: чітке визначення мети патріотичного виховання військових ліцеїстів з урахуванням їх специфіки, існуючого рівня їх особистої підготовленості та вихованості, вікових та індивідуально-психічних особливостей; використання військовими педагогами програми патріотичного виховання військових ліцеїстів; удосконалення планування патріотичного виховання військових ліцеїстів; озброєння вихователів знаннями та формування у них відповідних навичок і вмінь використання закономірностей і принципів педагогічного процесу та шляхів підвищення його ефективності; навчання педагогів основам створення спеціальних виховних ситуацій військово-патріотичного спрямування (з цією метою на спеціальних заняттях вихователям доцільно роз'яснювати сутність та особливості використання виховних ситуацій у різних видах життєдіяльності, здійснювати моделювання їх можливих варіантів; особливу увагу слід звертати на пріоритетні напрями військової діяльності); корегування заходів патріотичного виховання військових ліцеїстів та їх змісту, внесення своєчасних уточнень, доповнень і змін у виховний процес.

2. Оптимізація підготовки вихователів до процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів, яка тісно пов'язана з попередньою педагогічною умовою й передбачає:

формування особистої готовності як вихователів, так і вихованців до належного сприйняття процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів та активної участі в ньому. Шляхами її досягнення можна вважати роз'яснення учасникам виховного процесу великої ролі патріотичного виховання військових ліцеїстів у формуванні у них безумовної готовності до сумлінної служби в лавах Збройних Сил України і для повноцінної та творчої діяльності всіх громадян України, внесення в процес виховання елементів інтересу і творчості, відмову від шаблону та формалізму тощо; якісне підвищення рівня методичної підготовленості вихователів до військового виховання взагалі та патріотичного виховання, зокрема.

3. Комплексне використання в процесі патріотичного виховання військових ліцеїстів ефективних методів і форм впливу на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери психіки особистості військового ліцеїста, забезпечення безперервності виховного впливу й оптимальне поєднання різноманітних його форм і засобів як у навчальний, так і у вільний час.

При реалізації цієї умови особливу увагу доцільно звертати на ретельний добір та раціональне поєднання різноманітних методів і форм патріотичного виховання військових ліцеїстів, оптимальних у конкретних умовах, уникнення їх одноманітності, формування у них інтересу до виховних заходів та прагнення до активної участі в них; насичення процесу патріотичного виховання військових ліцеїстів патріотичними емоціями та переживаннями, активне використання в ньому творів і джерел національно-патріотичного спрямування – літератури, музики та інших видів мистецтва, пропаганди діяльності патріотів України на всіх етапах її історії, локальних війн і воєнних конфліктів тощо.

4. Більш ефективне використання у процесі патріотичного виховання військових ліцеїстів методів опосередкованого виховного впливу – виховних функцій соціального середовища.

5. Створення умов для процесу самовдосконалення (самоосвіти та самовиховання) суб'єктів патріотичного виховання та керівництво ним. Шляхами його реалізації є: озброєння вихователів знаннями теоретико-методологічних і методичних основ самовдосконалення особистості; створення необхідних умов для самовдосконалення вихователів і вихованців (визначення порядку, конкретного бюджету службового часу, організація допомоги у процесі самовдосконалення тощо); надання методичної допомоги вихователям і вихованцям у процесі самовдосконалення: забезпечення їх необхідною навчально-методичною літературою, проведення відповідних консультацій тощо; заохочення вихователів і вихованців за активну участь та успіхи у патріотичному вихованні.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Військово-патріотичне виховання у військовому ліцеї повинне бути спрямоване на моральні цінності для забезпечення високого рівня морально-психологічної готовності до формування активної громадянської позиції, військово-професійних, морально-психологічних і фізичних якостей військових ліцеїстів, які будуть необхідні для захисту суверенітету і територіальної цілісності України. Дослідження педагогічних умов ефективного функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів, вивчення їх суб'єктами виховання й використання у педагогічній практиці є важливим чинниками підвищення дієвості всього виховного процесу у Збройних Силах України. Педагогічні умови ефективного функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів можна поділити на дві основні групи: ті, що мають реалізовуватися на державному рівні та Збройними Силами України в цілому, та ті, що мають бути враховані при організації процесу патріотичного виховання рівні військового ліцею.



Перспективами подальших досліджень є визначення критеріїв патріотичного виховання військових лицейців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навч. посіб. / За ред. В.В. Ягупова. – К.: “Graphic&Design”, 2002. – 560 с.

2. *Каюков В.І.* Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с.

3. *Красильник Ю.С.* Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки: Автореф. дис ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.

4. *Кутовий Р.В.* Патріотичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кутовий Роман Валерійович. – Луганськ, 2011. – 218 с.

5. *Мірошниченко В.І.* Теоретико-методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис ...докт. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2012. – 42 с.

С.М. Мотыка, полковник

Киевский военный лицей имени Ивана Богуна

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННЫХ ЛИЦЕЙЦОВ**

*В статье освещена актуальная проблема патриотического воспитания военных лицейцов. Названы главные характеристики системы патриотического воспитания.*

*В статье освещены теоретические основы, цель и основные задачи патриотического воспитания военных лицейцов. Отмечены основные педагогические условия эффективности системы патриотического воспитания военных лицейцов. В статье обосновываются основные педагогические условия функционирования системы патриотического воспитания военных лицейцов.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, военные лицейцы, педагогические условия, система.*

S. Motuka, colonel

Kiev military lyceum named after Ivan Bohun

#### **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE FUNCTIONING SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION MILITARY LYCEUM STUDENS**

*The issue of the day of patriotic education in military lycee of Ukraine is explained in the article. Main descriptions of the system of patriotic education are adopted.*

*In the article describe the theoretical fundamentals, object and chiefs tasks of patriotic education in military lycee of Ukraine.*

*Proven in the article are the main pedagogic conditions required for the effective work of the system of personnel patriotic education in the military student of a lycee. The basic pedagogical terms of efficiency of the system of patriotic education in military lycee of Ukraine are marked.*

*Key words: patriotic education, military lycee students, pedagogic conditions, system.*

Л.В. Олійник, підполковник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

## **РОЛЬ ВІЙСЬКОВОГО СТАЖУВАННЯ У РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ**

*У статті проаналізовано зміст військово-спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління. Визначено роль стажування у розвитку військово-спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління. У процесі дослідження автором узагальнено зміст стажування та окреслено основні перспективи щодо вдосконалення стажування магістрів військово-соціального управління. Розкрито мету та завдання стажування, запропоновано методичні аспекти вдосконалення стажування магістрів військово-соціального управління з метою розвитку високого рівня військово-спеціальної компетентності.*

*Ключові слова: військово-спеціальна компетентність, військове стажування, магістри військово-соціального управління.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В умовах реформування вищої військової освіти важливим аспектом оптимізації навчально-виховного процесу є посилення практичної спрямованості навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління (ВСУ).

Професійна діяльність магістра ВСУ направлена на вирішення питань організації виховної роботи і морально-психологічного забезпечення, а також він є головним відповідальним за виконання рішення командира з цих питань. Магістр ВСУ на етапі підготовки до навчально-бойової діяльності або застосування готує пропозиції до рішення командира. В цьому сенсі його діяльність зводиться до обґрунтування альтернативних проектів морально-психологічного забезпечення. Від виваженості цих проектів залежить подальша їх організація на етапі реалізації прийнятого командиром рішення. Наскільки виваженим, обґрунтованим, адекватним ситуації, що складається, буде проект залежить кінцевий результат морально-психологічного забезпечення у військовій частині.

Магістри ВСУ є суб'єктами виховного процесу у військовій частині, які відповідають за:

- безпосередню організацію і проведення виховної роботи;
- морально-психологічний стан особового складу підпорядкованих їм військових частин (з'єднань);
- морально-психологічне забезпечення бойової готовності, бойової підготовки, виконання бойових завдань, правопорядку, повсякденної діяльності особового складу військової частини;
- воєнно-ідеологічну підготовку та інформаційну роботу, організацію дозвілля військовослужбовців, членів їх сімей, працівників військової частини, їх соціальний захист [4, с. 31].

Тобто за визначений результат виховного процесу – підтримання морально-психологічного стану особового складу на рівні, що достатній для виконання військовою частиною завдань за призначенням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку В.М. Телелима, останнім часом підвищена увага до проблем військової освіти простежується майже у всіх провідних державах світу. Практична діяльність вищих органів управління оборонних структур, повсякденної та бойової діяльності військ у більшості країн свідчить про певне зниження рівня професійної підготовленості випускників вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), насамперед у сфері отримання практичних навичок у процесі виконання завдань з управління військами [5, с. 17].

Вагомість практичної підготовки військових фахівців показана у дослідженні І. Біжана [1]. З огляду на предмет нашого дослідження вагомими є висновки М. Нещадима [3] щодо кваліфікаційних вимог до практичної підготовки військового фахівця. У своєму дослідженні автор виокремив п'ять рівнів:

користувальницький (передбачає теоретичне навчання: знати призначення системи (об'єкта), її основних властивостей та практичне навчання (уміння застосовувати систему для вирішення прикладних завдань);

операторський (теоретичне навчання: знати принципи побудови системи і принципи дії системи (об'єкта) на структурно-функціональному рівні; практичне навчання: уміти готувати (будувати) й управляти системою (об'єктом) для вирішення прикладних завдань);

експлуатаційний (теоретичне навчання: знати методи аналізу функціонування системи (об'єкта) й методи аналізу, пошуку та усунення несправностей у системі (об'єкті); практичне навчання: уміти тестувати і аналізувати роботу систем (об'єктів) з метою виявлення й усунення несправностей у системі (об'єкті));

дослідницький (теоретичне навчання: знати методи дослідження систем і методи оцінки ефективності їхнього застосування для вирішення конкретних завдань; практичне навчання: уміти проводити наукові дослідження систем (об'єктів) з метою перевірки їхньої відповідності заданим властивостям, а також вибрати з безлічі систем ту, що дозволила б найбільш ефективно вирішувати прикладні завдання);

технологічний (теоретичне навчання: знати методи синтезу й технологію розробки систем (об'єктів) і способи моделювання; практичне навчання: уміти здійснювати розробку систем (об'єктів), що відповідають заданим характеристикам (властивостям).

**Метою статті** є аналіз ролі військового стажування у процесі розвитку в майбутніх магістрів ВСУ високого рівня військово-спеціальної компетентності (ВСК).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений теоретичний аналіз нормативно-правових актів, а також наукових досліджень військових фахівців дозволив нам визначити мету військового стажування магістрів ВСУ: удосконалення ефективності навчально-виховного процесу; забезпечення

більш тісного взаємозв'язку між теорією та практикою, оперативне запровадження в навчально-виховний процес досвіду практичної діяльності з морально-психологічного забезпечення (МПЗ) діяльності військ; аналіз результативності форм і методів морально-психологічного забезпечення діяльності військ, ефективності існуючої системи всебічного забезпечення оперативно-службової діяльності військ та дослідження проблем їх розвитку, оцінка ефективності запровадження нових форм і методів МПЗ діяльності військ, наукове забезпечення підготовки і проведення експериментів з апробації нових форм діяльності МПЗ діяльності військ; узагальнення практичної діяльності випускників навчального закладу, аналіз ходу їх адаптації до умов оперативно-службової діяльності; удосконалення професійних знань та практичних навичок, роботи за фахом на відповідних посадах в органах по роботі з особовим складом.

Для визначення ролі стажування у розвитку ВСК магістрів ВСУ є визначення цільових функцій, які характеризують професійну діяльність з точки зору зв'язку цієї діяльності з діяльністю всієї військово-професійної структури і об'єднують сукупність її професійних завдань. Аналіз службових обов'язків магістрів ВСУ дозволив визначити функції: військово-професійну, виховну; педагогічну; психологічну; методичну; управлінську; соціально-правову.

Військово-професійна функція полягає в підвищенні професійних знань та методичних навичок, безумовному виконанні вимог керівних документів стосовно морально-психологічного забезпечення життєдіяльності частин і підрозділів, теоретичній підготовці в галузі військової психології, педагогіки, соціології, політології, історії України та її Збройних Сил (ЗС), вмінні застосовувати їх в практичній діяльності для підняття рівня бойової, мобілізаційної та воєнно-ідеологічної підготовки, стану військової дисципліни та профілактики правопорушень.

Реалізується військово-професійна функція через: вивчення та аналіз соціально-політичної та економічної обстановки в районах дислокації військ, прогнозування їх можливого впливу на вирішення завдань особливого періоду, опрацювання рекомендацій для командирів (начальників), штабів з цих питань; науковий аналіз та впровадження в практику передового досвіду морально-психологічного забезпечення дій підрозділів і частин збройних сил інших держав в локальних війнах і збройних конфліктах, а також миротворчих дій підрозділів ЗС України; вивчення, аналіз, оцінка і прогнозування морально-психологічного стану та військової дисципліни в частинах і підрозділах, надання методичної допомоги з питань вдосконалення системи, стилю, форм і методів роботи з підлеглими; вивчення та корегування соціально-психологічного клімату у військових підрозділах, їх згуртування, утвердження пріоритетності високоморальних, гуманних норм у взаєминах військовослужбовців, культури поведінки;

Виховну функцію магістр ВСУ здійснює шляхом реалізації наступних дій: виділення конкретних рис і властивостей особового складу, які передбачається формувати; вивчення, діагностика розвитку цих особистостей

у цілому та окремих рис і якостей; проектування професійного розвитку особистості військовослужбовця; проектування кар'єрного росту персоналу ЗС України; формування військових колективів на підґрунті діагностики їх морально-психологічного клімату; проектування виховного процесу в цілому і практичне його здійснення.

Взаємопов'язаною з виховною функцією є педагогічна, суть якої полягає в організації, плануванні та проведенні заходів спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, оволодіння військовослужбовцями системою знань, навичок і вмінь, необхідних для виконання підрозділом, частиною поставлених перед ним завдань.

Психологічна функція полягає у здатності створювати комфортне виховне середовище, ефективно впливати на соціально-психологічні відносини та мікроклімат у військових колективах, формування групової згуртованості військовослужбовців, підтримку високої мотивації сумлінної служби, особистої зацікавленості у формуванні відносин взаємної відповідальності, високої військової дисципліни, нерепресивного спілкування.

Методична функція, спрямована на підвищення методичної майстерності офіцерського складу, вдосконалення організації та забезпечення навчально-виховного процесу, вдосконалення методики, підвищення ефективності та якості проведення занять з воєнно-ідеологічної підготовки.

Управлінська функція полягає усуненні протиріч між умовами військово-професійної діяльності і завданнями організації виховного процесу ЗС України з метою вдосконалення, розвитку та підвищення ефективності виховного впливу на свідомість, почуття та поведінку військовослужбовців на підґрунті пізнання суспільного розвитку, воєнної справи, військово-педагогічної теорії і практики, самої виховної роботи, обліку об'єктивних можливостей і реальних сил.

Соціально-правова функція, спрямована на соціальний захист військовослужбовців, працівників ЗС України, проведення соціально-правової роботи в межах якої здійснюється надання соціальних, психологічних і правових консультацій та допомоги, своєчасний розгляд звернень військовослужбовців, працівників ЗС України та членів їх сімей.

Отже, магістр ВСУ повинен отримати не лише теоретичну підготовку, для того щоб виконувати зазначені функції, а й набути практичного досвіду з військового стажування. На основі Закону України "Про вищу освіту" в ст. 51 встановлено, що практична підготовка осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку. У відповідності ст. 13 п. 4 державні органи, до сфери управління яких належать ВВНЗ мають право своїми актами встановлювати особливі вимоги до практичної підготовки осіб, які навчаються у відповідних ВВНЗ [2].

Навчальний процес у ВВНЗ здійснюється в таких організаційних формах: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Виходячи з цього практична підготовка магістрів військово-

соціального управління є повноцінною та вагомою складовою навчального процесу, що становить собою комплекс заходів, які проводяться з метою поглиблення і закріплення одержаних знань, удосконалення практичних навичок виконання обов'язків посадових осіб органів по роботі з особовим складом. Сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в Україні як європейській державі, наполегливо вимагають високого рівня розвиненості ВСК магістрів ВСУ, до яких висуваються високі вимоги щодо професійних якостей та загальної готовності до ефективного застосування професійних знань, умінь і навичок під час виконання службових обов'язків з морально-психологічного забезпечення діяльності військ.

У ході аналізу літературних джерел ми прийшли до розуміння наукової категорії “військово-спеціальної компетентність” як складового елементу військової компетентності, що є її основою. У нашому розумінні військово-спеціальна компетентність магістра ВСУ є комплексним новоутворенням, що дозволяє оцінювати професійні якості майбутнього фахівця та передбачає засвоєння професійних норм для кваліфікованого виконання військово-спеціальної діяльності з морально-психологічного забезпечення діяльності військ.

На основі аналізу теоретичних підходів ми презентуємо власне визначення ВСК магістрів ВСУ, під якою розуміємо його здатність використовувати професійний потенціал (систему психолого-педагогічних знань, умінь та навичок) для створення авторської технології професійної діяльності в напрямі формування достатнього для виконання завдань за призначенням морально-психологічного стану особового складу та створення умов для його самовдосконалення та самореалізації в процесі навчально-виховної діяльності.

Магістр ВСУ, якому притаманний високий рівень розвитку ВСК повністю усвідомлює перспективу свого розвитку як фахівця, знає зону свого найближчого професійного становлення, відкритий для постійного професійного самовдосконалення та самоосвіти, збагачує досвід професії за рахунок особистісного творчого підходу до виконання своїх професійних обов'язків. Зазначимо, що розвиток ВСК у майбутніх магістрів ВСУ нами розглядається в тісному взаємозв'язку з методикою організації навчально-виховного процесу у ВВНЗ та передбачає урахування специфіки професійної діяльності офіцера по роботі з особовим складом, яка полягає в постійній готовності до виконання службових обов'язків, а також закономірності розвитку та становлення особистості слухача.

Таким чином, з метою забезпечення більш якісного взаємозв'язку між теорією та практикою службової діяльності органів по роботі з особовим складом, а також для підвищення практичних навичок магістрів ВСУ проводиться військове стажування.

Зміст питань військового стажування для спеціальності “Військово-соціальне управління”:

1. Морально-психологічне забезпечення бойової, мобілізаційної готовності військ (сил), бойового чергування, бойової служби та бойової

підготовки. Зміст питань військового стажування для спеціальності “Військово-соціальне управління”. Вивчити особливості організації та планування МПЗ бойової та мобілізаційної готовності, бойового чергування, бойової служби та бойової підготовки у військовій частині, органі військового управління, ВВНЗ, приведення військової частини у боєздатний стан (з урахуванням досвіду антитерористичної операції). Проаналізувати стан та особливості організації фахової підготовки офіцерів органів по роботі з особовим складом щодо удосконалення ними військово-професійних, спеціальних знань з питань організації МПЗ бойової та мобілізаційної готовності, бойового чергування, бойової служби та бойової підготовки у військовій частині (органі військового управління, ВВНЗ). Взяти практичну участь у підготовці та проведенні планових заходів бойової підготовки, відпрацюванні планувальних документів за займаною посадою. Узагальнити досвід організації МПЗ бойового чергування, бойової служби та служби військ у військовій частині (органі військового управління, ВВНЗ) (з урахуванням досвіду антитерористичної операції).

2. МПЗ військової дисципліни та профілактика правопорушень. Вивчити форми й методи роботи командування військової частини, органу військового управління, ВВНЗ та офіцерів органів по роботі з особовим складом щодо зміцнення військової дисципліни та профілактики правопорушень. Практично засвоїти методи роботи посадових осіб військової частини, органу військового управління, ВВНЗ щодо створення у військових колективах здорового морально-психологічного клімату, статутних умов життєдіяльності та військової служби (з урахуванням досвіду антитерористичної операції). Окремо проаналізувати порядок врахування дисциплінарної практики службових осіб в ході підбиття підсумків стану військової дисципліни та врахування якісних показників: психологічних мотивів проступків, порушень військової дисципліни; моральні, психологічні та соціальні наслідки правопорушень; реакцію з боку військового колективу (громадськості) тощо.

3. Інформаційно-пропагандистське забезпечення (ІПЗ). Вивчити зміст та систему роботи заступника командира військової частини, органу військового управління, ВВНЗ по роботі з особовим складом, структур по роботі з особовим складом щодо організації воєнно-ідеологічної підготовки та спрямованості інформування особового складу, проведення заходів, спрямованих на підвищення авторитету ЗС України та престижу військової служби, підтримання та розвиток кращих бойових та військових традицій держави та ЗС, виховання особового складу на героїчних вчинках випускників вищих військових навчальних закладів, військовослужбовців ЗС, громадян України, здійснених під час антитерористичної операції. Скласти типовий план організації основних заходів виховної роботи у військовій частині, органі військового управління, ВВНЗ. Відпрацювати практично перелік дій командування військової частини по організації співпраці з органами державної влади, місцевого самоврядування, громадськими організаціями, ЗМІ щодо об'єктивного інформування громадськості про діяльність військ та героїчні дії військовослужбовців, здійснені в ході проведення

антитерористичної операції, формування довіри суспільства до ЗС України, нарощування зусиль по пропагуванню військової служби, формування у громадян України позитивного ставлення до ЗС України. Проаналізувати стан забезпечення військової частини, органу військового управління, ВВНЗ технічними засобами виховання, їх тактико-технічні характеристики і достатність для використання в ході проведення заходів ІПЗ при проведенні часткового відмобілізування.

4. Культурно-виховна та просвітницька робота, організація дозвілля особового складу. Вивчити особливості планування культурно-виховної, просвітницької роботи та дозвілля у військовій частині. Проаналізувати стан задоволення культурно-естетичних та духовних потреб особового складу, спрямованість заходів культурно-виховної, просвітницької роботи та дозвілля, їх ефективність. Виділити окремо проведені заходи культурно-виховної, просвітницької роботи та дозвілля з офіцерським складом військової частини і військовослужбовцями військової служби за контрактом. Проаналізувати тематику та ефективність годин культурно-освітньої роботи. Особисто розробити та провести (в одному із підрозділів) годину культурно-освітньої роботи. Узагальнити якість організації урочистого відзначення державних, військово-професійних і релігійних свят, участь в зазначених заходах представників органів місцевої влади, ветеранських організацій, духовенства, громадськості тощо, застосування найбільш ефективних форм і методів їх проведення. Розробити рекомендації командуванню військової частини, органу військового управління, ВВНЗ щодо удосконалення культурно-виховної, просвітницької роботи та дозвілля (з урахуванням досвіду антитерористичної операції).

5. Військово-соціальна робота. Вивчити та узагальнити систему роботи командування військової частини, начальників родів військ і служб, структур по роботі з особовим складом, командирів підрозділів та їх заступників по роботі з особовим складом щодо організації військово-соціальної роботи (основні напрямки, форми і методи) та її вплив на виконання завдань повсякденної діяльності, зміцнення військової дисципліни та морально-психологічного стану особового складу. Розробити рекомендації командуванню військової частини, органу військового управління, ВВНЗ щодо планування та покращення якості організації військово-соціальної роботи у військовій частині (з урахуванням досвіду антитерористичної операції). Провести інструктивно-методичні заняття із заступниками командирів підрозділів по роботі з особовим складом щодо організації проведення військово-соціологічних досліджень в інтересах виховної роботи та ІПЗ діяльності військ. Проаналізувати стан укомплектованості офіцерами структур по роботі з особовим складом військової частини, органу військового управління, ВВНЗ, їх рівень освіти та фахової підготовки.

**Висновки.** Під поняттям “практична підготовка майбутнього магістра ВСУ, яка зорієнтована на розвиток високого рівня ВСК”, ми розуміємо систему конкретних практичних заходів, щоспрямовані на розвиток майбутнього магістра ВСУ, як професійно так соціально відповідальної особистості, яка здатна застосовувати набуті знання й уміння в практичних



ситуаціях у військовій частині. Встановлено, що практична підготовка майбутніх магістрів ВСУ передбачає: удосконалення професійних знань, практичних навичок та умінь за посадовим призначенням; збір та узагальнення інформації щодо передового досвіду; забезпечення більш тісного взаємозв'язку між теорією та практикою службової діяльності органів по роботі з особовим складом. Під час стажування в органах по роботі з особовим складом слухачі мають змогу вдосконалити уміння та навички, щодо виконання функцій військово-професійного управлінського, виховного, педагогічного, психологічного, методичного та соціально-правового характеру. На основі стажування слухачі мають реальну можливість самостійно розв'язувати професійні проблеми, шукати реальні шляхи щодо вирішення різнопланових службових завдань.

Метою практичної підготовки магістрів ВСУ, з огляду на процес розвитку ВСК, є вдосконалення професійних умінь, розвиток особистісних якостей та оволодіння на цій основі найважливішими видами професійної діяльності на рівні, що відповідає усім вимогам до магістра ВСУ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Біжан І.В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі / І.В. Біжан. – Х. 2001. – 410 с.

2. Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>. – Назва з екрана.

3. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: [монографія] / Микола Іванович Нецадим. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.

4. Статути Збройних Сил України. – К.: ЗАТ “ВІПОЛ”, 2004. – 499 с.

5. Телелим В.М. Питання трансформації оборонних структур України й удосконалення системи військової освіти / В.М. Телелим, В.Г. Радецький // Наука і оборона. – 2009. – № 1. – С. 15–19.

Л.В. Олейник, подполковник, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,  
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховського

## **РОЛЬ ВОЕННОЙ СТАЖИРОВКИ В РАЗВИТИИ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

*У статье проанализировано содержание военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления. Определена роль военной стажировки в развитии военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления. В процессе исследования автором систематизировано содержание военной стажировки магистров военно-социального управления. Раскрыты цель и задания военной стажировки, определены методические аспекты усовершенствования военной стажировки магистров военно-социального управления с целью развития высокого*

уровня военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления.

*Ключевые слова:* военно-специальная компетентность, военная стажировка магистры военно-социального управления.

L. Oleinik, Levtnen Colonel,  
Candidate of Pedagogical Sciences, senior  
research scientist, National Defence University  
of Ukraine named after Ivan Chernyakhovskiy

## **THE ROLE OF MILITARY APPRENTICESHIP IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF MILITARY AND SPECIAL COMPETENCE OF MASTER'S MILITARY-SOCIAL MANAGEMENT**

*The article concerns the analysis of the content of military and special. In the process of research the content of apprenticeship has been generalized and principal prospects of its improvement for the masters military-social management have been outlined. The aim and tasks of apprenticeship has been revealed. The methodical aspects of improvement of masters military-social management apprenticeship with the purpose of formation of high level of military and special competence have been offered.*

*Key words:* military and special competence, military apprenticeship, masters military-social management.

Ю.І. Приходько, кандидат педагогічних наук,  
доцент,  
О.О. Мітягін, полковник  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ЕВОЛЮЦІЙНИЙ АСПЕКТ**

*У статті з позиції гуманістичної освітньої парадигми досліджується генеза особистісно орієнтованої самостійної роботи курсантів (слухачів) вищих військових навчальних закладів, її основні принципи, форми організації і методи. Обґрунтовуються підходи у дослідженні особистісно орієнтованої самостійної роботи на засадах багаторівневої рефлексії.*

*Ключові слова: особистість, учіння, самоуправління особистісним розвитком, концептуальні засади.*

**Постановка проблеми.** Тенденції соціально-економічного та культурного зростання провідних держав світу свідчать про те, що локомотивами цього процесу є пріоритетний розвиток освіти і науки. “Сфера освіти...стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшій кількості країн світу” [8, с. 6]. Тому природно, що перед сучасною освітою постало складне завдання виховання та розвитку особистості, здатної до творчого пошуку, невтомного, наполегливого самостійного засвоєння нових знань, їх примноження, орієнтації у широких потоках різноманітної інформації, прийняття оптимальних рішень в нестандартних умовах. Саме така освіта має стати провідним фактором прогресу держави. “Орієнтиром для програми дій у цьому напрямі може виступити методологічне положення, згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне, позитивне ставлення до людства, до іншої людини та до самої себе, до праці, до власності, до сім’ї, до надбань матеріальної і духовної культури” [6, с. 18]. Йдеться також про ціннісний підхід, щоб освіта у ХХІ столітті передбачала забезпечення неперервності у всіх ланках навчання, створення необхідних умов для розвитку кожної людини, набуття компетенцій, доступу до оволодіння новими знаннями, вміннями, цінностями. “Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою та іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта... створює умови розвитку-саморозвитку, виховання-самовиховання, навчання-самонавчання всіх і кожного” [4, с. 14].

Актуальність, значущість і доцільність дослідження особистісно орієнтованої самоосвіти, самостійної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, зумовлена недостатньою розробленістю цієї проблеми у педагогіці й такими факторами: складністю, динамізмом, напруженістю та глобальним характером багатогранної людської професійної діяльності; необхідністю реального втілення в освітній процес ідей гуманістичної освітньої парадигми; рухом національної освіти до європейського та світового освітнього простору; вимогами забезпечення високої якості

підготовки фахівців, засвоєння ними нових підходів щодо самоуправління процесом неперервного розвитку, самоактуалізації; вичерпаністю можливостей багатьох традиційних форм і методів організації самостійного навчання; необхідністю пошуку й запровадження інноваційних підходів щодо оцінки рівня особистісного розвитку тих, хто навчається, та роботи над його підвищенням.

**Аналіз публікацій.** Самостійна навчально-пізнавальна діяльність по-різному трактується дослідниками: як інтелектуальні здібності та уміння самостійно вчитись (В.К. Буряк, В.А. Козаков, М.І. Махмутов); як готовність та прагнення учнів просуватися в оволодінні знаннями (П.І. Підкасистий, Н.А. Половникова); як властивість особистості, яка проявляється в прагненні своїми силами оволодіти знаннями та способами діяльності (Г.Є. Гребенюк, Т.І. Шамова, В.В. Ягупов); як якість особистості, що виявляється в здібностях того, хто навчається, самому організувати свою пізнавальну діяльність і здійснювати її для розв'язання нової пізнавальної проблеми (І.Я. Лернер, В.А. Козаков).

Не вироблено єдиних підходів і щодо шляхів формування пізнавальної самостійності. В психолого-педагогічних дослідженнях вони розглядаються в наступних напрямках: організація самостійної роботи, розв'язання навчальних задач (Б.П. Єсіпов, В.А. Козаков, П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін); застосування методів та прийомів пізнавальної діяльності (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, В.В. Давидов, В.А. Козаков, В.О. Моляко, І.П. Підласий, М.М. Солдатенко, Г.І. Щукіна), використання узагальнених знань, які складають орієнтовну основу дій (П.Я. Гальперін, Т.В. Габай, Н.Л. Коломінський, Н.Ф. Тализіна); психологічні аспекти розвитку інтересу, мотивації (А.К. Маркова, В.В. Рибалка, В.В. Давидов), введення в зміст навчання методологічних знань І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий), здійснення самоконтролю навчальної діяльності (І.П. Підласий, П.І. Сікорський). З викладеного можна констатувати, що пізнавальна самостійність – складне поняття, зміст якого неможливо розкрити з позиції однієї площини (діяльність, готовність, уміння тощо). Це багатоаспектне, інтегративне, особистісне утворення, яке характеризується такими проявами, як інтелектуальність, здібності до навчання, самовизначення, саморегуляція розумової діяльності, органічне поєднання пізнавальних мотивів, методів та способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення тих, хто навчається, до оволодіння знаннями.

**Мета статті:** аналіз сутності особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності з позиції еволюції та обґрунтування її організаційно-методичних засад.

**Виклад основного матеріалу.** Ключовою складовою навчально-пізнавальної діяльності військових фахівців, основним фактором їх особистісного розвитку та становлення має стати самостійна робота над навчальним матеріалом в умовах її всебічного інформаційного забезпечення. Водночас, дослідники не дійшли єдиної думки щодо визначення її сутності. П.І. Підкасистий вважає, що під самостійною роботою студентів слід

розуміти різноманітність типів навчальних, виробничих і дослідницьких задач, які виконуються студентами під керівництвом викладача з метою засвоєння знань, здобуття вмінь і навичок, досвіду творчої діяльності та вироблення системи поведінки [11, с. 38]. Іншої позиції дотримується Б.П. Єсіпов. Розкриваючи дидактичну сутність самостійної роботи тих, хто навчається, він відзначає: “Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально виділений час...” [3, с. 34]. На думку А.М. Алексюка, – самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями та навичками, бачити зміст і мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну та розумову активність, здатність до творчості [1, с. 434]. Найбільш обґрунтованим, на наш погляд, є визначення самостійної роботи В.А. Козакова, під якою він розуміє особливий вид навчальної діяльності суб’єкта, що вчиться, при реалізації якої має бути сформована його самостійність та засвоєння ним відповідної сукупності знань, умінь, навичок. Мета самостійної роботи тих, хто навчається, – це розвиток такої риси, як самостійність, тобто здібностей організувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги [7, с. 43]. Таке визначення самостійної роботи є перехідним до обґрунтування особистісно орієнтованої самостійної роботи курсантів вищих військових навчальних закладів і тісно пов’язано з такими сучасними педагогічними поняттями: “концепція персоналізації” [9, 10], “особистісно орієнтована освіта” [12, 13, 19]; “особистісно орієнтоване навчання” [17].

Термін “персоналізація навчання” виник на базі концепції персоналізації, яка з’явилася в психолого-педагогічній літературі на початку 80-х років і пов’язана з працями А.В. Петровського та В.А. Петровського [9, 10]. Його було застосовано для характеристики включеності індивіда в соціальні зв’язки щодо задоволення “потреби бути особистістю” – потреби в персоналізації шляхом включення свого “Я” у свідомість, почуття та волю інших людей. В подальшому персоналізація розглядається В.А. Петровським як процес, у результаті якого суб’єкт отримує ідеальну уяву щодо життєдіяльності інших людей і може виступати в житті як особистість. Здатність до персоналізації характеризується при цьому як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, які дозволяють йому здійснювати соціально-значущі дії.

Близьким до поняття “персоналізоване навчання” є поняття “особистісно орієнтована освіта”, яке почало активно використовуватися і дістало на теперішній час свого певного визначення та обґрунтування. Це поняття виникло на базі праць учених, що досліджували проблему “особистісно орієнтованої освіти”. Так, В.В. Серіков [19] відзначає, що особистісно орієнтована освіта не займається формуванням особистості з заданими властивостями. Вона створює умови для повноцінного прояву та відповідного розвитку особистісних функцій суб’єктів освітнього процесу. І хоча автор не дає точного визначення цього терміну, він достатньо детально

описує зміст особистісно орієнтованої освіти, вважаючи, що цей зміст складається з двох елементів: дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, що існує незалежно від процесу навчання у вигляді навчально-програмованих матеріалів (освітній стандарт); особистого досвіду, що приходить на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування та зумовлених їм ситуаціях, які проявляються в формі сенсотворчості, саморозвитку, емпатії.

Методологічні та практичні засади особистісно орієнтованої освіти знайшли подальший розвиток у дослідженнях С.І.Подмазіна. Автором обґрунтовані: основні принципи особистісно орієнтованої освіти, що визначають її як систему наукового знання та соціальної діяльності (гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редукаціонізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії); праксеологічні аспекти парадигми, які у вигляді конкретних психолого-педагогічних технологій пройшли практичну апробацію в діяльності освітніх систем різних рівнів [13, с. 10].

Концепція “персоналізації”, концепція особистісно орієнтованого навчання з позицій гуманістичної парадигми – практично нове бачення розв'язання освітніх проблем. При цьому, насамперед, особистість повинна нести відповідальність за свою освітню діяльність, професійний розвиток та становлення. А заклади освіти повинні створювати відповідні умови для самореалізації особистості (в змістовному, організаційному, методичному, інформаційному, мотиваційному та матеріально-технічному відношенні). Як зазначає Г.О. Балл, – “органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості... Сказане дає... підстави для ототожнення, у принципі, гуманістично орієнтованої освіти з особистісно орієнтованою...” [2, с. 135].

Особистісно орієнтоване навчання, на нашу думку, розширює також сферу творчого, вибіркового засвоєння знань. У військово-педагогічному процесі, що орієнтується на особистість, на моральну свідомість курсанта, докорінно змінюється функція мотиву в засвоєнні знань. Адже в традиційному навчанні, де результатом є орієнтування в певній предметній сфері, мотив впливає на процесуальні, а не на змістовні характеристики засвоєваних знань, тобто від мотиву та особистісної позиції того, хто навчається, залежить глибина, міцність усвідомлення та інші якості набутих знань, але не їх зміст. При засвоєнні ж ціннісних аспектів навчального матеріалу відкривається якісно нова функція мотивації: мотив зумовлює сам зміст того, що засвоюється, оскільки цінність не просто розуміється, але й приймається, продуктивно усвідомлюється (інтеріоризація), набуває характеру сенсу, сприяє творчому збагаченню особистості майбутнього військового фахівця (сублімація). Як слушно наголошує В.В. Ягупов, – “обґрунтоване використання основних ідей і рекомендацій особистісно орієнтованого навчання... сприятиме вихованню духовно багатой, національно свідомої особистості українського військовослужбовця, суб'єкта повноцінної суспільної діяльності” [21, с. 79].

З огляду на викладене, актуальним є введення нового категоріального поняття “особистісно орієнтована самостійна робота (навчально-пізнавальна діяльність)” [15, 16], яке, на нашу думку, потребує дослідження із застосуванням апарату багаторівневої рефлексії.

Під особистісно орієнтованою самостійною роботою першого рівня рефлексії розуміється така діяльність, у процесі якої реалізується прагнення тих, хто навчається, до особистісного вибору траєкторії навчання, до виявлення, застосування та розвитку здібностей, схильностей до самостійної роботи, вдосконалення індивідуального стилю мислення, самодіяльності та самокоригування.

Під особистісно орієнтованою самостійною роботою другого рівня рефлексії розуміється така діяльність, у процесі якої реалізується намагання тих, хто навчається, до встановлення, розвитку, удосконалення та розширення зв'язків з колегами по навчанню, викладачами. Особистість тут виступає в просторі зв'язків між учасниками процесу навчання, котрий є одним з трьох просторів, в яких сучасна психологія розглядає особистість.

Під особистісно орієнтованою самостійною роботою третього рівня рефлексії розуміється така діяльність, в процесі якої ті, хто навчаються, та викладачі, реалізують обопільне намагання ідеально вирізнитися своїми особливостями, зробити свій внесок у розвиток індивідуальності іншого, в розвиток спільностей, які при цьому виникають в процесі навчання. Особистість тут виступає в просторі буття, індивіду, в інших особах.

Під особистісно орієнтованою самостійною роботою четвертого рівня рефлексії розуміється така діяльність, коли реалізується навчання його суб'єктів у глобальному інформаційному просторі, коли набутий розвиток та індивідуальні особливості кожного сприяють збагаченню глобальної освітньо-інформаційної спільноти та особистісної індивідуальності тих, хто є учасниками цього процесу.

На нашу думку, особистісно орієнтована навчально-пізнавальна діяльність може розглядатися в наступних чотирьох вимірах: інформаційному, що відображає змістовну складову; процесуальному, що визначає форми, методи, засоби учіння, самоконтролю та самокоригування; часовому, що визначає тривалість самостійної роботи; просторовому, що визначає місце здійснення самостійної діяльності та склад учасників, їх взаємодію та взаємовплив. Розгляд особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності у викладених чотирьох вимірах дозволяє розглядати та аналізувати її як цілісність з урахуванням усіх підходів, що мають місце – видів, визначень, трактувань і класифікацій. І водночас, мати уявлення про це категоріальне поняття як про цілісну, органічну складову процесу підготовки фахівця та становлення його як особистості. Спроможність особистості ефективно працювати над засвоєнням навчального матеріалу, управляти своїм розвитком може бути охарактеризована таким поняттям як інтегральна потенційна особистісно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність.

Технологічність особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів передбачає: визначення цілей; поетапне проектування досягнення заданих результатів; процес комплексного застосування організаційних форм, методів оволодіння знаннями, дидактичних і технічних засобів пред'явлення, сприйняття та трансформації змісту (інформації); самоконтроль та самокоригування; обов'язковість досягнення позитивних результатів; врахування психолого-фізіологічних особливостей тих, хто навчається.

Розгляд поняття “особистісно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність” курсантів, умов її запровадження в практику військових навчальних закладів дозволяє зупинитись на організаційних формах та методах, за допомогою яких можна досягти бажаного результату самореалізації [14, с. 23].

Навчальний процес у військових навчальних закладах здійснюється у таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота курсантів (слухачів, студентів), практична підготовка, контрольні заходи [5, с. 12].

Загальні форми організації особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності можуть розглядатися, виходячи зі структури спілкування між людьми: одна людина без безпосереднього контакту з іншою; дві людини – пара, спілкування в парі; три людини і більше – спілкування в малій чи великій групі; колективне спілкування в динамічних парах (діалогічні сполучення); віртуальне спілкування в інформаційному просторі. Відповідно до викладеної структури спілкування можливі наступні загальні форми організації особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності: індивідуальна; парна; групова; колективна; віртуальна в інформаційному просторі.

Форма індивідуальної особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності передбачає діяльність, спрямовану на придбання знань, умінь, навичок, досягнення високих кінцевих результатів у навчанні. Вона вимагає відповідної підготовки, старанності, наполегливості, сили волі, одночасно здійснюючи сприятливий вплив, як на становлення цих особистісних якостей, так і на формування інтересу до навчання. Така форма діяльності характерна для першого рівня рефлексії.

Форма парної особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності передбачає роботу в парах. У процесі роботи над навчальним матеріалом кожний з тих, хто навчається, має можливість одержати інформацію від свого колеги чи викладача про допущені помилки, тут же їх усунути. Парна робота, якщо вона проводиться під керівництвом викладача, створює для останнього сприятливі можливості в одержанні даних про ступінь засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається. Парна форма особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності характерна для другого рівня рефлексії.

Форма групової, колективної особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності може бути двох різновидів: загальноаудиторна (фронтальна) чи бригадна (невелика група). При



загальноаудиторній роботі процесом пізнання керує викладач (підготовлений курсант, слухач). Бригадна форма роботи відрізняється від загальноаудиторної порівняно невеликою кількістю тих, хто навчається, один із яких керує навчальною діяльністю всієї бригади. Групова самостійна робота характеризується виступами, дискусіями, критикою точок зору і будується за принципом: один вчить багатьох і одночасно група, бригада вчить кожен особистість. Групова форма особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності може набувати характеру й більш широкого аудиторного залучення тих, хто навчається, та є характерною для рефлексії третього рівня.

Форма віртуальної особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності реалізується у глобальному інформаційному просторі, коли набутий розвиток та індивідуальні особливості кожного сприяють збагаченню глобальної освітньо-інформаційної спільноти та особистісної індивідуальності тих, хто є учасниками цього процесу, і є характерною для четвертого рівня рефлексії. При цьому відбувається актуалізація набутих знань-вражень, уявлень, сумнівів, пошуків, відкриттів, вольових зусиль, особистісної спрямованості для саморозвитку, самоформування та самовиховання.

Важливою умовою підвищення ефективності особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів у процесі розглянутих організаційних форм є знання та застосування відповідних методів. Під методами особистісно орієнтованої самостійної роботи курсантів вищих військових навчальних закладів будемо розуміти систему способів, прийомів особистісного та діалогічного впливу, спрямованих на оволодіння знаннями, навичками, вміннями, на розвиток природних якостей та індивідуальних здібностей особистості, її саморегуляцію, самоактуалізацію та творчу самореалізацію.

Методи особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів ми поділяємо на дві категорії: методи саморозвитку та особистісного впливу в процесі особистісно орієнтованої самостійної роботи, методи саморозвитку та діалогічного впливу в процесі особистісно орієнтованої самостійної роботи.

До методів саморозвитку та особистісного впливу можна віднести такі: самопізнання та самооцінка; самостимулювання; самопрограмування або складання плану саморозвитку; наслідування прикладу; самовпливу в процесі особистісно орієнтованої самостійної роботи курсантів (самоінструкція, самоконтроль, самозвіт, самопереконання, самопримушування, самонавіювання, аутотренінг, психотерапія тощо).

Зупинимося на методах саморозвитку та діалогічного впливу в процесі особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Реалізація особистісно-орієнтованого навчання передбачає, насамперед, подолання одного з основних дидактичних протиріч. Суть його полягає в тому, що, з одного боку, процес засвоєння особистістю знань, набуття досвіду, розвитку здібностей відбувається індивідуально, з іншого –

організація навчальної діяльності має колективний, до певної міри детермінований, обумовлений характер. Одним із шляхів подолання цього протиріччя є розробка проблеми діалогізації особистісно орієнтованого навчання, особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Такого підходу дотримуються й зарубіжні дослідники які вважають, що ідея особистісно орієнтованої... освіти має досліджуватися... за допомогою категорій суб'єкта, свободи, саморозвитку, цілісності, діалогу як форм самовиявлення особистості [18, с. 54].

В процесі навчання діалог набуває вигляду своєрідного синтезу функцій навчання та форми спілкування. З одного боку, він є засобом досягнення цілей навчання, з іншого – він активно привносить у процес навчання ознаки спілкування: встановлює стійкий, активний прямий і зворотній зв'язок між суб'єктами навчання; від суб'єктів навчання діалог вимагає з'ясування смислових позицій один одного; йде побудова суб'єкт-суб'єктних відносин, відносин партнерства та співробітництва, зведення до мінімуму негативного психологічного впливу на того, хто навчається, фактору його опіки. Саме останнє є вагомим психологічним фактором розвитку самостійності та становлення особистості курсанта в процесі особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Методи навчання (самонавчання), в основу яких покладено діалогічний підхід, висвітлені в працях А.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, В. Оконя, В.В. Ягупова. До методів саморозвитку та діалогічного впливу в процесі особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів, в основу яких покладено діалогічну взаємодію, внутрішній та зовнішній діалог, можна віднести такі: створення та розв'язання проблеми, метод випадковостей, ситуаційний метод, “мозкова атака”, метод інцидентів, метод “лабіринту дій”, метод конфліктів, метод круглого столу тощо.

**Висновки.** Особистісна орієнтація самостійної навчально-пізнавальної діяльності передбачає: пріоритет цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного та професійного розвитку; акцент на мотивацію, самопроекування, самоуправління; партнерську взаємодію; діалог як засіб обміну інформацією та цінностями; креативність – розвиток творчих здібностей; емпатію – емоційну співпричетність в процесі учіння; моделювання як організаційну основу проектування та реалізації особистісного самостійного учіння. Подальша розробка та обґрунтування теоретико-методологічних проблем особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності має сприяти підтримці та розвитку природних якостей, індивідуальних здібностей особистості того, хто навчається, її саморегуляції, самоактуалізації, допомагати в становленні суб'єктності та творчої самореалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Історія. Теорія: [підручник] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. *Балл Г.О.* Гуманізація загальної професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / За ред І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 134–157.
3. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
4. *Зязюн І.А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна проф. освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 11-57.
5. Інструкція з організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України. Затверджена наказом Міністерства оборони України та Міністерства освіти і науки України 13.04.2005 р., № 221/217. – 48 с.
6. *Кремень В.Г.* Сучасна освіта в контексті реформування / В.Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С.18–25.
7. *Козаков В.А.* Самостійна робота студентів як дидактична проблема: Наукове видання-препринт / В.А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
8. *Ніколаєнко С.М.* Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: [монографія] / С.М. Ніколаєнко. – К.: Київ. Нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
9. *Петровский А.В.* Вопросы теории и истории психологии / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
10. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
11. *Пидкасистый П.И.* Сущностная характеристика познавательной деятельности / П.И. Пидкасистый // Вестник высшей школы. – М.: – 1985. – № 9. – С. 37–41.
12. *Плигин А.А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика: [монографія] / А.А. Плигин. – М.: «КСП+», 2003. – 432 с.
13. *Подмазин С.И.* Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.
14. *Приходько Ю.І.* Діалог у системі особистісно-орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності / Ю.І. Приходько. // Військова освіта. Зб. наукових праць. – Київ: МО України. – 2003. – № 11. – С. 19–31.
15. *Приходько Ю.І.* Особистісно орієнтована самостійної робота як засіб управління самоосвітою / Ю.І. Приходько // Вища освіта України, № 2 (додаток 1). Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методика, теорія, технологія”. – Т.2. – К.-Р.:РДГУ, 2007. – С. 58–62.
16. *Приходько Ю.І.* Особистісно орієнтована самостійна робота як система навчальної діяльності військових фахівців / Ю.І. Приходько // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Том ХЛІ . – С. 176–184.
17. *Пехота О.М., Старева А.М.* Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія] / О.М. Пехота, А.М.Старева. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 272 с.

18. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
19. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – М. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
20. Солдатенко М.М. Методологічні аспекти організації СПД студентів / М.М. Солдатенко // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 24–30.
21. Ягунов В.В. Теорія і методика військового навчання: [монографія] / В.В. Ягунов. – К.: Тандем, 2000. – 380 с.

Ю.И. Приходько, кандидат педагогических наук, доцент,  
О.А. Митягин, полковник  
Национальный университет обороны  
Украины имени Ивана Черняховского

### **ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

*В статье с позиции гуманистической образовательной парадигмы исследуется генезис личностно ориентированной самостоятельной работы курсантов (слушателей) высших военных учебных заведений, ее основные принципы, формы организации и методы. Обосновываются подходы в исследовании личностно ориентированной самостоятельной работы на основе многоуровневой рефлексии.*

*Ключевые слова: личность, учение, управление личностным развитием, концептуальные основы.*

Y. Prykhod'ko, PhD in Pedagogics, associate professor  
O. Mitiahin, colonel  
National Defense University of Ukraine named  
after Ivan Cherniakhovskyi

### **PERSONAL-ORIENTED SELF-EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY: EVOLUTIONARY ASPECT**

*In this article, from point of view of educational humanizing paradigm, the genesis (origin) of the personally- orientating work of the military students of higher military institutes, its main principles and forms of organization is considered. The different ways in researching of the personally- orientating work on a background of multilevel reflection are grounded.*

*Keywords: personality, studying, self-government, is personality oriented personal development, conceptual principles.*

С.П. Сегеда, доктор історичних наук, доцент,  
Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського  
О.І. Покотило, кандидат історичних наук  
Головний департамент з питань національної  
безпеки та оборони  
Адміністрації президента України,  
В.С. Адамчук

## ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СЕКТОРУ ВОЄННОЇ БЕЗПЕКИ Й ОБОРОНИ

*Досліджуються напрями модернізації військової освіти в аспекті сучасних викликів, обґрунтовується необхідність підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців з питань воєнної безпеки та оборони відповідно до чинного законодавства, розглядаються чинники злагодженої діяльності цивільних та військових посадовців у системі безпеки та оборони України.*

*Ключові слова: військова освіта, безпека і оборона, якість освіти, військові фахівці.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з антитерористичною операцією (АТО) значно зросла актуальність підготовки військових фахівців для потреб Міністерства оборони України та інших конституційно створених військових формувань. Виявилася також необхідність щодо підвищення кваліфікації посадовців центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань національної безпеки та оборони держави на базі вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) Міністерства оборони України і, зокрема, Національного університету оборони України (НУОУ) імені Івана Черняхівського.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що до підготовки військових фахівців в системі військової освіти зверталось багато вчених. Ці питання висвітлювалися у працях Телелима В. [11], [12], Приходька Ю. [10], Зельницького А. [3] та інших. Водночас, сьогодні не одержала належного наукового осмислення проблема підготовки фахівців для сектору національної безпеки та оборони держави. Саме тому **метою** статті є аналіз сучасних проблем військової освіти та підготовка фахівців в системі військової і національної безпеки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Військова освіта є специфічною складовою загальнодержавної системи освіти. З неї розпочинається зміцнення обороноздатності держави, відтворення і нарощування кадрового потенціалу Збройних Сил України.

Модернізація вітчизняної освіти повинна супроводжуватися переходом до особистісно-орієнтованого навчання. Такий тип навчання має заохочувати евристичний підхід, згідно з яким вчать як думати (способи вирішення проблем), а не що думати (заучування готових відповідей). Результатами такого типу навчання має стати “школа розуміння”, креативність, інноваційне мислення. Нова система військової освіти має ґрунтуватися на освітянській стратегії модернізації змісту, методів і форм освітнього процесу

з урахуванням таких факторів як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, самоуправління. Розпочати цей процес автори радять науково-педагогічним (науковим) працівникам з боротьби з плагіатом, списуванням та скачуванням з Інтернету готових наукових робіт. «Модернізуючи освіту, маємо поновому відповісти на ряд запитань: чого навчати, як учити, на чому вчити, скільки вчити...» [6]. Наприклад, у серпні 2013 року зі вступниками до НУОУ було проведено опитування, у якому взяли участь 167 осіб. В рамках опитування офіцери оцінили рівень підготовки у військових інститутах на основі власного службового і життєвого досвіду проходження військової служби. Результати опитування показали, що основним недоліком навчання у військових інститутах була низька практична підготовка із застосуванням озброєння та військової техніки (це підтвердили 32,6 % опитуваних), а також слабка підготовка щодо управління військовим підрозділом (24,5% опитуваних). Це досить тривожні показники. До речі, вони підтвердилися і під час проведення антитерористичної операції, коли невміння командирів організувати розвідку і нерішучість прийняти рішення обернулося трагедією і значними втратами [2], [4].

За результатами науково-дослідної роботи “Зміст освіти”, яку виконано в центрі воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, було збільшено час на практичну складову навчання курсантів (слухачів). Це відобразилося також у наказі Міністерства оборони України № 185 від 19.02.13 р.

Приказка “скупий платить двічі” наглядно демонструє сьогodнішній стан речей. Зараз Українська держава сплачує щоденно для забезпечення успішних дій в зоні антитерористичної операції 70 мільйонів гривень [13]. У мирний час не вистачало цільового фінансування Міністерства оборони України в рамках бюджетної програми “Підготовка громадян на посади осіб офіцерського складу, підвищення кваліфікації, перепідготовка офіцерських кадрів та державних службовців, початкова військова підготовка молоді”.

Зважаючи на ситуацію, що склалася, зараз необхідно дозволити Збройним Силам України утримувати додаткову чисельність військовослужбовців та працівників з метою підготовки військових фахівців для інших військових формувань та державних органів. Підготовку військових фахівців у ВВНЗ єдиної системи військової освіти варто здійснювати на підставі договорів між міністерствами та іншими військовими формуваннями і державними органами на безоплатній основі.

Враховуючи обмежене фінансування підготовки військових фахівців раніше були прийняті такі рішення:

1. Курси підвищення кваліфікації офіцерських кадрів проводити у межах гарнізону на безоплатній основі.
2. Курси мовної підготовки проводити у межах гарнізону на безоплатній основі.
3. Стажування курсантів, слухачів, ад’юнктів, докторантів, та викладачів проводити за місцем постійної дислокації ВВНЗ.

4. Збори студентів за програмою офіцерів запасу проводити у межах гарнізону на безоплатній основі.

Ці заходи є вимушеними і призводять до зниження якості освіти. Фактично ми декларуємо, але не реалізуємо сучасних вимог до якісної підготовки військових фахівців [11], [12].

На сьогоднішній день залишається також невирішеним питання підготовки військових фахівців для потреб інших центральних органів виконавчої влади та військових формувань у ВВНЗ Міноборони. Позитивним є те, що були створені певні законодавчі рамки, зокрема, затверджено Комплексну програму підготовки державних службовців [5], прийнято постанови Кабінету Міністрів України, підписано наказ Міністром оборони України [9], [8], [7].

Таким чином, з 2001 року у Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського (тоді ще Національній академії оборони України) було започатковано підготовку державних службовців за акредитованою спеціальністю “Управління у воєнній сфері”. Тут також підвищували кваліфікацію керівники і спеціалісти центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил України з питань оборонної та мобілізаційної роботи.

За цей період в університеті було підготовлено понад 200 державних службовців з 27 міністерств і відомств України. До проведення лекцій і семінарів залучалися керівники і фахівці міністерств, інших центральних органів виконавчої влади, центрального апарату Міноборони, Генерального штабу Збройних Сил та викладачі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського. За цей час було накопичено досвід підготовки керівників і спеціалістів – державних службовців I–VII категорій, створена відповідна навчально-методична та матеріально-технічна база.

Проте, упродовж 2006 – 2007 років підготовка державних службовців з питань воєнної безпеки та оборони, а також підвищення кваліфікації відповідно до чинного законодавства не здійснювалися через відсутність державного замовлення від органів державної влади та місцевого самоврядування. Згодом унаслідок реформування структурних підрозділів Міністерства оборони України зазначене питання залишилося без належної уваги.

Були пропозиції відновити формування заявок на включення до проекту державного замовлення кандидатів на підготовку та підвищення кваліфікації з числа керівників і спеціалістів (державних службовців I–VII категорій) у Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського за акредитованою спеціальністю, але реалізувати їх не вдалося.

Спільне навчання в одному закладі військових і цивільних фахівців – це також психологічний фактор, що дає змогу познайомитися майбутнім керівникам, пізнати ближче один одного на спільних навчаннях, навчитися працювати злагоджено. У майбутньому такі контакти будуть корисними для

організації тісної і безперервної взаємодії військової і цивільної адміністрації у час небезпеки.

Майже сто років тому (у 1918 році) на сторінках журналу «Армія і Флот України» порушувалося питання взаєморозуміння та злагодженої взаємодії між представниками сухопутних військ і військово-морського флоту. “Щоб не повторювати попередніх помилок, необхідно повно познайомити офіцерський склад сухопутної армії з тактикою, стратегією, підготовкою до бою й життям морської сили, - і навпаки, щоб з’єднати в одну сім’ю моряків і сухопутних – треба знайомити старшин флоту з усіма і для них цікавими питаннями з життя та підготовки сухопутної сили” [1]. Питання узгодженої всебічної взаємодії було важливим з точки зору правильної координації зусиль під час ведення бойових дій, а також формування психологічно-морального сприйняття воїнами єдності збройних сил держави. Журнал “Армія і Флот України” зосереджував увагу читачів на питанні інформованості суспільства про стан справ в оборонній сфері, яке в період інтенсивного будівництва молодій державі набирає особливо важливого значення. Зокрема, заохочувався вільний обмін думок в пресі й найширше розповсюдження серед населення військового та військово-морського знання.

Так само і на сучасному етапі для злагодженої роботи військових та цивільних посадовців в екстремальних ситуаціях, як показав аналіз досвіду АТО, необхідна система здійснення спільних навчань та підвищення кваліфікації на базі ВВНЗ України.

**Висновки.** Вирішення проблеми підготовки фахівців в системі національної безпеки і оборони держави може бути забезпечено на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, який має всі можливості проводити і перепідготовку та підвищення кваліфікації керівників, спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил України з урахуванням сучасних потреб для забезпечення національної воєнної безпеки України. Такий підхід дозволить значно покращити якість підготовки як військовослужбовців, так і державних службовців, у подальшому сприятиме злагодженій роботі цивільних та військових посадовців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Від редакції // Армія і Флот України. – № 1. – 1918 р.
2. Если доживем до утра – звоните // Вести. – 17 июля 2014. – №223 (285).
3. Зельницький А. Вища військова освіта – проблеми гарантування якості / А.М Зельницький // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2012.– № 1(26). – С. 23–25.
4. Козуб Т. Приграничный котел / Козуб Тарас, Коротков Дмитрий, Омельчук Ольга, Чальяк Ирина, Балаева Тома // Вести. – 17 июля 2014. – № 223 (285).
5. Комплексна програма підготовки державних службовців, затверджена Указом Президента України від 9 листопада 2000 року № 1212.



6. Кремень В.Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В.Г.Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу: [http // www.nbuv.gov.ua/AI/heraid/2001-03/7/htm](http://www.nbuv.gov.ua/AI/heraid/2001-03/7/htm).

7. Наказ Міністра оборони України від 17 лютого 2003 року № 38 “Про організацію навчання керівників і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил України з питань воєнної безпеки та оборони держави”.

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2002 року № 1749 “Про заходи щодо професійного навчання керівників і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил з питань воєнної безпеки та оборони держави”.

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 лютого 2000 року № 251 “Про заходи щодо підвищення кваліфікації керівників і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань національної безпеки та оборони держави”.

10. Приходько Ю.І. Якість освіти як системна категорія / Юрій Іванович Приходько // Військова освіта: Збірн. наук. праць – К., 2008. – № 2 (22). – С. 13–23.

11. Телелим В.М. Військова освіта в системі безпеки та оборони держави /В.М.Телелим, Р. І. Тимошенко, Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – 2013. – № 4. – С. 21–28.

12. Телелим В.М. Система військової освіти:протиріччя розвитку, напрями та шляхи реформування / В.М.Телелим, Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – 2012. – № 4. – С. 42–49.)

13. Україна витрачає на АТО 70 млн. грн. на день – П. Порошенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unn.com.ua/>.

С.П. Сегеда, доктор исторических наук,  
доцент  
Национальный университет обороны  
Украины имени Ивана Черняховского  
О.И. Покотило, кандидат исторических наук  
Главный департамент по вопросам  
национальной безопасности и обороны  
Администрации президента Украины,  
В.С. Адамчук

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СЕКТОРА ВОЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ОБОРОНЫ**

*В статье исследуются направления модернизации военного образования в аспекте современных вызовов, обосновывается необходимость подготовки и повышения квалификации государственных служащих по вопросам военной безопасности и обороны в соответствии с действующим законодательством, рассматриваются факторы слаженной деятельности гражданских и военных чиновников в системе безопасности и обороны Украины. Модернизация национального образования должна сопровождаться переходом к личностно-ориентированному обучению, которое должно поощрять эвристический подход. Новая система военного образования должна основываться на*

*образовательной стратегии осовременивания содержания, методов и форм образовательного процесса с учетом таких факторов как открытость, самоорганизация, саморазвитие, самоуправление. Требуется решения вопроса подготовки военных специалистов для других центральных органов исполнительной власти и воинских формирований в ВВУЗы Минобороны, положительным шагом в этом направлении является создание законодательных основ. Подготовку военных специалистов в ВВУЗы единой системы военного образования следует осуществлять на основании договоров между министерствами и другими военными формированиями и государственными органами на бесплатной основе. Остро встала проблема повышения квалификации руководителей и специалистов центральных и местных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, органов военного управления Вооруженных Сил Украины по вопросам оборонной и мобилизационной работы. Решение обозначенных выше проблем подготовки специалистов в системе национальной безопасности и обороны государства может быть обеспечено на базе Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского.*

*Ключевые слова: военное образование, безопасность и оборона, качество образования, военные специалисты.*

S. Segeda, Doctor of History, associate professor  
National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi  
O. Pokotylo, Candidate of History,  
V. Adamchuk

## **SOME ISSUES OF TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE SPHERES OF MILITARY SECURITY AND DEFENSE**

*The article examines trends of educational modernization taking into consideration new challenges and the necessity for training and professional development of civil servants in military defense and security spheres in accordance with applicable laws. The article also considers factors of coordinated activity of the civil and military officials in the system of security and defense of Ukraine. Development of the national education should be accompanied by transition to student-centered learning with encouragement of heuristic approach. The new system of military education should be based on the strategy of modernization of educational content, methods and forms of educational process, taking into account factors such as openness, self-organization, self-development and self-management. Important is to solve the issue of military specialists training for civil authorities and military units of educational institutions of the Ministry of Defense. A positive step in this direction is creation of legal framework. Training of specialists in military institutions of higher education should be realized free of costs on the basis of agreements between ministries, military forces and other state agencies. Modern important issue is a professional development of personnel of central and local executive authorities, self-government institutions and command staff of the Ukrainian military forces in the sphere of defense and mobilization activities. Solving of the mentioned problems in the sphere of specialists training in the system of national security and defense can be achieved on the basis of National University of Defense of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi.*

*Key words: military education, security and defense, quality of education, military specialists.*

## **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ СУСПІЛЬНИХ НАУК**

*Стаття присвячена розгляду проблеми запровадження компетентнісного підходу на підставі професійного спрямування підготовки фахівців із суспільних наук. Аналізуються види іншомовних компетенцій, можливості застосування різних компетенцій у навчальній і майбутній професійній діяльності фахівця. Обґрунтовуються визначення термінологічних сполучень “іншомовна професійна комунікативна компетенція”, “професійна міжкультурна компетенція” “іншомовна рефлексивна компетенція”. Авторська концепція представлена через визначення поняття “комунікативно-компетентнісний підхід”, а також формулювання компетенцій студента і викладача іноземних мов.*

*Ключові слова: компетентність, компетенції, комунікативно-компетентнісний підхід, іншомовна професійна комунікативна компетенція, професійна міжкультурна компетенція, іншомовна рефлексивна компетенція, металінгвістична компетенція викладача іноземних мов.*

**Постановка проблеми.** Інформаційне суспільство, в якому існує людство на сучасному етапі свого розвитку, висуває принципово нові вимоги до усіх фахівців. Причому спостерігається тенденція, яку умовно можна порівняти із досягненнями у спорті, коли найкращі результати колишніх чемпіонів з часом перетворюються у норматив звичайного розрядника. Тож ті вимоги щодо професійних компетенцій, які раніше висувалися до фахівців із повною вищою освітою, сьогодні поступово стають нормою для тих, хто навчається за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Серед вимог особливе місце посягають такі, що пов’язані із вільним володінням іноземної мови як інструментом професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Органічне поєднання навчальних дисциплін професійного спрямування із дисциплінами соціально-гуманітарного циклу було й залишається однією з актуальних проблем педагогіки вищої школи. На різних етапах розвитку науки, під різним кутом зору цю проблему досліджували такі вітчизняні вчені, як В. Андрущенко, В. Гаманюк, О. Глузман, Л. Губерський, З. Донець, Л. Кнодель, Г. Онкович та ін. Було б невірним не згадати й зарубіжних дослідників, які також працювали й продовжують працювати у цій царині, зокрема: Л. Столяренко, А. Хуторський, Д. Чернилевський, А. Kezar, К. Pawlowsky та ін. Слід надати належне й тим науковцям, які присвятили свої праці безпосередньо методиці викладання іноземних мов: Л. Артеменко, Т. Гусак, С. Ніколаєва, І. Ключковська. У розробці інноваційних підходів до викладання іноземних мов важко переоцінити значення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, основні положення яких враховані при розробці проблеми в рамках даної статті [1]. Разом з тим, питання професійної спрямованості

іншомовних компетенцій у підготовці фахівців із суспільних наук залишилося недостатньо висвітленим і потребує окремого дослідження.

**Мета** даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі іншомовних компетенцій у підготовці майбутнього суспільствознавця, їх класифікації і структури. Досягнення поставленої мети потребує вирішення ряду завдань, а саме: 1) огляд передумов, що сприяли появі компетентнісного підходу в методиці викладання іноземних мов; 2) аналіз понять “компетентність”, “компетенція” їх структури і видів; 3) визначення поняття “комунікативно-компетентнісний підхід”; 4) опис можливостей застосування іншомовної комунікації майбутнього суспільствознавця та ролі викладача іноземної мови у подальшій реалізації студентом цих можливостей.

**Викладення основного матеріалу.** Підготовка фахівців гуманітарного, але немовного фахового профілю передбачає синхронну лінгвістичну пізнавальну діяльність у двох взаємопов'язаних площинах: 1) поглиблення знань із державної української мови, насамперед в офіційно-діловому і науковому стилях; 2) набуття іншомовних компетенцій у професійній сфері, що дозволятимуть успішно здійснювати письмову та усну комунікацію. Насамперед, це пов'язано із тим, що гуманітарний фах базується на здійсненні професійних обов'язків у сфері “людина – людина”

Досить тривалий час радянської та пострадянської доби домінував підхід до підготовки фахівців, коли на перший план висувалися ідеологічні пріоритети, а роль мови зводилася до застосування на письмі правил правопису. Історична місія падіння “залізної завіси” полягає і в освітній площині, зокрема у зміні парадигми мислення щодо важливості й необхідності вивчення іноземних мов на засадах комунікативно-компетентнісного підходу.

Вказаний підхід передбачає в якості дидактичної цілі формування передбачених освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців комунікативних компетенцій. Одразу слід оговорити, що при вживанні терміну “компетентність” ми орієнтуємося на визначення, що міститься у постанові Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій”, а саме: “компетентність/компетентності - здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості” [2]. Похідний від нього є термін “компетенції”, під яким ми розуміємо складові елементи компетентності.

Оскільки за специфікою свого предмету ми орієнтовані на іншомовний комунікативно-компетентнісний підхід, то необхідно, звернувшись до цієї ж постанови, навести визначення ще одного поняття: “комунікація – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності” [2]. Виходячи з наведеного, пропонуємо запровадити нашу авторську синтезовану дефініцію, розуміючи під указаним вище підходом *орієнтацію викладача у навчальному процесі на формування у мовленнєвої особистості здатності до успішного здійснення комунікації засобами іноземної мови з усвідомленою опорою на особливості дискурсу.*

Створюючи авторський варіант визначення поняття “комунікативно-компетентнісний підхід”, ми орієнтувалися на те, що у матеріалах Ради Європи [3] склалася традиція розподіляти компетенції на дві категорії: загальні компетенції (*General competences*) та комунікативна мовна компетенція (*Communicative Language competence*). Загальні компетенції передбачають знання світу, соціокультурні, міжкультурні знання, компетенцію існування (*savoir-être*), вміння вчитися (*savoir-apprendre*). Друга група компетенцій, по-перше, навіть у назві вирізняє семантичну диференціацію понять “комунікативний” і “мовний”, що апіорі передбачає їх своєрідну субординацію на рівні гіпероніма й гіпоніма, по-друге, дає імпліцитно висловлене посилення для методики викладання іноземних мов, що під час занять мають поєднуватися соціолінгвістичні й власне лінгвістичні компоненти.

Деяко інакше компетенції представлені в документах Болонського процесу, пов’язаних із запровадженням рамки кваліфікацій, за якими рекомендується при підсумковому оцінюванні випускника вищого навчального закладу брати до уваги когнітивний, функціональний та особистісний компоненти [4].

З метою забезпечення вказаних показників у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка була розроблена концепція викладання іноземних мов, розрахована на період з 2009 по 2013 роки [5]. Згідно з вказаним документом “показником рівня сформованості професійно орієнтованої вторинної мовної особистості є іншомовна професійна комунікативна компетенція, професійна міжкультурна компетенція та іншомовна рефлексивна компетенція” [5, с.4]. Не зважаючи на те, що вказані компетенції задекларовані, визначення даних понять не надається. Тому ми вважаємо за потрібне деяко детальніше розглянути сутність ключових іншомовних компетенцій, які є водночас і метою, і показником якості підготовки фахівців.

Серед усього розмаїття визначень “іншомовна професійна комунікативна компетенція” (Андрієнко А., Клименко Є., Козак С., Павленко О., Сура Н.), з позицій функціонального підходу, обираємо те, за яким дане поняття передає “сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно та адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови” [6, 12]. У наведеному визначенні нам імпонує те, що його автор – С.В. Козак – передбачає головні компоненти “сценарію” спілкування, а саме: ситуацію професійної діяльності, можливість передачі й сприйняття інформації, організації взаємодії під час такого спілкування. Подібний підхід у подальшому відкриває широкі можливості для застосування рольових ігор, ситуативних завдань у процесі навчання іноземній мові.

Терміносполука “професійна міжкультурна компетенція” також має різні варіанти інтерпретації (О. Бондаренко, С. Тер-Минасова, Г. Єлізарова та ін.), проте не всі з них можна вважати прийнятними. Так, Л.М. Гречок та А.І. Сікалюк пропонують тлумачити означене поняття як “здатність людини аналізувати ситуацію міжкультурного спілкування і вибирати правильну модель поведінки, яка відповідає очікуванням партнерів в цьому культурному контексті, при цьому вживаючи достатню кількість лексичних одиниць і освоєних прийомів їх використання в мовній діяльності”[7]. Якщо з першою частиною визначення, яка стосується дискурсу (аналіз ситуації і вибір моделі поведінки) ще більш менш можна погодитися, то власне мовний аспект, на нашу думку, є хибним. Принципово невірно зводити процес спілкування до вживання “лексичних одиниць”, оскільки у цьому процесі, окрім лексичних, водночас реалізуються усі інші мовні потенції: фонетичні (якщо це усне спілкування), графічні й орфографічні (якщо це письмова комунікація), морфологічні й синтаксичні, текстологічні й стилістичні тощо. Ми більше схилиємося до тієї точки зору, що висловив W. Gudycunst, за якої “міжкультурна компетенція містить у собі знання, мотивацію й уміння спілкуватися адекватно й ефективно із представниками інших культур” [8, с.192]. У даному визначенні нам імпонує, по-перше, те, що, проміж звичних для нас педагогічних термінів “знання” і “уміння” знаходиться і термін “мотивація”, по-друге, те, що в якості ключових якостей спілкування обирається адекватність і ефективність. Міжкультурна компетенція передбачає обізнаність із соціально-політичною системою певної країни, з її культурою, історією, особливо драматичними моментами і постатями, які не здобули однозначної оцінки у суспільстві, особливостями етикету, переговорного процесу тощо. На нашу думку, у професійній міжкультурній компетенції закладений не тільки і не стільки поняттєвий, а, насамперед, виховний потенціал. Саме завдяки указаній компетенції формується толерантне ставлення і повага до тієї точки зору, яка відрізняється від загальноприйнятої в межах певної країни, певного соціуму, виробляється спроможність поглянути на світ та його бачення з інших позицій

Найменш розробленими у вітчизняній методиці викладання, за нашими спостереженнями, є питання іншомовної рефлексивної компетенції. Формування вказаного виду компетенцій відбувається за рахунок створення педагогічних умов для усвідомленого ставлення студента до самоосвіти, самоконтролю, самоаналізу, готовності до координації дій по самовдосконаленню з іншими учасниками педагогічного процесу (індивідуально-консультативна робота з викладачами, діалог з одногрупниками тощо). Дидактичне й виховне значення іншомовної рефлексивної компетенції важко переоцінити, тому що саме завдяки їй можливе здобуття інших видів компетенцій. Це дає нам підстави вважати, що вона є первинною відносно іншомовної професійної комунікативної та іншомовної міжкультурної компетенції.

При проектуванні й реалізації навчального процесу викладач іноземної мови повинен чітко уявляти сфери можливої реалізації студентом набутих

компетенцій. Слід зазначити, що порівняно з минулими часами ця сфера суттєво розширилася. Тож виникає потреба надати принаймні стислий опис напрямів, за якими може відбуватися діяльність студента, а в майбутньому і соціолога, політолога, філософа, коли іншомовні професійні компетенції стають інструментом здійснення функцій і завдань.

Насамперед слід враховувати, що сучасний фахівець в умовах глобалізації, комп'ютерних технологій має широкі можливості для ознайомлення із іншомовною літературою, виданнями, що зберігаються в іноземних бібліотеках, із реферативними журналами. При співпраці з викладачами профільних кафедр з метою здійснення міжпредметних зв'язків можна передбачити в якості завдань для семінарів підготовку рефератів, оглядів, презентацій на підставі інформації, отриманої з зарубіжних джерел. У такий спосіб студентові треба буде водночас виконати низку власне лінгвістичних операцій (усвідомлення тематики публікацій за фахом, актуалізація знайомої термінології, засвоєння раніш не відомих лексичних одиниць, переклад, реферування тексту) і традиційну підготовку до семінарських занять за встановленою профільною кафедрою методикою.

Для фахівців у галузі суспільних наук значення дидактичних матеріалів набувають новини іноземних кампаній (наприклад, BBC, CNN та ін.). Тож викладачеві можна передбачити як використання відеофрагментів під час аудиторного заняття, так і різного типу завдання для самостійної роботи.

Застосування у навчальному процесі інформаційних технологій дозволило запровадити раніш не чвані можливості щодо проведення телемостів із закордонними вузами-партнерами. У такий спосіб за допомогою відповідних технічних засобів можуть проводитися навчальні конференції, прослуховування в режимі on-line лекцій провідних викладачів зарубіжних університетів, починаючи з просунутого рівня володіння компетенціями (B2, або *vantage professional*) і вище – навчальні дискусії з актуальних суспільних проблем.

Надзвичайні перспективи відкриває дистанційне навчання, коли студент може засвоювати програми певних курсів, не покидаючи рідної країни. В окремих випадках той, хто навчається, може запрограмувати свою індивідуальну освітню траєкторію таким чином, щоб паралельно опановувати ще одну спеціальність або працювати за подвійною магістерською програмою. Звісно, без належного рівня володіння іноземною мовою подібні плани унеможливлються.

Усе частіше молоді науковці беруть участь у міжнародних конференціях, мають перспективи публікуватися в іноземних реферативних журналах. Це означає, що викладач іноземної мови повинен навчати студента й особливостям наукового стилю мовлення, специфіці роботи із текстами, що готуються для озвучення через доповідь, а також з текстами для друку.

Чималий потенціал містить і реалізація принципу мобільності студента в рамках Болонського процесу, що дозволяє проходити навчання або практики, стажування за кордоном. Усе перелічене ставить перед викладачами іноземної мови питання щодо кардинальної зміни у методиці викладання.

Разом з тим, на нашу думку, доцільно говорити не лише про компетенції того, хто навчається, а й того, хто навчає. У цьому ключі ми б запропонували виділяти три види професійної компетенції викладача іноземних мов: 1) досконале загальне володіння іноземною мовою (*загальнолінгвістичні компетенції*); 2) розуміння й можливість правильного застосування поняттєво-категоріального апарату профільних наук (філософії, соціології, політології тощо), термінологічного апарату цих наук у певних мовах, обізнаності у стилістико-синтаксичних особливостях текстів даної сфери (*спеціальні профільні або металінгвістичні компетенції*); 3) знання методики викладання іноземних мов і новітніх освітніх технологій, а також спроможність реалізовувати ці знання з урахуванням особливостей конкретної мовної особистості та групи в цілому (*методичні компетенції*). На нашу думку, другий компонент (спеціальні профільні лінгвістичні компетенції) стає визначальним чинником при вирішенні кадрових питань, адже навіть за наявності відповідної кваліфікації викладача іноземних мов потребується подальша спеціалізація. В ідеалі це б могла бути друга вища освіта. Проте навіть за її відсутності викладачеві іноземної мови на сучасному етапі потрібно багато працювати над собою із вивчення мови тієї науки, за профілем якої він здійснює підготовку фахівців.

Це є надзвичайно важливим не лише з позицій обізнаності із термінологічним апаратом науки. Ми наголошуємо на екстралінгвістичному чиннику. Як правило, коли йдеться про вивчення іноземних мов, увага звертається лише на здатність комуніканта віднайти іншомовний еквівалент терміна рідної мови. У такий спосіб певною мірою “механізується” когнітивний процес, він мінімізується до рівня формального перекладу. При цьому не враховується, що семантичне поле певного терміну може не співпадати у різних мовах, а значить, є необхідність переходу на засади компаративістики і герменевтики. Тож, в результаті проведеного аналізу, ми можемо дійти двох важливих проміжних висновків: 1) при вивченні іноземних мов у студентів-суспільствознавців формуються не лише мовленнєві компетенції, але й поняттєво-категоріальний апарат фахової наукової дисципліни; 2) для здійснення поняттєвої і дефінітивної функції викладач іноземної мови сам повинен глибоко знати профільні дисципліни.

Не менш важливим є вихід за межі власне фахової підготовки. Роль іншомовних компетенцій полягає і у формуванні свідомості особистості. Ще у середині 90-х років ХХ ст. Ж. Делор у доповіді “Вчитися жити”, яка потім лягла в основу цілого ряду документів ЮНЕСКО, влучно визначив основні компетенції як вектори сучасної педагогічної діяльності: “Вчитися знати, вчитися робити, вчитися жити разом, вчитися буттю” [4, с.47].

Розвиваючи цю основоположну ідею, можна сказати, що вивчення іноземної мови, зокрема майбутніми суспільствознавцями, не тільки озброює їх фаховими знаннями, але й прокладає шлях до розуміння ментальності інших народів, а тож формує вміння “жити разом”.

**Висновки.** Необхідність запровадження комунікативно-компетентнісного підходу у викладанні іноземних мов студентам вищих



навчальних закладів зумовлена зміною парадигми соціальних відносин, глобалізацією світу. Професійне спрямування іншомовної підготовки фахівців розкриває додатковий потенціал для мотивації навчання і створює пріоритет рефлексивної компетенції. Особливістю формування компетенцій у майбутніх суспільствознавців є те, що обізнаність у соціокультурних реаліях, традиціях і ментальності жителів інших країн виступає не тільки чинником іншомовної міжкультурної комунікації, але й самим предметом підготовки фахівців, що потребує від викладача іноземних мов спеціальних знань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” [Електронний ресурс] //
3. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. – 1998. – Strasbourg. – 224 p.
4. Report “A Framework for Qualifications of the EHEA”, by the Working Group on QF // Bologna process seminar in Copenhagen, Jan 13–14, 2005 [Electronic resource] – Mode of access: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)
5. Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка. – К., 2009. – 27 с.
6. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2001.
7. Гречок Л.М., Сікалюк А.І. Професійно орієнтована міжкультурна компетенція в сучасній освіті. [Електронний ресурс] // [http://asconf.com/rus/archive\\_view/76](http://asconf.com/rus/archive_view/76)
8. *Gudykunst W.B.* Cross-cultural and intercultural communication. – Sage Publications, 2003. – 299 p.
9. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж.Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 32–47.

О.В. Топчий, кандидат педагогических наук  
Киевский национальный университет имени  
Тараса Шевченко

## **ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОБЩЕСТВЕННЫМ НАУКАМ**

*Статья посвящена рассмотрению проблемы внедрения компетентного подхода на основе профессиональной направленности подготовки специалистов по общественным наукам. Анализируются виды иноязычных компетенций, возможности применения различных видов компетенций в учебной и будущей профессиональной*

деятельности специалиста. Обосновывается определение терминологических словосочетаний “иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция”, “профессиональная межкультурная компетенция”, “иноязычная рефлексивная компетенция”. Авторская концепция представлена через определение понятия “коммуникативно-компетентностный подход”, а также формулирование компетенций студента и преподавателя иностранных языков.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, коммуникативно-компетентностный подход, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, профессиональная межкультурная компетенция, иноязычная рефлексивная компетенция, металингвистическая компетенция преподавателя иностранных языков.

O. Topchij, candidate of pedagogical sciences  
Taras Shevchenko National University of Kyiv

## **PROFESSIONAL ORIENTATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN TRAINING OF SPECIALISTS FROM PUBLIC SCIENCES**

*The article is devoted to the problem of implementing competence-based approach based on professional orientation training for the social sciences. The author analyzes the scientific views of other researchers to the key concepts of this problem, the types of foreign language competencies, applicability of various competencies in academic and future professional careers.*

*The author takes in to account recommendations of CE for distribution of competences on General and Communicative Language elements. Conception of teaching of foreign languages in Taras Shevchenko National University of Kyiv and watching motion of her realization ground to assert her methodical loyalty. The article examines the questions of motivation of educating to the foreign languages. The study of foreign languages allows to future specialists from public sciences to cognize a culture, history, mentality of other people. The purview of knowledge of foreign language in modern terms broadens considerably and embraces the distance educating, possibility of viewing of foreign mass media, realization of principle of academic mobility of student.*

*Text of the article contains the extended determinations of concepts “communicative competence approach”, “professional foreign language communicative competence”, “intercultural competence”, “professional foreign language reflective competence”. The author's concept is presented through the definition of “communicative competence approach” and the wording of competence and student and teacher of foreign languages. Mine-out conception supposes that for the teacher of competence must be presented on three levels: common knowledge of foreign language, knowledge of terminology in the professional area of students (to philosophy, history, political science), knowledge of methodology of teaching of foreign languages.*

*Keywords: competence, communicative competence approach, professional foreign language communicative competence, intercultural competence, professional foreign language reflective competence, metalinguistics competence of teachers of foreign languages.*

## СТРАТЕГІЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ПОВЕДІНКИ ОФІЦЕРІВ У ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЯХ

*У статті розглядаються, виокремлені автором, стратегії міжособистісних поведінкових процесів взаємодії офіцерів в проблемних ситуаціях, щої найбільш продуктивні для реалізації намічених цілей. Експериментально перевірено стратегію поведінки офіцера в проблемних ситуаціях, котра може бути розглянута як його орієнтація по відношенню до ситуації та, установка на певні форми поведінки.*

*Ключові слова: стратегія поведінки, міжособистісна взаємодія, проблемна ситуація, офіцер.*

**Постановка проблеми.** Стратегія взаємодії в проблемній міжособистісній ситуації, поза усяким сумнівом, є конкурентним типом взаємодії. Проте, експериментальна практика, свідчить, що понад 60% таких ситуацій вирішується в тій чи іншій мірі продуктивно. Отже, можна говорити, що взаємодія офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації є специфічним видом спільної діяльності щодо вирішення проблеми. Засобами, якими реалізується ця спільна діяльність, є стратегія і тактика поведінки офіцерів по відношенню один до одного.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проаналізувавши джерела та реальні проблемні ситуації у відносинах офіцерів можна сформулювати ряд початкових положень щодо стратегій взаємодії. Розроблення типології поведінки особи у проблемних ситуаціях розглядаються в працях О. Макаревича [7], Н. Пилата [8], які виявили стилі поведінки в діадній взаємодії, а М. Дорошенко – відповідні стратегії поведінки [4]. Д. Леонтьєв виділив такі стратегії дій по відношенню до конфлікту, як упертість, ігнорування, компроміс і творче вирішення [6, с. 17]. Це свідчить, що дані варіанти уточнюють і розвивають концептуальний підхід Р. Блейка і Дж. Мутон [2] і методичні розробки К. Томаса.

**Метою статті** є експериментально перевірити та обґрунтувати стратегії поведінки міжособистісної взаємодії офіцерів у різних ситуаціях.

**Виклад основних результатів дослідження.** Вирішення багатьох актуальних проблем і проблемних ситуацій військового управління безпосередньо пов'язане з потенціалом офіцерів, їх управлінською компетентністю.

Спільна військова діяльність є основною детермінантою взаємодії офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації. Проблемні ситуації виникають найчастіше в основному виді військової діяльності офіцерів – в ході навчально-бойової діяльності. Службово-бойова діяльність служить могутнім прискорювачем та об'єктивним чинником розвитку ситуації. Чинник ієрархічних відносин діяльнісного типу є більш значущим порівняно з чинником міжособистісних відносин в аспекті впливу на виникнення і розвиток проблемних ситуацій.

Основними видами ситуацій є ситуації професійної діяльності, побутові, міжособистісні й внутрішньоособистісні. Залежно від стану відносин людини із світом виділяють комформні, прості й проблемні ситуації. Проблема ситуація життєдіяльності – це ситуація розбалансованості системи “завдання – особисті можливості й (або) мотиви – умови середовища”. Сутнісними ознаками проблемної ситуації є: наявність труднощів, перешкод, проблем; стан психічної напруженості; помітна зміна звичних параметрів діяльності, поведінки або спілкування, вихід за рамки звичайності.

Існує низка об’єктивних й суб’єктивних умов та обставин, що створюють проблемні ситуації життєдіяльності офіцерського складу. Ці ситуації можуть бути класифіковані на основі двох критеріїв: типу відносин, у яких виникла ситуація, й рівня її труднощів (загрози) для офіцера (загроза потенційна, безпосередня або така, що вже реалізується). Виділяються: такі важкі ситуації професійної діяльності – проблемні, критичні (або аварійні) і екстремальні (бойові); буттєві – ситуації невідомості, небезпеки й втрати); міжособистісні й ситуації внутрішньоособистісного плану – внутрішньоособистісні ускладнення, конфлікти й кризи.

Проблемна ситуація являє собою психічно напружену ситуацію, у якій суб’єкт взаємодії (його присутність, дія або бездіяльність) розглядається у вигляді загрози, перешкоди для реалізації себе (інтересів, прагнень, бажань, цілей, переконань, цінностей і т.п.). Вона характеризується наявністю протиріччя, напруженим психічним станом, перекручуванням сприйняття, конкурентною взаємодією. Основними типами проблемної міжособистісної ситуації є власне проблемні, доконфліктні й конфліктні ситуації.

Стратегія поведінки в проблемній міжособистісній ситуації – це орієнтація особистості по відношенню до ситуації, установка на певні форми поведінки. Вона розглядається як лінія, основний спосіб (стиль) взаємодії з партнером в певній міжособистісній ситуації. Так, на думку О. Анцупова і В. Федотова, військовослужбовець в повсякденній взаємодії, у тому числі і в конфліктах, може бути орієнтований на себе, на інших і на справу [1].

З урахуванням викладеного зроблена спроба виділення іншої типології стратегій взаємодії офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації і створення тесту-опитувальника для їх діагностики. Стратегії взаємодії не є жорсткими і консервативними системами, їм властиві пластичність і змінність в певних межах. У кожного офіцера стратегії реалізуються, заломлюючись через його особистісні особливості. Крім того, ситуаційні чинники також справляють корегуючий вплив на реалізацію тієї або іншої стратегії. Стратегія взаємодії – це швидше поведінкова категорія, ніж особистісна інтегральна риса. Стійкий прояв стратегій залежить від гнучкості, пластичності психіки особи в цілому. Чим більш адаптивний офіцер, чим вище розвинені його соціально-психологічні якості, тим менше його стратегії взаємодії залежать від особистісних особливостей і більше корелюють з ситуаційними чинниками, тобто є лише специфічними типами поведінки. І чим менш адаптивна особистість, вище ригідність її психічних структур, тим стійкіше її прихильність до цілком певних стратегій і вище їх

повторюваність в різних ситуаціях. Офіцери в процесі розвитку однієї і тієї ж ситуації, як правило, не дотримуються лише однієї стратегії. Залежно від розвитку проблемної міжособистісної ситуації може мінятися і стратегія поведінки офіцера в ній. Виявлено, що в 56% випадків офіцери використовували дві-три стратегії, іноді повертаючись до тієї, якої дотримувалися на початку розвитку ситуації [3, с. 112-113]. Проведене дослідження показало, що офіцери в абсолютній кількості проблемних ситуацій дотримуються активної позиції, реалізують активні стратегії поведінки, взаємодіють, а не уникають ситуації. Інше питання – наскільки вони ефективно це роблять. Так, пасивна стратегія (назвемо її так поки умовно) фіксувалася у власній поведінці як переважаюча лише в 4% ситуацій, а в поведінці опонента взагалі відсутня [3, с. 98]. Вивчення вищезгаданих ситуацій, в яких офіцери поводитися в цілому пасивно, показало, що вони за тих або інших причин дотримувалися тактики вичікування, тяганини, відкладання рішення на пізніший термін. Іншими словами, вони добивалися цілком визначеного для себе рішення, побічно впливаючи на опонента, маніпулюючи ним, а не йшли з ситуації, не ігнорували її.

Аналіз різних характеристик поведінкових дій офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації показав, що можливе виділення основних параметрів, навколо яких групуються ці характеристики. Дані параметри повинні представляти ортогональну систему, яка будується на протиставленні за змістом і спрямованістю кардинальних поведінкових проявів. Такими параметрами, на наш погляд, є: жорсткість, напористість позиції і модальність відношення до опонента (відношення як до об'єкту дії або як до суб'єкта взаємодії). Жорсткість позиції як параметр поведінки офіцера в проблемній міжособистісній ситуації має два полюси: жорсткість і м'якість пред'явлення і відстоювання своїх інтересів. Перший розглядається як напориста, енергійна дія на опонента шляхом наказів, вимог, вказівок, різних форм соціального, фізичного і психологічного регулювання. М'якість позиції трактується не як пасивність, млявість дій, а як більш тонкі, не прямолінійні, до певної міри непрямі засоби дії, що враховують нюанси особистісного характеру опонента. Тут значно меншою є ступінь безапеляційності і однозначності поведінки, переважає опора на психологізм ситуації.

Модальність відношення до опонента – параметр поведінки офіцера у проблемній ситуації, що відображає ступінь шанобливого ставлення до опонента, який може розглядатися як об'єкт дії або як суб'єкт взаємодії. У першому випадку протилежна сторона сприймається як об'єкт, на який спрямовані певні дії з метою реалізації своїх інтересів. Об'єкт “використовується”, на нього можна впливати силовими методами, а також засобами, що не відповідають загальноприйнятим нормам моралі. До об'єкту виявляється неповажне ставлення як у прямому, так і в більш м'якому, непрямому вигляді. Відношення до опонента як до суб'єкта взаємодії припускає визнання психологічної рівності з ним і реалізацію шанобливого

ставлення в процесі вирішення проблеми, передбачає врахування і реалізацію правових і етичних норм взаємодії.

Так, В. Сагатівський виділив такі рівні взаємодії: маніпулювання (один суб'єкт розглядає іншого як засіб або перешкоду по відношенню до проекту своєї діяльності); “тра рефлексії” (чесна боротьба або боротьба за правилами); правове спілкування (суб'єкти намагаються погоджувати свої цілі і виробити обов'язкові для сторін норми такого узгодження); етичне спілкування (суб'єкти внутрішньо приймають загальний проект взаємної діяльності як результат добровільного узгодження проектів один одного) [9, с. 84-86]. Як бачимо, на одному полюсі відношення до іншого є об'єктним, на іншому – суб'єктним. Крім того, Є. Доценко запропонував шкалу відносин, що містить п'ять рівнів установок на взаємодію, розташованих між полюсами “інший – засіб” і “інший – цінність”: домінування, маніпуляція, суперництво, партнерство, співдружність [5, с. 101–103]. Різне поєднання проявів розглянутих параметрів у вигляді системи координат дає можливість виділити чотири основні стратегії поведінки офіцера в проблемних ситуаціях – нормальну, переговорну, конфронтаційну та маніпулятивну.

Досягти своїх цілей офіцер може за допомогою: протиборства (“боротьба”), відстоювання своєї позиції на основі норм і правил (“право”), маніпуляції іншим (“хитрість”) і відкритої розмови (“діалог”). Нормативна стратегія є лінією поведінки у проблемній ситуації, в основі якої лежить опора на нормативність позиції у поєднанні з повагою до особистості опонента. Детально викладена в різних нормативно-правових документах, насамперед в загальновійськових статутах, наказах і директивах. Ситуаційний аналіз взаємодії офіцерів в проблемних ситуаціях показав, що більшість з них прагне реалізувати саме цю стратегію.

Конфронтаційна (або агресивна) стратегія розглядається як конфліктний, агресивний тип поведінки. Вона припускає активне використання погроз, психологічного тиску, образ, блокуючих дій, фізичного і морального насильства. Для конфронтаційної стратегії характерний слабкий контроль над своїми емоціями. Часто конфліктні дії із засобу досягнення спочатку поставлених цілей перетворюються на кінцеву мету – нанесення максимального збитку опонентіві.

Маніпулятивна стратегія передбачає досягнення поставлених цілей шляхом непрямой психологічної дії на опонента, в результаті якого він вимушений поступитися або діяти в потрібному для маніпулятора напрямку. У дослідженнях маніпуляція розглядається як психологічна дія, націлена на неявну зміну спрямованості активності іншої людини. Для реалізації даної стратегії необхідний хоч би мінімум знань про потреби та інтереси опонента, сильні і слабкі сторони його особистості.

Переговорна стратегія припускає реалізацію прагнення офіцера обговорювати проблему, вести активний діалог щодо пошуку компромісу, рухатися до вирішення протиріччя шляхом поступок (односторонніх або обопільних), а також знаходити таке рішення, яке влаштовує обидві сторони.

У переговорній стратегії реалізується установка офіцера на сумісний пошук рішення.

У реальних проблемних ситуаціях офіцери рідко реалізують лише одну і лише в “чистому” вигляді стратегію. Як і в багатьох психологічних феноменах (темперамент, характер, стиль керівництва та ін.), в ситуаціях взаємодії реалізуються змішані стратегії, в яких переважають ключові елементи тактики, тієї або іншої стратегії. Крім того, залежно від обставин офіцер може міняти стратегію своєї поведінки в проблемних ситуаціях.

З метою діагностики основних стратегій поведінки міжособистісної взаємодії офіцерів у проблемних ситуаціях використали опитувальник “Стратегія” (автор В.В. Гаврюшенко), що містить 54 питання-твердження, за двома основними шкалами: “Жорсткість позиції” та “Модалність відношення”, а також за додатковою шкалою “Щирість”. Отримані результати по кожній з основних шкал (у діапазоні від 0 до 24 балів) [3, 101-102].

*Характеристика досліджуваних.* У дослідженні брали участь офіцери-слухачі Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Основні характеристики вибірки наведено в табл. 1.

Таблиця 1

### Загальна характеристика вибірки

Групи	Кількість, осіб	Військове звання	Середня вислуга, років	Середній вік, років
Офіцери менше 15 років вислуги	39	Капітан – підполковник	13,8	31,1
Офіцери більше 15 років вислуги	37		18,9	37,4
Загальна первина вибірка – слухачі	76		16,3	34,2

У табл. 2 наведено результати опитаних офіцерів, щодо визначення переваги в проблемних ситуаціях.

Таблиця 2

### Стратегії поведінки, яким віддається перевага в проблемних ситуаціях (по опитувальнику “Стратегія”, в %)

Групи опитаних	СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ			
	Нормативна	Конфронтаційна	Маніпулятивна	Переговорна
Офіцери менше 15 років вислуги	24	15	17	44
Офіцери більше 15 років вислуги	26	13	12	49
Середнє значення	25	14	14,5	46,5

Як видно з табл. 2, офіцери найчастіше реалізують *переговорну* стратегію (44% - офіцери, які мають менше 15 років вислуги, та 49% - офіцери, які мають більше 15 років вислуги). Орієнтується на *нормативну* стратегію має кожен четвертий опитуваний офіцер (24 % та 26 % відповідно табл. 2). Стратегія поведінки *конфронтація* та *маніпуляція* офіцерів мають (в середньому значенні 14 % та 14,5 %).

З результатів експериментального дослідження можна зробити висновок про те, що при вирішенні проблемних ситуацій найбільш вірогідною для

конфліктних офіцерів є орієнтація на жорсткі стратегії поведінки. Практично в двох випадках з трьох ними обираються саме такі стратегії. Найчастіше конфліктні офіцери орієнтуються на конфронтаційну стратегію, що цілком відповідає цьому типу особистості. Найрідше такі офіцери обирають переговорну і маніпулятивну стратегії.

Дані стратегії поведінки офіцерів в проблемних ситуаціях реалізуються через різні тактики. Тактика, як сукупність прийомів дії на опонента, засіб реалізації стратегії. Одна і та ж тактика може використовуватися в рамках різних стратегій. Так, загроза або тиск, що розглядаються як деструктивні дії, можуть бути використані у разі неготовності або нездатності однієї із сторін поступатися далі певних меж.

Вибір стратегії поведінки офіцера в проблемних ситуаціях визначається багатьма чинниками, які можуть бути зведені в дві групи: чинники ситуації та особистісні чинники.

Ступінь порядності офіцера, розвиненість його етичних рис є одним із значущих чинників, що детермінують його стратегії поведінки в проблемних ситуаціях. Отримані в процесі дослідження дані свідчать про визначальну роль етичного потенціалу особистості у виборі таких стратегій, як маніпулятивна і переговорна (табл. 3). Як видно, маніпулятивну стратегію обирають офіцери, чії етичні риси їх опонентами оцінюються як достатньо низькі (4,71 бали за шкалою від 0 до 9 балів). Найвище оцінюються етичні риси офіцерів, які орієнтуються на переговорну (6,25) і нормативну (6,11) стратегії.

В процесі взаємодії в умовах проблемної міжособистісної ситуації найбільш значні етичні втрати з погляду зниження опонентом оцінки порядності офіцера несуть ті, хто дотримується конфронтаційної стратегії (зниження оцінки етичних рис на 1,51 бали) або ж нормативною (зниження на 1,87 бали). Значно знижується оцінка етичних рис у офіцера, який орієнтувався на маніпулятивну стратегію (зниження оцінки етичних якостей на 1,67 бали). З найменшими втратами в оцінці опонентами їх етичних рис в проблемних ситуаціях виходять ті офіцери, які орієнтовані на переговорну стратегію (зниження лише на 0,53 бали). Після завершення проблемної ситуації найменш порядними визнаються офіцери, які реалізували конфронтаційну (3,32 бали) або маніпулятивну (3,04 бали) стратегії.

Таблиця 3

**Залежність вибору офіцером стратегій поведінки в проблемних ситуаціях від рівня розвиненості його етичних якостей (у балах)**

Середня оцінка моральних рис	СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ			
	Нормативна	Маніпулятивна	Конфронтаційна	Переговорна
До ситуації	6,11	4,71	4,83	6,25
Після ситуації	4,24	3,04	3,32	5,72
Ступінь зниження оцінки моральних рис	1,87	1,67	1,51	0,53



Узагальнення даних про значущість впливу особистісних чинників на вибір стратегій поведінки офіцера в проблемних ситуаціях показує, що найбільшою мірою від особистісних особливостей офіцера залежить вибір конфронтаційної і маніпулятивної стратегій. Певною мірою від особистісних характеристик залежить також і вибір переговорної стратегії. Найменше особистісні особливості офіцера впливають на вибір нормативної стратегії. На наш погляд, це пов'язано з тим, що орієнтація на нормативну стратегію визначається ситуаційними чинниками, насамперед офіційним і неофіційним статусами офіцерів у проблемній ситуації. Крім того, орієнтація на нормативну стратегію багато в чому пов'язана з розвиненістю професійних рис офіцера як військовослужбовця: дисциплінованістю, організованістю, вимогливістю до себе і до підлеглих, тобто з тими рисами, які формуються протягом навчання у вищому навчальному закладі і в перші роки офіцерської служби. Сформувавшись, ці риси стійко виявляються в різних проблемних ситуаціях, мало піддаючись дії співвідношення ситуаційних чинників і особистісних особливостей офіцера.

Здібність до ідентифікації, раціонального осмислення проблем іншого, здатність розуміти його позицію у проблемній ситуації також справляють вплив на вибір офіцером стратегій поведінки. Виявлено, що розвинена здатність поставити себе на місце іншого майже не впливає на вибір маніпулятивної і нормативної стратегій та істотно знижує вірогідність вибору конфронтації, підвищуючи частоту використання переговорної стратегії.

Отже, узагальнюючи вищевикладене щодо аналізу стратегії міжособистісної поведінки, можна зробити такі основні **висновки**:

Основною закономірністю поведінки офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації є прагнення до реалізації такої стратегії поведінки, яка забезпечує досягнення поставлених цілей. Стратегія поведінки офіцера в проблемній міжособистісній ситуації може бути розглянута як його орієнтація по відношенню до ситуації, установка на певні форми поведінки у взаємодії з опонентом. Параметрами, якими описується стратегія поведінки, є жорсткість позиції офіцера і модальність його ставлення до опонента, тобто він розглядається як об'єкт дії або як суб'єкт взаємодії.

Поєднання цих параметрів визначає чотири основні стратегії поведінки офіцерів в проблемній міжособистісній ситуації: нормативну, конфронтаційну, маніпулятивну і переговорну. Стратегії поведінки реалізуються за допомогою тактик. Вибір офіцером стратегії поведінки визначається співвідношенням ситуаційних та особистісних чинників. Ситуаційними чинниками є: прогноз офіцером успішності застосування саме даної стратегії; статус офіцерів; гострота і напруженість ситуації; ступінь важкості вирішуваної проблеми; стратегія, яку обрав і реалізує опонент; залежність офіцера від свого опонента по неслужбових питаннях. Найбільшою мірою від ситуаційних чинників залежить вибір директивної і переговорної стратегій.

До особистісних чинників, що визначають вибір стратегії поведінки офіцера в проблемних ситуаціях, можуть бути віднесені: орієнтація мотивів учасників ситуації; переважаючий тип відношення до навколишніх; рівень когнітивної складності особистості; ступінь порядності офіцера. Більше за усе від особистісних особливостей залежить вибір конфронтаційної і маніпулятивної стратегій, меншою мірою – переговорної.

Діагностика переважаючих ліній поведінки офіцера у проблемній міжособистісній ситуації може бути здійснена за допомогою опитувальника “Стратегія”.

Вважаємо доцільним подальше експериментальне дослідження стратегії поведінки офіцерів з інших спеціальностях і спеціалізацій НУОУ та в інших ВВНЗ системи військової освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Анцупов А.Л.* Психология взаимоотношений в воинском коллективе / А.Л. Анцупов, В.В. Федотов. – М.: ГАВС, 1992. – 68 с.
2. *Блейк Р.Р.* Научные методы управления / Р.Р. Блейк, Дж. С. Мутон/ Пер. с англ. – К., 1992. – 143 с.
3. *Гаврюшенко В.В.* Психологічні особливості міжособистісної взаємодії офіцерів у проблемних ситуаціях: дис. канд. психол. наук / В.В. Гаврюшенко/ Військовий ін-т Київського національного ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2011. – 247 с.
4. *Дорошенко Н.М.* Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті: дис. канд. психол. наук / Н.М. Дорошенко/ Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін-т». – К., 2003. – 225 с.
5. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Шанс для творчества: конфликты и стратегии их разрешения / Д.А. Леонтьев// Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщ. на 2-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 1990. – С. 17–20.
7. *Макаревич О.П.* Стиль індивідуальної поведінки військовослужбовців у міжособистісних конфліктах: дис... канд. психол. наук / О.П. Макаревич/ Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 192 с.
8. *Пилат Н.І.* Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті: дис. ... канд. психол. наук / Н.І. Пилат / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 189 с.
9. *Сагатовский В.Н.* Социальное проектирование (к основам теории) / В.Н. Сагатовский// Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. – Томск, 1980. – С. 83–89.

В.А. Шемчук, кандидат педагогических наук  
Национальный университет обороны Украины  
имени Ивана Черняховского

## **СТРАТЕГИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОФИЦЕРОВ В ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*В статье рассматриваются выделенные автором стратегии межличностных поведенческих процессов взаимодействия офицеров в проблемных ситуациях являются реализацией стратегии, которая наиболее производительная для реализации намеченных целей. Экспериментально проверена стратегия поведения офицера в проблемных ситуациях может быть рассмотрена как его ориентация по отношению к ситуации, установка на определенные формы поведения.*

*Ключевые слова: стратегия поведения, межличностное взаимодействие, проблемная ситуация, офицер.*

V. Shemchuk, PhD in Pedagogics  
National Defence University of Ukraine named  
after I. Cherniakhovski

## **STRATEGIES OF INTERPERSONAL BEHAVIOR OF MILITARY OFFICERS IN TROUBLESOME SITUATIONS**

*This article reviews distinguished by author strategies of interpersonal behavioral processes of interaction among military officers in troublesome situations. In addition, this paper provides an action plan for the given strategy, which is the most productive way for realization of planned aims. This article presents experimentally examined strategy of an officer's behavior in critical situations, which can also being used as officer's orientation to the given happening or a setting for the form of behavior.*

*Key words: behavioral strategy, interpersonal interaction, troublesome situation, officer.*

## ОЦІНЮВАННЯ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СФЕРИ ВІЙСЬКОВО-МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

*Стаття описує методику оцінювання моделі організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти. Представлено результати експертного педагогічного оцінювання науково-педагогічними працівниками моделі організаційно-педагогічних умов за обраними складниками та критеріями. Виокремлено проблеми та протиріччя у розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери при організації та проведенні підвищення кваліфікації та в процесі їх викладацької діяльності.*

*Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, науково-педагогічний працівник, модель організаційно-педагогічних умов, військово-медична післядипломна освіта.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язки з важливими науковими та практичними завданнями.** Військово-медична освіта сьогодні є важливою галуззю збереження безпеки держави та людини. Серед завдань, що стоять сьогодні перед військово-медичною освітою, такі, як створення необхідних умов для неперервного підвищення рівня знань і розширення практичних навичок військових медиків, їх творчого розвитку, саморозвитку й самореалізації, застосування сучасних освітніх інновацій, інтеграція у європейський та світовий військово-освітній простір, підвищення рівня управління військово-медичною освітою, аналітичного й інформаційного супроводу прийняття важливих рішень та ін.

Рушієм цих змін виступає науково-педагогічний працівник сфери військово-медичної освіти, який опікується питаннями підвищення кваліфікації медичного персоналу у сфері військової медичної освіти, є викладачем (педагогом та психологом), методистом та фахівцем системи освіти дорослих. Особливості організації та проведення діяльності науково-педагогічного працівника сфери військово-медичної освіти зумовлюють необхідність володіння високим рівнем психолого-педагогічної компетентності як важливою складовою професійної компетентності, що дозволяють йому успішно здійснювати освітню та наукову діяльність.

Це питання сьогодні є одним з пріоритетних завдань освітньої політики. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. [15] основним вбачає підвищення кваліфікації освітян на основі запровадження гнучкої та неперервної перепідготовки відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти. Основна увага стратегії зосереджена на модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу. У Національній рамці кваліфікацій (НРК) [14], що втілює стратегію розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), компетентності розглядаються як результат освіти й відповідають 8-9-му кваліфікаційним рівням НРК.

Розвиток психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічного працівника сфери військово-медичної освіти має здійснюватись в умовах післядипломної педагогічної освіти з відповідним науково-методичним супроводом. Тому постає питання створення необхідних організаційно-педагогічних умов для цього, їх впровадження та перевірка їх ефективності. Важливим є також забезпечення такого процесу відповідними стандартами, які

можуть бути використаними у системі атестації науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми організації безперервного професійного розвитку викладачів у системі медичної освіти відображені у роботах Ю.Вороненка, О.Мінцера, В.Краснова [3]. Обґрунтуванню системи підвищення кваліфікації викладачів вищої військово-медичної освіти присвячені роботи В.Солярика, Я.Радиша, Ф.Левченка, А.Романенка та ін [11]. Автори вважають, що система підвищення кваліфікації викладачів вищої школи повинна складатися із двох основних напрямів підготовки: заходи, що проводяться в період повсякденного виконання службових обов'язків, та заходи з тимчасовим відривом від робочого місця викладача. До таких заходів відносять самоосвіту, наставництво, консультування, відвідування молодшими викладачами занять досвідчених викладачів, розробка та відпрацюванням навчально-методичної документації, участь у командно-штабних навчаннях з викладацьким складом, виконання науково-дослідних робіт, керівництво науково-практичними та науковими роботами. Важливою частиною діяльності науково-педагогічного працівника є здійснення моніторингу результатів навчання та підвищення кваліфікації фахівців, їхнього фахового зростання. Така діяльність здійснюється здебільшого в атестаційні періоди та під час проведення викладацької діяльності зі слухачами.

Питанням оцінювання в системі післядипломної педагогічної освіти присвячено низку наукових праць, зокрема щодо навчальних досягнень керівних і педагогічних кадрів на основі загальноєвропейської системи оцінювання ECTS (В.Олійник [12]), рівня професійної компетентності освітян на основі критеріально-комплексного підходу (Т.Сорочан [16]), професійної діяльності на основі кваліметричної моделі (Г.Єльнікова, Л.Ващенко, Н.Чепурна та ін. [2]) та ін. Проблемами визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування та розвитку професійної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників, управлінням її розвитку займались дослідники Н.Болюбаш, Н.Клокар [8].

З метою підтримки процесу фахового зростання науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти було розроблено модель організаційно-педагогічних умов розвитку їхньої психолого-педагогічної компетентності. До основних компонентів даної моделі входять: рамкова структура психолого-педагогічної компетентності, організаційні умови (нормативно-правові, соціально-педагогічні, науково-методичні, організаційні), які стали об'єктом педагогічного експертного оцінювання під час здійснення дисертаційного дослідження «Розвиток психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери».

Саме у контексті існуючих організаційно-педагогічних умов з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти доцільним є розглядати запровадження моделі розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічного працівника. В рамках даного дослідження організаційно-педагогічні умови – це ті обставини, які сприяють ефективному розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери у системі післядипломної освіти.

Експертне педагогічне оцінювання моделі здійснювалось протягом 2014 р. експертами у кількості 71 особи (2 групи – 32 і 39 осіб), до складу яких увійшли доктори, професори, кандидати наук, доценти, старші наукові співробітники та інші категорії досвідчених науково-педагогічних працівників сфери військово-

медичної освіти. Педагогічне експертне оцінювання є одним з видів педагогічного вимірювання, педагогічної квалітології, які використовуються для перевірки педагогічних моделей. Педагогічне експертне оцінювання, або метод експертних оцінок ґрунтується на низці наукових теорій та підходів, він дозволяє отримати об'єктивну оцінку на основі певної сукупності індивідуальних думок експертів. Питання проведення педагогічного експертного оцінювання (або експертного методу) розглядають в своїх роботах дослідники С. Тарасов, В. Черепанов, І. Підласий та ін. [13] (Рис.1).

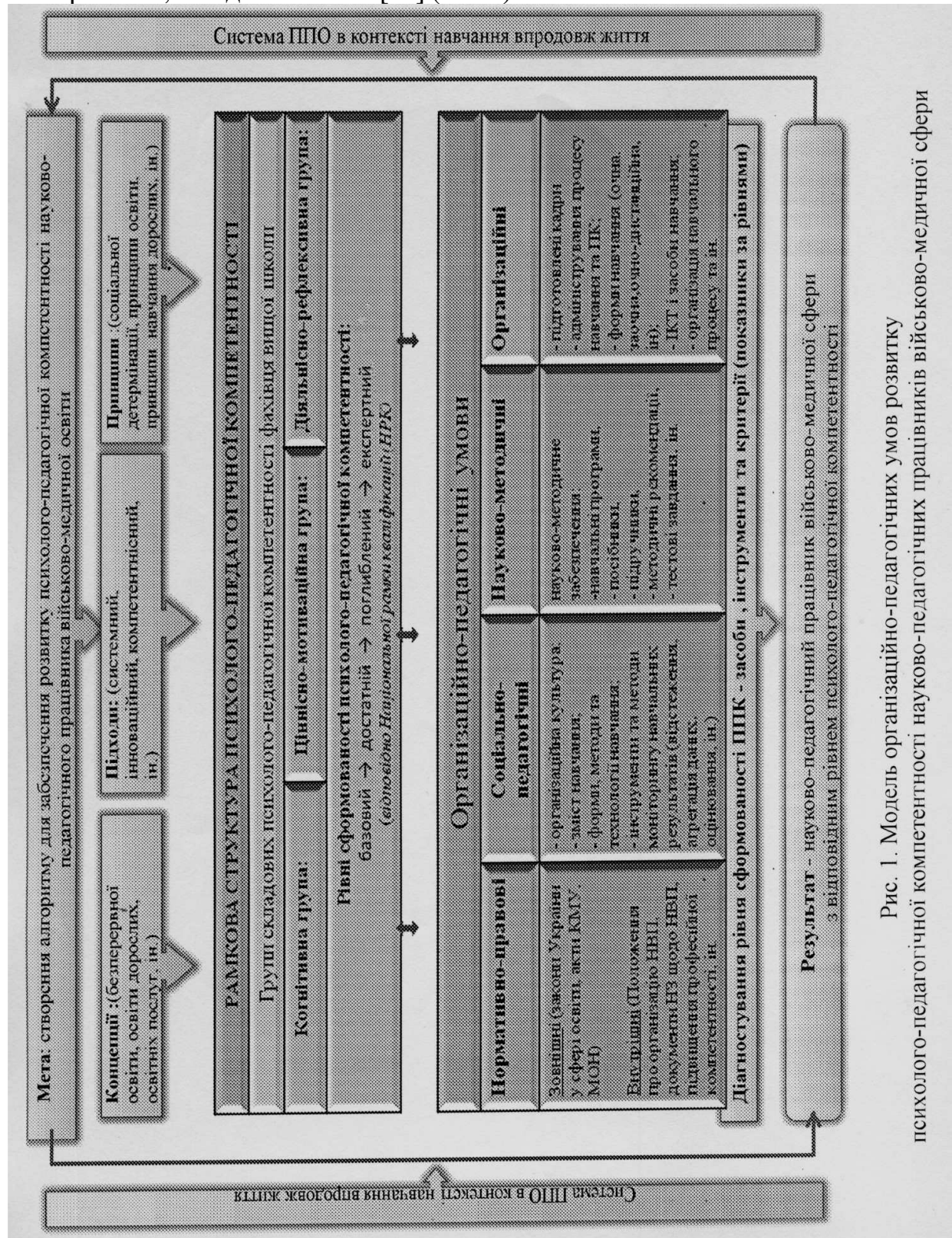


Рис. 1. Модель організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери

Ураховуючи сучасні досягнення науки, поняття "експертиза" визначається як метод дослідження й вирішення проблемних ситуацій компетентними спеціалістами, які володіють спеціальними знаннями, шляхами вибору найбільш аргументованих рішень. Сучасний дослідник О. Боднар визначає педагогічне експертне оцінювання, як процес отримання експертних оцінок, висновків і рекомендацій щодо стану і перспектив розвитку навчальних закладів на основі їх самооцінок з використанням розробленої технології оцінювання, державних стандартів і забезпечення участі компетентних експертів, а освітніх експертів як спеціалістів в галузі освіти, які мають відповідні фахові компетенції, аналітичні здібності та практичний досвід, достатні для експертного оцінювання педагогічних об'єктів, явищ та процесів і формування експертних висновків з метою прийняття управлінських рішень [1]. Для здійснення педагогічного експертного оцінювання було обрано метод Делфі. Метод Делфі (англ. *Delphi technique*) — один з основних методів науково-технічного прогнозування, який ґрунтується на припущенні, що на основі думок експертів можна збудувати адекватну модель майбутнього розвитку об'єкта прогнозування. Він передбачає проведення індивідуальних опитувань за анкетами, які здебільшого здійснюються у формі анкетування та узагальнюються в таблицях експертної оцінки.

Оцінка моделі експертами здійснювалась з урахуванням таких критеріїв: педагогічна доцільність, практична спрямованість, інноваційність.

Під *педагогічною доцільністю* ми розуміємо необхідну ступінь педагогічного втручання, розумну достатність, надання самостійності та самовираження суб'єкту навчання.

Під *практичною спрямованістю* ми розглядаємо максимальне використання можливостей навчального процесу для моделювання професійної діяльності фахівців (психолого-педагогічних працівників), максимальне використання можливостей навчального процесу для моделювання окремих сторін професійної діяльності фахівців, наближення навчальних умов до бойової, умов контрольованого ризику та ін.; гнучке поєднання теоретичних та практичних методів навчання; відстеження за розвитком психологічної, педагогічної та медичної наук, військової справи.

Під *інноваційністю* ми розглядаємо здатність до оновлення існуючої системи освіти, оновлення педагогічної теорії та практики відповідно до вимог суспільства, перспектив та темпів розвитку людства, науково-технічного прогресу, зміни суспільного уявлення про світ, цінностей життя та цивілізації. У цьому контексті інноваційність розглядається як створення можливостей для впровадження інновацій педагогічної практики розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти.

Беручи до уваги специфіку розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників було визначено рамкову структуру та 4 основних блоки організаційно-педагогічних умов, які стали основними у здійсненні оцінювання моделі та які проявили основні її характеристики. Це такі наступні елементи: *рамкова структура психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників та організаційно-педагогічні умови: нормативно-правові, соціально-педагогічні,*

науково-методичні, організаційні (Рис 1.). Вищеподані елементи для оцінки експертами були узагальнені у три складники: загальні (концептуальні) підходи, організаційно-педагогічні умови, компетентнісний розвиток. Саме з даних позицій були складені запитання анкет для експертів.

Експериментальна перевірка моделі розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти проводилась у два етапи. *На першому етапі* експертного оцінювання залучені експерти були ознайомлені із сутністю розробленої моделі та нашими висновками щодо стратегії організації процесу підвищення кваліфікації у межах розробленої моделі.

На даному етапі було проведено оцінювання репрезентативності груп експертів. Рейтинг кожного експерта було пораховано у балах на основі методики Б. С. Гершунського та А. Киверялга [10], що були узагальнені відповідно їх репрезентативності. За даними методиками група експертів вважається репрезентативною за умов, коли  $2/3$  експертів відповідають вимогам  $0,67 < K_p < 1,0$ , де  $K_p$  – коефіцієнт репрезентативності. Результати розподілились таким чином:

**Таблиця 1. Розрахунок репрезентативності груп експертів**

№ групи	Наукова ступінь, вчене звання	Кількість експертів у групі	Репрезентативність експертів ( $K_p > 0,67$ )
Група 1 (Г1)	Доктор наук, професор, доктор наук, доцент	32	$0,67 < 0,90 < 1$
Група 2 (Г2)	Кандидат наук, доцент, кандидат наук без ступеня, спеціаліст вищої категорії	39	$0,67 < 0,88 < 1$

Можна зробити висновок, що значних розбіжностей між показниками у Г1 та Г2 немає, їх показник репрезентативності знаходиться у межах від 0,88 до 0,90, а отже, є таким, що свідчить про репрезентативність та компетентність відібраних експертів.

*На другому етапі* експерти відповідали на запитання анкет. Було запропоновано 9 анкет, які буди побудовані за узагальненими складниками моделі (загальні підходи (концептуальні засади), організаційно-педагогічні умови, компетентнісний розвиток), кожен з яких відповідав обраному критерію (педагогічна доцільність, практична спрямованість, інноваційність.). Крім того, експертам було запропоновано обрати відповіді за шкалою: «не погоджуюсь», «скоріш не погоджуюсь, ніж погоджуюсь», «скоріш погоджуюсь, ніж не погоджуюсь», «погоджуюсь», «повністю погоджуюсь».

Результати відповідей експертів було проаналізовано з використанням математичних методів обробки даних.

Таким чином, відповіді респондентів за складниками моделі розподілились переважно «погоджуюсь» та «повністю погоджуюсь» (Діаграма 1.).





Загальні експертні оцінки за шкалами «погоджуюсь» та «повністю погоджуюсь» отримали балів відповідно: 0,360 та 0,452 (загальні підходи); 0,467 та 0,401 (організаційно-педагогічні умови); 0,478 та 0,331 (компетентнісний розвиток).

Відповідність складників моделі обраним критеріям також була обрахована у відсотках (Таблиця 2).

**Таблиця 2. Експертні оцінки моделі за критеріями**

Критерії	Не погоджуюсь	Скоріш не погоджуюсь, ніж погоджуюсь	Скоріш погоджуюсь, ніж не погоджуюсь	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
Педагогічна доцільність	1,43%	1,80%	9,48%	48,77%	38,52%
Практична спрямованість	2,11%	1,95%	13,32%	44,14%	38,48%
Інноваційність	0,93%	2,47%	17,00%	38,93%	40,67%

Узгодженість думок експертів щодо обраних для оцінки моделі критеріїв можливо відслідкувати за поданою Діаграмою 2. Вона засвідчує значну перевагу погоджувальних відповідей респондентів щодо відповідності критеріїв та складників моделі та демонструє позитивну позицію експертів до можливого запровадження даної моделі в практику діяльності закладів.



Діаграма 2. Експертні оцінки відповідності критеріїв складникам моделі.

**Висновки.** Аналіз відповідей експертів дозволив виявити основні проблеми та протиріччя у розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників військово-медичної сфери, зокрема:

- відсутність системного підходу до вдосконалення психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників системи військово-медичної освіти, недостатня організаційно-педагогічна спрямованість у закладах, що здійснюють підвищення кваліфікацію;

- потреба оновлення навчальних програм та технологій підготовки з точки зору інноваційних підходів до розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти відповідно до сучасних вимог та стану проведення військової діяльності;

- відсутність дієвих механізмів розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти, зокрема, стандартів психолого-педагогічної компетентності, її рамкових структур відповідно до потреб навчання впродовж життя;

Методика оцінювання ефективності моделі, що побудована на компетентнісному та кваліметричному підходах, забезпечила отримання достовірних відповідей та надала підстави стверджувати про можливість та доцільність впровадження в педагогічну практику поданої моделі організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти.

Загалом, за підсумками проведеного педагогічного експертного оцінювання було з'ясовано, що наші висновки щодо основних підходів до класифікації та характеристик психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників сфери військово-медичної освіти, її рамкової структури, шляхів й особливостей процесу розвитку в системі підвищення кваліфікації були підтримані експертними групами як такі, що можуть бути

запровадженими у навчальний процес. Відповідно отриманих даних педагогічного експертного оцінювання представлена модель є педагогічно доцільною, практично спрямованою та інноваційною.

Піднята проблема оцінювання організаційно-педагогічних умов не є вичерпною, а тому подальші її розробки вбачаються у розширенні сфери застосування даної методики педагогічного експертного оцінювання при створенні алгоритмів та моделей організаційно-педагогічних умов компетентнісного розвитку в системі післядипломної освіти науково-педагогічних працівників та освіти дорослих.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар О.С. Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їх компетенцій // Освіта і управління. – 2005. – Т. VIII. – № 1. – С. 114-118.
2. Ващенко Л. М. Проектування інноваційно-розвиваючого середовища в освіті / Л. Ващенко // Неперервна професійна освіта. — 2002. — [вип. 3]. — С. 20—27.
3. Вороненко Ю. В., Мінцер О. П., Краснов В. В. Організація безперервного професійного розвитку викладачів у системі медичної освіти (аналітичний огляд та пропозиції) // Медична освіта, № 4. - 2012. – С. 6-17.
4. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
5. Загірняк М. Система показників оцінювання діяльності керівників ВНЗ як управлінців вищої школи / М. Загірняк, А. Почтовюк // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 45 – 54.
6. Інноваційна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах кредитно-модульної форми організації навчання: наук. метод. посіб.: у 2-х кн. Кн. 2 / за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2010. – 80 с.
7. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників: аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики: в 2-х кн. Кн. 1 / під заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Київ – Черкаси, 2010. – 128 с.
8. Клокар Н.І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу [Електронний ресурс] / Наталія Іванівна Клокар// Народна освіта. – 2007. – №1. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm>. – Заголовок з екрану.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
10. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
11. Солярик В.В., Радиш Я.Ф., Левченко Ф.М., Романенко А.І., Токарчук В.П. Обґрунтування системи підвищення кваліфікації викладачів вищої військово-медичної школи / В.В.Солярик, Я.Ф.Радиш, Ф.М.Левченко, А.І.Романенко, В.П.Токарчук // Проблеми військової охорони здоров'я і шляхи її реформування (військово-медична освіта і наука в Україні : Матеріали наук.-практ. конф. / За ред.. В.Я.Білого, М.І.Нешадима. – К., 1998. – С. 106–110.Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти на навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами дослідження / наук.ред. Н. М. Бібік. – К., 2010. – 128 с.

12. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. — №1. – С.18-27.

13. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.

14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/>

15. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки / Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Офіц. вид. – К., 2011. – 32 с.

16. Сорочан Т. Безперервна освіта педагогів: управлінський аспект / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 73–75.

17. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 — 15 pp.

И.Ф. Гончаренко, Украинская военно-  
медицинская академия

### **ОЦЕНИВАНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СФЕРЫ ВОЕННО-МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья описывает методiku оценивания модели организационно-педагогических условий развития психолого-педагогической компетентности научно-педагогических работников сферы военно-медицинского образования. Представлено результаты экспертного педагогического оценивания научно-педагогическими работниками модели организационно-педагогических условий за отобранными показателями и критериями. Выделено проблемы и противоречия в развитии психолого-педагогической компетентности научно-педагогических работников военно-медицинской сферы при организации и проведении повышения квалификации и в процессе их преподавательской деятельности.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, научно-педагогический работник, модель организационно-педагогических условий военно-медицинское образование, последипломное образование.*

I.F. Goncharenko, Ukrainian Military Medicine  
Academy

### **EVALUATION OF THE MODEL OF ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROFESSORS' COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF MILITARY MEDECINE EDUCATION**

*The article deals with the methodology of the organizational and pedagogical model evaluation in the sphere of post diploma military medicine education. The results of pedagogical evaluation expertise are represented in the scope of elements and criteria of the model. The problems and challenges in the development of psychology and pedagogical professors' competence are identified and generalized in the sphere of military medicine education and in the process of post diploma education.*

*Keywords: psychology and pedagogical competence, scientific and pedagogical personnel, the model of organizational and pedagogical conditions, post diploma military medicine education.*

# Порядок подання та оформлення статей до Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

## 1. Статус збірника та його тематика

"Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України” (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 21.02.2014 р., серія КВ, № 20600-10400 ПР) планується до випуску два рази на рік (червень, грудень поточного року) з такими термінами подання статей до редакційної колегії:

до 15 квітня (термін видання – червень);

до 15 жовтня (термін видання – грудень).

### **Основні тематичні напрями збірника:**

проблеми та перспективи розвитку системи військової освіти;

стандартизація військової освіти;

удосконалення змісту військової освіти;

інноваційні технології підготовки військових фахівців;

психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу;

виховна робота у вищих військових навчальних закладах;

управління якістю підготовки військових фахівців;

інноваційна діяльність у військових навчальних закладах;

підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

підготовка студентів за програмою офіцерів запасу;

напрями покращення професійної орієнтації молоді, військово-патріотичної роботи, організації довузівської підготовки;

контроль, моніторинг, науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

## 2. Критерії відбору статей редколегією

Відповідно до Постанови ВАК України від 15.01.03 № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” до видання приймаються наукові статті, які мають такі необхідні елементи (пункти 3 та 4 цієї Постанови):

постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями;

аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;

формулювання цілей статті (постановка завдання);

виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку;

ключові слова.

### 3. Вимоги до технічного оформлення статей

Оформлення статей здійснюється з дотриманням таких основних правил:

*мова статті* – українська та/або англійська; автори, які бажають розмістити статті на веб-сторінці видання збірника, подають їх українською та англійською мовами;

*на першій сторінці* тексту у правому верхньому куті, починаючи із середини, друкуються (шрифтом 12, вирівнювання зліва) ініціали і прізвища авторів, їхні військові звання, наукові ступені, вчені звання, назва організації в якій працюють автори;

*заголовок статті* друкується прописними літерами (шрифт 14, жирно, вирівнювання посередині);

*під заголовком статті* подаються: *анотація* (600-700 знаків без урахування пропусків), *ключові слова* (6-8) українською мовою; для статей англійською мовою відповідна анотація та ключові слова – англійською мовою (шрифт 12, курсив, вирівнювання по ширині);

*текст статті* виконується у форматі А4 шрифтом 14 (Times New Roman), в редакторі Microsoft Word 97, через один інтервал, з відступами на початках абзаців 1,0 см, з полями: верхнє – 2 см, нижнє – 3 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см; обсяг статті – 7-8 сторінок, як правило, повністю заповнених; рисунки і таблиці повинні мати номери і назви, на які у тексті статті мають бути посилання (у круглих дужках). Кількість математичних співвідношень (формул) не обмежується; якщо їх кількість дві і більше, то вони повинні мати порядкові номери (у круглих дужках), на які у тексті статті можуть бути посилання (набір формул здійснюється в редакторі формул Microsoft Equations. Символи у формулах набираються курсивом). Одиниці фізичних величин указуються в системі СІ. Загальноприйняті терміни, які часто зустрічаються в тексті, наводяться у вигляді аббревіатури; якщо аббревіатура наводиться вперше, то її необхідно розшифрувати (у круглих дужках);

*після тексту статті* шрифтом 13 відповідно до вимог ВАК України (Бюлетень Вищої атестаційної комісії України. – 2009. – № 5(115). – С. 26–30) подається список літератури; у списку літератури наводяться лише ті першоджерела, на які у тексті статті є посилання (у квадратних дужках). Список літератури складається в порядку посилання за текстом;

*після списку літератури* наводяться такі дані російською та англійською мовами:

ініціали і прізвища авторів, їхні військові звання, наукові ступені, вчені звання, назви організацій, в яких працюють автори;

назва статті;

анотація;

ключові слова.

**На адресу редколегії** (03048, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28; тел.: (044) 271–09–40; 063–463–09–27) мають бути надіслані такі матеріали:

*стаття*, оформлена згідно з наведеними вимогами (у двох примірниках);

*електронний варіант статті* у вигляді файлу формату *rtf* для *Microsoft Word 97* (або пізніша версія) на *CD-R (CD–RW)*;

*рецензія на статтю* за підписом доктора або кандидата наук, де працює рецензент;

*експертний висновок*, завірений печаткою, про можливість відкритого публікування статті;

*дані про автора статті*: прізвище, ім'я, по батькові; адреса місця роботи; контактний телефон; e-mail.

**Статті, що не відповідають будь-якій з перелічених вимог, до видання не приймаються.**

Редакційна колегія доводить до відома авторів, що Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського з 2012 року розміщується в повному обсязі на сайті Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, а також статті збірника англійською мовою та інформаційні повідомлення – на веб-сторінці сайту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

**Редакційна колегія:** e-mail: [prix.2012@mail.ru](mailto:prix.2012@mail.ru)

## ЗМІСТ

<i>Артемов В.Ю.</i> Теоретичні основи формування змісту деонтологічної компетенції фахівця в системі професійного навчання.....	3
<i>Баранівський В.Ф., Баранівський В.В.</i> Філософсько – соціологічний аналіз вищої освіти на засадах рівності та справедливості.....	10
<i>Бойко О.В.</i> Трансформаційне лідерство як концептуальна основа формування лідерства майбутніх офіцерів Збройних Сил України у ВВНЗ.....	19
<i>Вітченко А.О., Грицюк В.В.</i> Формування механізмів забезпечення якості вищої освіти в Україні: історія, сучасність, перспективи вдосконалення...	29
<i>Глазунов С.І.</i> Наукові підходи до забезпечення якості фахової підготовки викладачів фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки.....	37
<i>Гніденко М.П., Гайдур Г.І.</i> Європейська рамка ІКТ-компетенцій. підходи до розробки національних освітніх стандартів нового покоління в галузі ІКТ.....	45
<i>Голівець С.В.</i> Інтерактивне навчання іноземних мов як педагогічна проблема.....	53
<i>Гриценко А.В.</i> Маніпуляція свідомістю – виклик людині інформаційного суспільства.....	60
<i>Дерев'янчук А.Й., Супрун О.Ф.</i> Проблема успішності студентів військових кафедр: мотиваційний вибір.....	68
<i>Ємцов А.А., Ветров В.І., Шпанчук Г.В.</i> Технології кадрового менеджменту та їх застосування.....	79
<i>Заболотний В.Д., Зельницький А.М., Черних О.Б.</i> Якість підготовки військових фахівців як процесуальна складова педагогічної системи ВВНЗ.....	88
<i>Замотаєва Ю.І.</i> Використання технології ситуативного аналізу в системі інтерактивного навчання майбутніх викладачів ВВНЗ.....	99
<i>Зельницький А.М., Капосльоз Г.В., Черних О.Б.</i> Самооцінка якості професійної підготовки випускників вищих військових навчальних закладів.....	106
<i>Іванов А.В., Литвиновський Є.Ю., Осипенко С.І., Романюк Н.М.</i> Проектування програми навчання керівного складу та фахівців у сфері цивільного захисту.....	116
<i>Капосльоз Г.В., Розумний О.Д.</i> Аналіз базових підходів щодо оцінювання науково-технічної та матеріальної бази наукових досліджень.....	125
<i>Капосльоз Г.В., Капосльоз В.О.</i> Теоретичний аналіз психічних та поведінкових аспектів прояву мотивації до професійної діяльності (опанування професією).....	136
<i>Караман О.Л.</i> Ресоціалізація як мета соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими.....	148
<i>Козубцов І.М.</i> Обґрунтування достовірності теорії розвитку методологічної компетентності у аспірантів на основі проблемно-діяльнісного підходу.....	159



<i>Кочина В.В.</i> Створення освітньо-інформаційного середовища як умова підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі до професійної діяльності.....	169
<i>Мамченко С.М.</i> Оцінювання та стандартизація вищої освіти.....	176
<i>Мотика С.М.</i> Педагогічні умови ефективного функціонування системи патріотичного виховання військових ліцеїстів.....	185
<i>Олійник Л.В.</i> Роль військового стажування у розвитку військово-спеціальної компетентності магістрів військово-соціального управління.	193
<i>Приходько Ю.І., Мітягін О.О.</i> Особистісно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність: еволюційний аспект.....	202
<i>Сегеда С.П., Покотило О.І., Адамчук В.С.</i> Деякі питання підготовки фахівців для сектору воєнної безпеки й оборони.....	212
<i>Топчій О.В.</i> Професійна спрямованість іншомовних компетенцій у підготовці фахівців із суспільних наук.....	218
<i>Шемчук В.А.</i> Стратегії міжособистісної поведінки офіцерів у проблемних ситуаціях .....	226
<i>Гончаренко І.Ф.</i> Оцінювання моделі організаційно-педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів сфери військово-медичної освіти.....	235
<i>Порядок подання та оформлення статей до “Збірника наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України”.....</i>	244

## CONTENTS

V. ARTEMOV THEORETICAL BASIS FOR ESSENCE DEVELOPMENT OF SPECIALIST'S DEONTOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM.....	3
V. BARANOVSKIY, V. BARANOVSKIY PHILOSOPHICAL-SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION ON PRINCIPLES OF EQUALITY AND JUSTICE.....	10
A. BOYKO TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AS A CONCEPTUAL BASIS LEADERSHIP FUTURE OFFICERS ARMED FORCES OF UKRAINE IN HMEI .....	19
A. VITCHENKO, V. GRUTSYK FORMING THE MECHANISMS OF PROVIDING WITH THE HIGH QUALITY OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: THE HISTORY, NOWADAYS AND THE FUTURE TRENDS.....	29
S. GLAZUNOV SCIENTIFIC APPROACHES TO ENSURE THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPECIAL PHYSICAL TRAINING. M. GNIDENKO, G. GAYDUR EUROPEAN E-COMPETENCE FRAMEWORK. APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION STANDARDS NEW GENERATION IN ICT..	45
S. GOLIVETS INTERACTIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	53
A. GRITSENKO MANIPULATING OF CONSCIOUSNESS – THE CHALLENGE TO A PERSON OF INFORMATIONAL SOCIETY.....	60
A. DEREVJANCHUK, O. SUPRUN THE PROBLEM OF STUDENT MILITARY DEPARTMENTS: MOTIVATIONAL CHOICE .....	68
A. YEMTSOV, V. VYETROV PERSONNEL MANAGEMENT TECHNOLOGIES AND THEIR USE....	79
V. ZABOLOTNUY, A. ZELNYTSKIY, O. CHERNYKH THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS AS THE PROCEDURAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	88
N. ZAMOTAIEVA TNE USE OF SITUATIONAL ANALYSIS TECHNOLOGY IN INTERACTIONAL EDUCATION SYSTEM OF TNE HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS' TEACHEAR TRAINING.....	99
A. ZELNYTSKIY, G. KAPOSLYOZ, O. CHERNYKH RATING GRADUATES HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OWN COMPETENCE IN THE MANAGEMENT OF THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS.....	106
A. IVANOV, E. LYTVYNOVSKYI, S. OSIPENKO, N. ROMANYUK DEVELOPMENT OF SENIOR EXECUTIVES AND EXPERTS IN CIVIL SECURITY SPHERE STUDYING PROGRM PROJECT...	116
G. KAPOSLYOZ, O. ROZUMNIY ANALYSIS BASIC APPROACHES FOR EVALUATING SCIENTIFIC, TECHNICAL AND MATERIAL RESEARCH BASE.....	125
G. KAPOSLYOZ, V. KAPOSLYOZ THEORETICAL ANALYSIS OF MENTAL AND BEHAVIORAL ASPECTS OF MANIFESTATION MOTIVATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES (MASTERING A PROFESSION).....	136
O. KARAMAN RESOCIALIZATION AS GOAL OF SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK WITH JUVENILE CRIMINALS.....	148
I. KOZUBTSOV GRADUATE STUDENTS HAVE A GROUND OF AUTHENTICITY OF THEORY OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE ON BASIS OF PROBLEM-ACTIVITY OF APPROACH.....	159
V. KOCHINA THE CREATION EDUCATIONAL INFORMATION SURROUNDING AS CONDITION OF PREPARING FUTURE RAILWAY SPECIALISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	169
S.MAMCHENKO EVALUATION AND STANDARDS OF HIGHER EDUCATION.....	176
S. MOTUKA PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE FUNCTIONING SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION MILITARY LYCEUM STUDENS.....	185
L. OLEINIK THE ROLE OF MILITARY APPRENTICESHIP IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF MILITARY AND SPECIAL COMPETENCE OF MASTER'S MILITARY-SOCIAL MANAGEMENT.....	193
Y. PRYKHOD'KO, O. MITIAHIN PERSONAL-ORIENTED SELF-EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY: EVOLUTIONARY ASPECT.....	202
S. SEGEDA, O. POKOTYLO, V. ADAMCHUK SOME ISSUES OF TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE SPHERES OF MILITARY SECURITY AND DEFENSE.....	212
O. TOPCHIJ PROFESSIONAL ORIENTATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN TRAINING OF SPECIALISTS FROM PUBLIC SCIENCES.....	218
V. SHEMCHUK STRATEGIES OF INTERPERSONAL BEHAVIOR OF MILITARY OFFICERS IN TROUBLESOME SITUATIONS.....	226
I. GONCHARENK, EVALUATION OF THE MODEL OF ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROFESSORS' COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF MILITARY MEDECINE EDUCATION.....	235
ORDER OF REGITRATION AND PRESENTATION OF THE ARTICLES INTO THE "COLLECTION OF SCIENTIFIC WORKS "MILITARY EDUCATION" OF NATIONAL DEFENSE UNIVERSITY OF UKRAINE" .....	244

# ВІЙСЬКОВА ОСВІТА

Збірник наукових праць  
Національного університету оборони України  
імені Івана Черняхівського

№ 2 (30)

Відповідальний за випуск *Ю.І. Приходько*  
Коректори *О.С. Мельниченко, О.О. Рибчук*

---

Підписано до друку 25.11.14. Здано до набору 27.11.14. Формат 15x21

Обл. вид. арк. 12. Наклад 100 прим.

Україна, 03049, м. Київ, Повітрофлотський проспект, 28

Віддруковано Поліграфічним центром Осадчого В. В.  
тел. (044) – 587-78-35