

Питання педагогіки

*Власко М. П., кандидат технічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник ЦВСД, НУОУ (м. Київ)*

*Мітягін О. О., начальник відділу – заступник начальника
управління ЦВСД, НУОУ (м. Київ)*

Звір В. Б., начальник відділу ЦВСД, НУОУ (м. Київ)

Труш Т. В., науковий співробітник ЦВСД, НУОУ (м. Київ)

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ: ПАТЕРНАЛІСТСЬКА ЧИ СЕРВІСНА?

У статті аналізуються недоліки патерналістської моделі системи підготовки військових фахівців і можливості перетворення її на сервісну.

В статті аналізуються недостатки патерналістської моделі системи підготовки воєнних спеціалістів і можливості превращення її в сервісну.

In the article is being analyzed the lacks of paternalistic model of preparation system the military experts and possibility of transformation it to service model.

Запитання, винесене в заголовок статті, є надзвичайно **актуальним**. Військовим освітянам пора визначитися – вважати і надалі, що військовій освіті “притаманний високий авторитаризм організації навчання” і що там “відкидаються будь-які академічні свободи навіть на вищих оперативнотактичному і оперативнотактичному рівнях підготовки військових фахівців” [1, с. 4], чи в руслі сучасних тенденцій приступати до побудови більш демократичної, більш індивідуалізованої і більш гнучкої системи, в якій домінували б різні форми самонавчання і самовиховання. Іншими словами, пора визначитися – плекати і надалі *патерналістську* (класно-урочну, авторитарно-інформаційну) модель системи підготовки військових фахівців, чи приступати до побудови перспективної *сервісної*?

У цій статті ми **маємо на меті** привернути увагу військових освітян до проблеми побудови *сервісної* моделі системи підготовки військових фахівців відповідно до сучасних тенденцій її розвитку.

Аналіз результатів попередніх досліджень. У нашому недалекому минулому ми мали *патерналістську* модель влади, місією (ціллю, стратегією) якої було – “вершити долю” своїх громадян, піклуватися про них, диктуючи їм свої уявлення про весь уклад їхнього життя і характер повсякденної діяльності, а громадяни зі свого боку мали бути задоволеними діяльністю влади, прославляти її мудрість та дякувати їй за піклування, незалежно від рівня *якості* того

піклування чи його відповідності життєвим *потребам*.

Починаючи з 1991 року характер нашої влади радикально змінюється. Розпочинається процес посилення ролі громадян і скорочення функцій держави у суспільних відносинах до суто регулятивних. Відповідно розпочинається реформування державного управління, головною ознакою якого є “перехід до так званої сервісної моделі держави та розгляду діяльності державних установ як практики надання послуг” [2, с. 5]. Вважається, що теперішня держава є інституцією фахівцівуправлінців, які перебувають на утриманні громадян – платників податків і переймаються справою організації суспільного життя в країні. Ця влада (як і окремі її представники) також може розраховувати на повагу і подяку з боку громадян, але за умови, що її послуги будуть *якісними* і відповідатимуть *потребам* громадян.

Цілком очевидно, що освіта (у тому числі, звичайно, й військова) як важлива складова суспільного життя не може бути байдужою до цих процесів. Вона також має пройти свій шлях: від *патерналістської* моделі (рис. 1), де педагог як суб’єкт процесу “вершить долю” тих, хто вчиться, диктуючи їм як об’єктам впливу свої (однакові для всіх) уявлення про їхні потреби, – до *сервісної* моделі (рис. 2), де той, хто вчиться, стає *суб’єктом* процесу – *споживачем освітніх послуг* зі своїми уявленнями про їхню *якість* і відповідність життєвим *потребам*.

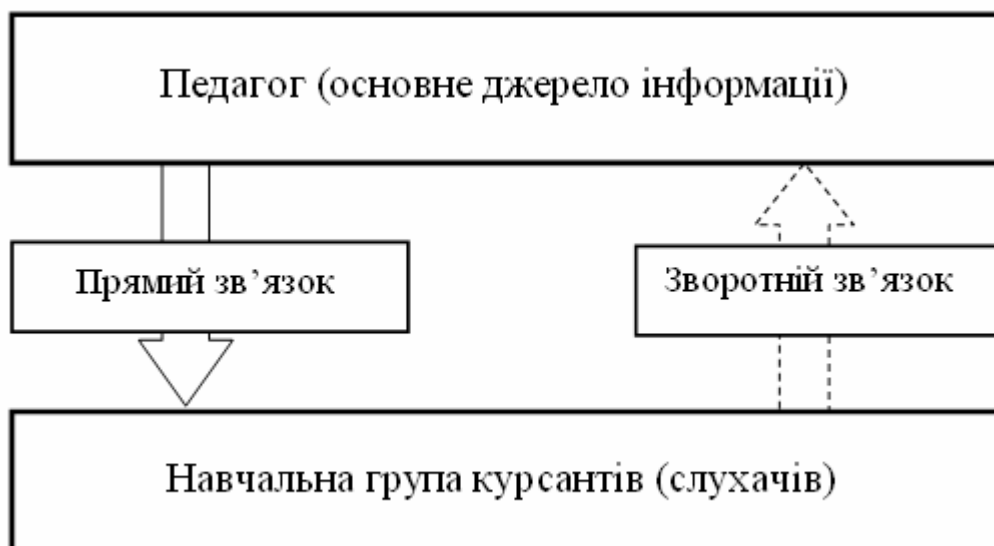


Рис. 1. Патерналістська модель системи навчання

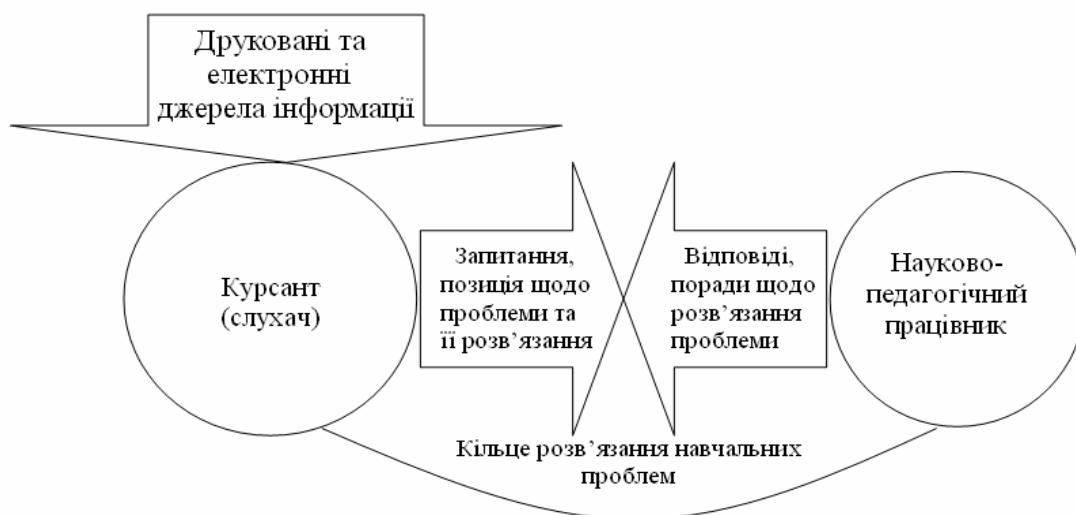


Рис. 2. Сервісна модель системи навчання

Зауважимо, що актуальність переходу від *патерналістської* моделі освітньої діяльності до *сервісної* обумовлюється не тільки зміною моделі державного устрою. Дуже важливою, якщо не вирішальною, є зміна характеру і обсягу знань, необхідних сучасному фахівцеві. У цьому контексті доречно пригадати, що ще на початку ХХ-го століття подвоєння знань у різних навчальних дисциплінах, особливо в фундаментальних, відбувалося протягом 50-100 років. За роки систематичного навчання у початковій, середній і вищій школах молода людина могла пізнати і засвоїти все, що було зроблено в тій чи іншій галузі до початку і в процесі навчання, тобто, стати енциклопедистом. Нині подвоєння знань відбувається в десятки разів швидше. Сьогодні вже бути енциклопедистом практично неможливо і навряд чи потрібно. Набагато важливіше на основі певного рівня базових

знань у своєму напрямі діяльності оволодіти технологією самостійного здобування нових знань, набути навичок творчого пошуку методів розв'язання ситуаційних задач.

Традиційна *патерналістська* модель навчання з жорсткою регламентацією навчальної праці за планами педагогів для такої цілі є непридатною. За своєю природою вона є авторитарно-інформаційною, орієнтованою на формування так званої *освіченої* людини. Головною дидактичною *ціллю* навчально-виховного процесу в цій моделі є *передача* і *закріплення* в пам'яті того, хто вчиться, готових знань, які в потрібний час і в потрібному місці можна репродукувати. Ролі в цьому процесі чітко розподілені: педагог (основне джерело знань) *передає* навчальну інформацію, а учень (приймач) її *сприймає* і запам'ятовує. В основі процесу – енциклопедичний принцип: чим більшим

обсягом знань оволодіває учень, тим краще для нього і для суспільства. “Продуктом” такого навчання може бути швидше людина-об’єкт, ніж людина-суб’єкт, швидше людина з пасивною захисною, ніж з активною творчою орієнтацією.

Зрозуміло, що військовому фахівцеві мало бути *освіченою* людиною. Йому належить бути людиною *компетентною*, здатною аналізувати, чому та чи інша система (технічна, суспільна, соціальна тощо) неефективна і що можна конкретно зробити для її вдосконалення. На нашу думку, формування *компетентної* людини надійніше забезпечує *сервісна* модель системи навчання.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Будь-яка діяльність передбачає гармонійне поєднання *ідеології* і *технології*. *Ідеологія* вивисується над *технологією*. Без *ідеології* не може бути й *технології*. Перш, ніж *щось* робити, треба чітко визначитись, *для чого* це треба робити. Це – прерогатива *ідеології*. В її основі – *ціль* діяльності, яка і має відповідати на запитання “*Для чого це треба робити?*” *Ціль* вивисується над *завданнями*, які відповідають на запитання “*Що треба робити?*”, і *технологією*, яка відповідає на запитання “*Як робити?*”

На нашу думку, протягом останніх 18-ти років у процесі реформування військової освіти домінувало формулювання *завдань* без належної уваги до *ідеології* і *технології*. Конкретним виконавцям було більш-менш зрозуміло, *що* треба робити, але не зовсім зрозуміло, *для чого* робити, і зовсім незрозуміло, *як* робити. В результаті маємо зосередження уваги і зусиль, головним чином, на структурних перетвореннях: училищ – в інститути, інститутів – в академії, академії – в університети тощо. Одні структурні підрозділи (кафедри, факультети) зникають, інші – виникають, змінюються їхні найменування, цілі, завдання і функції. А модель системи підготовки фахівців залишається такою, якою вона дісталась нам у спадщину від колишнього Союзу – *патерналістською* (класно-урочною, авторитарно-інформаційною) зі всіма своїми недоліками.

На деяких із них зупинимось докладніше.

1. У цій системі ті, що вчаться, не мають своїх індивідуальних планів, а підпорядковуються загальному плану, одному для всіх. В результаті відмінники виявляються недовантаженими, їхні здібності не

розвиваються, з другого боку, “трієчникам” трудно впоратись з тим навчальним матеріалом, що пропонується, внаслідок чого їхні здібності не тільки не розвиваються, а навпаки, гальмуються, закріплюючи у підсвідомості так звану навчену безпорадність. За нашим досвідом, у середньостатистичній навчальній групі з 25-30 осіб, як правило, буває 2-3 бадьорих відмінника і 3-5 зневірених “трієчників”. Решта – “середняки”. Впливові освітяни якось уже змирилися з цим начебто “нормальним” розподілом. Між тим, *технологія навчання* не визнаного ортодоксами від освіти і незаслужено забутого нами педагога-новатора В. Ф. Шаталова забезпечує інший розподіл (без “трієчників”) [3]. Цілоком природним було б творче використання цієї *технології* в перспективній *сервісній* моделі системи підготовки фахівців.

2. У *патерналістській* системі ті, що вчаться, вимушені переключати свою увагу (“перескакувати”) з однієї навчальної дисципліни на іншу в межах одного навчального дня. І не тому, що цього вимагає природа навчальної праці, а тому, що так зручно організаторам навчально-виховного процесу. В результаті, ледь-ледь встигнувши зосередитись, наприклад, на методах розв’язання диференційних рівнянь, курсанту (слухачеві) доводиться раптово переключатися, скажімо, на методи бойового використання зенітних ракетних комплексів. Далеко не кожному вдається налаштуватися на різні об’єкти своєї уваги в межах короткого часу. Ми не знаходимо у відомій нам літературі пояснень, як такі “перескакування” з однієї навчальної дисципліни на іншу впливають на якість навчально-виховного процесу. Висловлювання окремих освітян про те, що така регламентація робить процес навчання різноманітним і, отже, ненабридлигим, нам не здаються переконливими. За нашими спостереженнями і досвідом, захоплення у тих, хто вчиться, викликають не “перескакування” з одного об’єкта уваги на інший, а схильність педагога до образного творчого мислення і вміння робити таке мислення домінантою навчально-виховного процесу.

3. У *класно-урочній* системі той, хто вчиться, не має реальної можливості в будь-який час ставити педагогу свої запитання і отримувати на них вичерпні відповіді. Педагог у класі – один, а тих, хто вчиться, – багато. Далеко не кожному з них і не завжди випадає

така нагода. Діалог, якого вимагає природа навчального процесу, тут є практично неможливим. В середньому за весь навчальний день той, хто вчиться, спілкується з педагогом всього 2 хвилини [4, с. 6], протягом решти часу йому доводиться пасивно дивитися і слухати, записувати і запам'ятовувати побачене і почуте, а тим часом “тремтіти” в очікуванні запитань педагога, до яких можна бути в даний час не готовим і, отже, публічно наразитися на невдачу – основу навченої безпорадності. Це – один з найсерйозніших недоліків *класно-урочної* системи навчання, усунення якого надало б їй важливих ознак *сервісної*.

4. У *класно-урочній* системі той, хто вчиться, не має реальної можливості в будь-який час у лабораторії чи в іншому навчальному середовищі практично відтворювати почуте на лекції або прочитане в підручнику. Можливість такого відтворення йому надається, як правило, тоді, коли воно втрачає актуальність і, отже, стає одним із чинників відволікання уваги від процесу осмислення наступної частини навчального матеріалу. Можна лише гадати, як ця обставина позначається на якості підготовки майбутнього фахівця. У *класно-урочній* моделі системи підготовки він вимушений запам'ятовувати чималий обсяг навчального матеріалу не для того, щоб негайно відпрацьовувати його практично і в такий спосіб засвоювати, а лише для того, щоб донести його до екзамену чи заліку, після чого звільнити свою пам'ять для сприйняття наступного. Іншими словами, замість формування *компетентної* людини, маємо прищеплення їй так званої “офіціантської пам'яті”, яка в переліку професійних якостей фахівця не значиться.

5. У *патерналістській* системі той, хто вчиться, йде на екзамен або залік не тоді, коли відчуває впевненість у своїй готовності, а тоді, коли це передбачено одним для всіх планом (розкладом) і, отже, ризикує наразитися на невдачу. Біографія пересічного курсанта (слухача) – це історія його вдач і невдач під час численних екзаменів і заліків. В його пам'яті закарбовується образ педагога, який вимагає “знати все, що викладалось”, і забороняє користуватися “шпаргалками”, але практично не запам'ятовуються випадки, коли на заняттях не просто “озвучується підручник”, а застосовується якась особлива *технологія* навчання. За нашими

спостереженнями і досвідом, науково-педагогічні працівники досить відверто демонструють свою схильність до *контролювання* і *оцінювання* навчальних досягнень своїх вихованців і помітно мало переймаються *технологією* здобування тих досягнень.

6. Надмірну увагу до контролювання і оцінювання результатів навчання при явно недостатній увазі до технології їх здобування демонструють не тільки науково-педагогічні працівники, а й вище керівництво освіти. Досить пригадати, що за роки незалежності наше освітнє відомство спромоглося лише на запровадження 12-бальної системи *оцінювання* навчальних досягнень школярів (2000 р.) і незалежне, знов-таки, *оцінювання* якості шкільної освіти (2007 р.). *Оцінювання* навчальних досягнень школярів і нині перебуває в центрі уваги Міністерства освіти і науки України. Створено центр незалежного *оцінювання* якості освіти з розгалуженою мережею регіональних структурних підрозділів, діяльність яких широко висвітлюється засобами масової інформації. Принагідно зауважимо, що результати виконання, наприклад, 11-го розділу Плану дій щодо *забезпечення* якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до 2010 року [5], нікому не спадає на думку так само широко рекламувати. Між тим, згаданий розділ стосується вдосконалення *технології навчання*, а це, як уже згадувалось, набагато важливіше для забезпечення якості освіти, ніж контролювання і оцінювання її результатів.

Виникає хибне уявлення, що з *технологією навчання* у нас все гаразд і жодних зусиль для її удосконалення не потребується, а всю увагу слід зосередити на *контролюванні* і *оцінюванні* результатів навчання. Навіть участь України в Болонському процесі розглядається, головним чином, як нагода зробити більш зручним процес *контролювання* і *оцінювання* навчальних досягнень студентів шляхом формального поділу навчального матеріалу на модулі, а часу для його засвоєння – на кредити.

Такі явища ми пов'язуємо з *рудиментами тоталітарного мислення* [6] і вважаємо, що їх подоланню добре сприяло б упровадження в організацію навчально-виховного процесу міжнародних стандартів ISO 9000 і їхніх

вітчизняних аналогів, вільних від таких рудиментів.

7. У *патерналістській* моделі системи навчання способи структурування знань нав'язуються зверху. Оскільки ті, що вчаться, вимушені засвоювати їх в процесі вивчення окремих слабо пов'язаних між собою навчальних дисциплін, то їхні знання мають розсіяний (*атомізований*) характер. Такі знання, можливо, і влаштовують *освічену* людину. Але вони зовсім не влаштовують людину *компетентну*, якій потрібні знання добре *структуровані* (*молекулізовані*). На нашу думку, такі знання певною мірою могло б забезпечити модульне навчання [7]. На жаль, у нас ця інноваційна *технологія* спотворюється. *Модулі* ототожнюються з *розділами* традиційних навчальних дисциплін. З цим не можна погоджуватися. *Модуль* значно складніший за *розділ* [8]. Ототожнення *модулів* з *розділами* традиційних навчальних дисциплін рівнозначно ототожненню *молекул* з *атомами*. Дотримуватись і надалі такого погляду означало б погоджуватись з тим, що пересічний (середньостатистичний) курсант (слухач) приречений мати проблеми з практичним застосуванням своїх неякісно структурованих розсіяних (*атомізованих*) знань.

Перелік недоліків *патерналістської* моделі системи навчання може бути продовжений, але й тих, що наведені, достатньо, щоб дійти висновку: нині ця система вже втратила свої адаптивні можливості і певною мірою гальмує подальший розвиток системи підготовки фахівців. Вона має поступитися місцем *сервісній* моделі з раціональною організацією навчальної праці за індивідуальними планами тих, хто вчиться.

Чи можлива така модель системи навчання у ВВНЗ? Ствердна відповідь на це запитання можлива лише за умови подолання багатьох *чинників*, які спричиняють живучість традиційної моделі.

Зупинимось на деяких із них.

Методологічний чинник. Приступаючи до побудови *сервісної* моделі системи підготовки військових фахівців слід перш за все відмовитись від уже згаданого авторитаризму в організації навчання. Якщо хтось вважає, що організації бою чи операції притаманний "високий авторитаризм", то це, можливо, й правильно. Командир головою відповідає за результат бою чи операції і тому

його авторитаризм може бути оправданим. Хоча й тут можуть бути певні застереження: якщо ситуація дозволяє, то доцільно радитися з найближчими підлеглими щодо окремих деталей свого рішення на організацію бою чи операції. Для цього, до речі, існують військові ради. Що стосується організації навчально-виховного процесу, то тут беззастережно треба відмовлятися від авторитаризму на користь паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогами і тими, хто вчиться. Це добре узгоджуватиметься з вимогами міжнародних стандартів ISO 9000 та їхніх вітчизняних аналогів і сучасними уявленнями про якісну і ефективну систему підготовки фахівців.

Організаційний чинник. Перехід від *патерналістської* моделі до *сервісної* вимагає руйнації усталених стереотипів організації навчання. Як планувати повсякденну діяльність науково-педагогічних працівників? За якими критеріями її оцінювати? Як планувати самостійну роботу курсантів (слухачів) з друкованими і електронними засобами самонавчання? Як забезпечувати кожному з них можливість безпосередніх контактів з педагогами в будь-який час (в межах робочого дня)? Як забезпечувати вільний доступ курсантів (слухачів) до навчально-матеріальної бази (знов-таки в будь-який час)? Як забезпечувати кожному з них можливість безпосередніх контактів з її персоналом? Відповіді на такі й інші запитання треба шукати в процесі спеціальних досліджень. На наше переконання, в їх основі має бути впровадження неспотвореного варіанту модульного навчання з урахуванням вимог міжнародних стандартів ISO серії 9000 та їхніх вітчизняних аналогів.

Психологічний чинник. Інтуїтивно відчувається, що створення *сервісної* моделі наштовхуватиметься на певну апатію передусім з боку деяких науково-педагогічних працівників. Цілком імовірно, що вони шукатимуть і успішно знаходять аргументи проти надання курсантам (слухачам) академічних свобод. Адже, наприклад, небажання певної частини курсантів (слухачів) відвідувати лекції того, чи іншого педагога може "говорити" про рівень його професійної майстерності більше, ніж офіційні атестації. Не менше це може "говорити" і про тему лекції та її вагу в загальному змісті підготовки фахівців. Адже неувагу до конкретної теми заняття не завжди

і не обов'язково можна розглядати як наслідок пасивності чи недисциплінованості курсантів (слухачів). Це може бути і їхнім цілком зрозумілим негативним ставленням до непотрібного “озвучування” тих тем, які добре викладені в підручнику чи навчальному посібнику.

Перелік чинників може бути продовжений, але й тих, що наведені, досить для усвідомлення складності проблеми побудови *сервісної* моделі. Тим не менше будь які спроби її побудови заслуговують на увагу.

У цьому контексті досить корисним є досвід *Є. А. Цветкова* щодо “індивідуального навчання з окремими слухачами з метою розкриття їх індивідуальних творчих здібностей” [9, с. 105]. На нашу думку, це – важливий крок на шляху до створення *сервісної* моделі системи підготовки військових фахівців. Поступово і невідворотно збільшуючи число таких “індивідуалістів”, можна так само поступово і невідворотно рухатись до перетворення традиційної (*класно-урочної*) моделі в *сервісну*.

Висновок. Перехід від *патерналістської* моделі системи підготовки військових фахівців до *сервісної* ще протягом тривалого часу буде нездійсненою мрією окремих інноваційно налаштованих освітян. Надто консервативною є традиційна модель і надто серйозними є ті чинники, що спричиняють її живучість. Але не менш серйозними є й сучасні вимоги до якості підготовки військових фахівців. Вони й спонукатимуть до всебічного вивчення сутності тих чинників і спроб усунення їхнього негативного впливу на організацію навчально-виховного процесу. Найбільш сприятливими для таких спроб є умови в Національному університеті оборони України. Тут слухачі здобувають післядипломну підготовку і, отже, мало чим відрізняються від ад'юнктів. Усі вони або майже всі практично готові до *сервісних* умов навчальної праці. Необхідна лише воля вищого керівництва університету до впровадження таких змін і професійне сумління науково-педагогічних працівників.

Література

1. Методичні рекомендації щодо модульно-рейтингового контролю засвоєння змісту навчання у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України. – К. : МОУ, 2001. – 52 с.
2. Сороко В. М. Впровадження системи управління якістю в органах державної влади: пріоритет у сфері організації надання державних послуг / В. М. Сороко // Стратегічні пріоритети. – 2007. – № 3 (4). – С. 5-11.
3. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1979. – 136 с.
4. Калошин В. Ф. Методика В. Ф. Шаталова и возможности ее использования в ВВУЗ'е: Учебное пособие / В. Ф. Калошин. – К. : КВВАИУ, 1989. – 48 с.
5. План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до 2010 року, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 13.07.2007 № 612.
6. Власко М. П. Технологія навчання і рудименти тоталітарного мислення / М. П. Власко // Військова освіта: Зб. наук. праць. – 2008. – № 1 (21). – С. 93-101.
7. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения : Монография / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
8. Власко О. М. Про небажані спрощення ідеї модульного навчання / О. М. Власко, М. П. Власко, В. В. Бабіч, О. В. Устименко // Військова освіта: Зб. наук. праць. – 2002. – № 10. – С. 103-110.
9. Цветков Є. А. Погляд на організацію навчання за індивідуальними планами / Є. А. Цветков // Військова освіта: Зб. наук. праць. – 2009. – № 1 (23). – С. 104-111.