

*Приходько Ю. І., кандидат педагогічних наук,  
доцент, головний науковий співробітник, Центр  
воєнно-стратегічних досліджень НУОУ (м. Київ)*

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

*В статті обґрунтовуються системний підхід до змісту військової освіти, принципи формування компетентнісної моделі військового фахівця, її функції і напрями реалізації.*

*Ключові слова: зміст освіти, системний підхід, підготовка військових фахівців, компетенції, модель фахівця, інтеграція, принципи, технологізація*

*В статье обосновываются системный подход к содержанию военного образования, принципы формирования компетентностной модели военного специалиста, ее функции и направления реализации.*

*Ключевые слова: содержание образования, системный подход, подготовка военных специалистов, компетенции, модель специалиста, интеграция, принципы, технологизация.*

*Systematic approach to the content of military education, the principles of formation of a competence-based military specialist model, its functions and the directions of its realisation, are proven in this article.*

*Key words: content of education, systematic approach, training of military specialists, competence, military specialist model, integration, principles, technologization.*

В сучасних умовах освіта виступає, як потенційно могутній фактор, головний двигун соціально-економічного, науково-технічного, оборонного й культурного розвитку будь-якої цивілізації. Вона по суті є невід'ємною складовою соціуму, несе відповідальність за виховання підростаючого покоління, розвиток людини, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер життєдіяльності держави, забезпечення її безпеки та обороноздатності. Освіта має стати важливим фактором створення інвестиційної системи держави на основі знань, корінних змін в психологічних і моральних якостях людей, в їх освіченості і культурі, без чого неможливий суспільний прогрес, ставиться під загрозу саме існування світової цивілізації. Поряд з цим, на порозі третього тисячоліття в світі розкривається і починає усвідомлюватися новий статус освіти – не тільки як генератора його розвитку, а й домінуючого фактора в формуванні динамічного, інтегрованого, всебічно захищеного, соціокультурного середовища, в якому живе людина [11].

Проблема змісту освіти в ряду інших науково-педагогічних і практичних проблем завжди стояла на першому місці. І це зрозуміло: людству на всіх етапах свого розвитку доводилося вирішувати, чому навчати підростаюче покоління. Провідне положення ця проблема зберігає і в умовах радикальних змін в політичній, соціально-економічній, науково-технічній, військовій, культурній і власне освітньо-педагогічній сферах. Тривалий час в освіті домінували в основному емпіричні підходи щодо формування її змісту [5, 7]. Це призводило до наступного: нехтування науковими

дослідженнями; невизначеності щодо оптимальної сбалансованості загальної структури змісту та його ієрархічних складових; невиправданого зростання об'єму навчального матеріалу; маніпулювання суб'єктивними міркуваннями щодо пріоритетності тих чи інших знань; негативного впливу на якість підготовки фахівців. Дослідження та висвітлення окремих загальнодидактичних тенденцій змісту освіти в педагогічній літературі не склали цілісної теорії і не стали обґрунтованою науковою основою для вирішення задач практичної педагогіки – навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Стало вочевидь, що формування місту освіти потрібно розглядати як цілісну, комплексну проблему на основі теоретико-методологічних підходів, переосмислення зробленого, узагальнення попередніх наукових та експертних досліджень, вирішення ряду практичних питань і проблем.

*Аналіз проблем сучасної вищої військової освіти дозволяє констатувати, що при розробленні освітніх стандартів, цілей змісту освіти, плануванні та організації процесу підготовки фахівців до професійної діяльності за призначенням, як раніше, так і на теперішній час, в основному застосовується (реалізується) “предметний підхід”, успадкований із загальноосвітньої школи. Але якщо в середній школі багатопредметність у певній мірі відображає розуміння її основної мети як процесу засвоєння тими, хто навчається, основ наук, то відносно вищої освіти, цілі якої пов'язані з формуванням спеціалізованих видів*

професійної діяльності, зазначений вище підхід не є адекватним, не сприяє формуванню компетенцій, інтегрованих знань, умінь, навичок як щодо розвитку особистості фахівця, так і його професійної компетентності.

*Метою статті* є обґрунтування системного підходу до змісту підготовки військових фахівців, визначення принципів формування компетентнісної моделі спеціаліста з вищою військово-спеціальною освітою, її функцій і напрямів реалізації.

В умовах перманентної науково-технологічної революції життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця [3, с. 4]. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної, інтегрованої освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Засобом формування особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним в професійній галузі, мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь яких завдань (задач), які ставить перед ним життя та військова служба.

Розуміння того, що предметна структура підготовки фахівців основне навантаження в інтеграції знань, в їх застосуванні перекладає на тих, хто навчається, спонукало до пошуку шляхів, що мають більш ефективно сприяти формуванню у майбутніх фахівців системних, інтегрованих знань. Орієнтація діяльності мабутнього фахівця на глибинні, сутнісні характеристики навчального матеріалу дозволяє йому бути компетентним, стійким, зорієнтованим у обставинах і світі, що швидко потерпають змін, тому знання, що здобуваються, мають бути системними. У цьому контексті при плануванні (конструюванні) навчального процесу набули розповсюдження (застосування) такі напрями та заходи:

– визначення вимог, яким мають відповідати випускники вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів (ВНП ВНЗ);

– розроблення структурно-логічних схем з вивчення як окремих навчальних

дисциплін, так і в цілому підготовки фахівця, що передбачена відповідним навчальним планом;

– виділення профільних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців за спеціальністю, навколо яких групуються всі інші; при цьому на основну структуру освітньо-професійної програми (навчального плану) накладається структура комплексного вивчення відповідної сфери військово-професійної діяльності;

– створення в межах навчального плану комплексних навчальних курсів, як правило, з військово-технічних, тактичних і тактико-спеціальних дисциплін.

– проведення комплексних практичних занять, тактичних, тактико-спеціальних, командно-штабних навчань;

Останнім часом в системі вищої освіти здійснюється перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, що вважається необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні [4, 10, 15]. Застосування компетентнісного підходу до створення галузевих стандартів вищої освіти, на думку розробників, не замінює традиційну для вітчизняної освіти систему “знання, уміння, навички”, а створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому. Однак, запропонована при цьому система формування компетенцій на основі змістових модулів, що входять до навчальних дисциплін (практик), мало що змінює в предметній структурі підготовки фахівців з вищою освітою, оскільки освітньо-професійні програми побудовані на предметній основі [3, с. 59]. При цьому для загальної спрямованості державних галузевих стандартів вищої освіти, у тому числі і стандартів вищої військової освіти, продовжують залишатися характерними такі властивості:

– нехтування такими важливими етапами в розробці стандартів вищої освіти, як їх широка експертиза та експериментальна апробація;

– високий ступінь формалізації, відсутність дієвих механізмів корекції;

– абстрактність цілепокладання;

– недостатня адаптованість до вимог майбутньої військово-професійної діяльності та викликана цим певна ідеалістичність характеру кваліфікаційних вимог (компетенцій);

– переважання дисциплінарної

## Питання педагогіки

структури навчання над міждисциплінарною, незбалансованість з процесами інтеграції змісту навчання та підсилення міждисциплінарності;

– установка на відносно жорстке регулювання змісту освіти;

– перевантаження змісту вищої освіти зі збереженням суттєвого пріоритету нормативної складової змісту навчання (65 %) над варіативною – 35 % (професійно-орієнтованою, військово-спеціальною);

– спрямованість на одночасне вивчення відносно великої кількості зразків озброєння та військової техніки;

– збереження орієнтації на інформаційно-знаннєву модель підготовки;

– послабленість блоку діяльнісно-компетентнісних результатів навчання;

– недостатня особистісна спрямованість освітнього процесу;

– недостатність технологічних, тренажерних і середовищних систем і засобів навчання;

– низький оціночно-діагностичний потенціал, відсутність можливостей (інструментальних, методичних, часових тощо) оцінити реальну якість підготовки фахівців за компетенціями, визначеними освітньо-кваліфікаційними характеристиками (ОКХ), освітньо-професійними програмами (ОПП);

– слабка представленість базових навичок (компетенцій), що мають надпрофесійний, метапрофесійний, інноваційний характер;

– недостатнє врахування світових тенденцій розвитку вищої школи, особливо вищих навчальних закладів провідних країн світу;

– відсутність дієвого моніторингу дотримання освітніх стандартів, його використання для проектування, організації, контролю та коригування реального освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Не викликає сумніву, що розроблення освітньо-кваліфікаційних характеристик на компетентнісній основі, структурно-логічних схем, комплексних навчальних планів, запровадження модульного навчання в певній мірі сприяють забезпеченню інтеграції окремих складових робочих навчальних планів у цілісну систему, розкриттю окремих системних міжпредметних взаємозв'язків навчальних дисциплін. Водночас, вочевидь, що проблема подібного “розпредмечування”, диференціації окремих навчальних

дисциплін в інтересах підвищення професійної спрямованості підготовки фахівців не може бути вирішена без системного та позасистемного охоплення всього змісту освіти (його переважної більшості) за визначеною спеціальністю. Як цілком слушно відзначається в наукових публікаціях [5, 7, 8, 9, 13] – системний підхід до визначення змісту освіти – нагальна потреба удосконалення всієї системи освіти, важливий фактор підвищення якості військово-професійної підготовки фахівців. Системний підхід є методологічним поняттям, що підкреслює значення комплексності, широти охоплення та чіткої організації у дослідженні, плануванні, проектуванні та передбачає [16, с. 183]: пріоритетність кінцевої мети, інтегрований підхід до розгляду системи в цілому, динаміку її функціонування та розвитку, взаємозв'язок складових системи, застосування важелів управління, самоорганізації, зворотнього зв'язку.

*Системний підхід до змісту військової освіти, на нашу думку, потребує:*

– формування та розвитку у майбутніх фахівців професійної свідомості;

– визначення системоутворюючих факторів, що дозволить розгорнути зміст освіти в його логічній, психолого-педагогічній системності та спадкоємності; логічне упорядкування навчального матеріалу повинно підкорятися логіці упорядкування навчальної діяльності, психолого-педагогічним закономірностям її розвитку в системі навчально-виховного процесу ВВНЗ, ВНП ВНЗ;

– розроблення принципів, які мають бути покладені в основу формування та реалізації змісту підготовки військових фахівців (компетентнісної моделі фахівця за спеціальністю);

– пошуку та запровадження педагогічних технологій щодо реалізації змісту підготовки військових фахівців.

Розглянемо детальніше наведені підходи.

*Фахівці-суспільнознавці розрізняють такі форми свідомості:* моральна, політична, правова, наукова, релігійна, філософська тощо. В цілому зрозуміло, що мова йдеться про форми суспільної свідомості. Відмінності між ними фіксуються, насамперед, як різниця в предметі відображення, що зумовлено, з одного боку, багатосторонністю об'єкта, що “увійшов” в людську свідомість, а з другого – багатством відносин до нього суб'єктів суспільства. При цьому форми суспільної

свідомості виступають по відношенню до свідомості індивіда в якості зовнішніх форм його детермінації (формування й становлення). Таким особливим по відношенню до окремих форм суспільної свідомості є різні види професійної свідомості, що дозволяє конкретизувати ці форми у відповідності з різними сферами людської діяльності. Тому головна проблема вищої освіти (як соціальної інституції) – формування та розвиток такої свідомості фахівця, яка найбільш повно, з урахуванням індивідуальних особливостей, відображає специфіку та характер його майбутньої професійної діяльності. Тому фахівець з вищою освітою – це людина, яка володіє інтегрованими компетенціями (заннями, вміннями, навичками) щодо сутності своєї діяльності, системно орієнтується в інваріантних і кризових видах ситуацій, обставин, володіє при цьому вміннями виявляти їх та розв'язувати з високим ступенем ефективності.

Аналіз процесу підготовки військових фахівців у вищій військовій школі дозволяє дійти висновку, що основна задача такого професійного навчання полягає в тому, щоб створити умови (організаційні, психологічні, педагогічні, методичні, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні тощо) та забезпечити можливості цілеспрямованого становлення професійної свідомості, інтегрувати при цьому різні види та типи діяльності військового фахівця в єдине, цілісне психологічне поле діяльності (технологічні та особистісні фактори). *Результативність цього процесу багато в чому визначається такими чинниками:*

– “психологічним потенціалом” відповідного виду військово-професійної діяльності;

– внеском, який вносить у свідомість майбутнього фахівця обрана ним військова спеціальність, сприйняття її цілей, задач, завдань;

– набуттям фахівцями компетенцій, оволодінням предметним змістом, засобами і способами військово-професійної діяльності;

– сприйняттям і розумінням тими, хто навчається, динаміки розвитку військової справи.

Розуміння та реалізація викладених чинників є важливими умовами психологічного становлення професійної свідомості як механізму розвитку діяльності майбутнього військового фахівця.

*Психолого-педагогічні дослідження*

*професійної свідомості* як вищої форми професійної діяльності являють собою важливий інструмент у конкретизації уявлень щодо *моделі майбутнього фахівця*, відповідної освітньо-кваліфікаційної характеристики. Водночас, в системі військової освіти продовжують домінувати такі фактори стосовно розроблення та реалізації моделі фахівця: ступінь інтеграції з цивільною освітою; соціальна захищеність; єдність підходів до підготовки фахівців різних військових формувань; вартісні показники; економічні, матеріально-технічні чинники та можливості тощо.

Домінування таких підходів не могло не позначитись на якості підготовки військових фахівців за посадовим призначенням, особливо щодо її практичної складової (тактична, тактико-спеціальна, військово-технічна підготовка).

У контексті викладеного для військової освіти набуває важливого значення формування нового покоління моделей підготовки військових фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління. Набутий за роки незалежності досвід підготовки військових фахівців, а також аналіз їх службової діяльності у військах показав необхідність коригування моделей на засадах системного і компетентнісного підходу. Особливо актуальною ця проблема є для фахівців тактичного рівня. Як відзначається у Програмному документі ЮНЕСКО [14], “...в умовах глобалізації світової економіки мають зміщуватися акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності...”. При цьому ЮНЕСКО введено навіть специфічний термін “освіта, заснована на компетентності”, під яким розуміється “освіта, що базується на описі, вивченні й демонструванні знань, навичок, поведінки і відносин, необхідних для будь-якої визначеної ролі, професії або кар’єри”. З наведеного чітко проглядається широке трактування компетентнісного підходу до різноманітних сфер діяльності людини, основу якого складає реальна готовність фахівця до виконання функціональних обов’язків за отриманою спеціальністю (спеціалізацією).

Розроблення психолого-педагогічних рекомендацій з визначення психологічного профіля професії, професіограми конкретної діяльності військового фахівця з вищою освітою також стримується, на наш погляд, загальним станом психології військової діяльності, педагогічної психології вищої

військової освіти, складністю професійної діяльності за спеціальністю (кваліфікацією), неможливістю врахування всіх умов, факторів впливу, що можуть мати місце. Врахування викладеного дозволить сформувати модель фахівця і як ідеал, зразок діяльності майбутнього випускника ВВНЗ, ВНП ВНЗ, і як мету професійної підготовки, забезпечуючи цим підстави для розроблення нормативних вимог (ОКХ, ОПП), критеріїв оцінки досягнення визначеної мети (засоби діагностики якості освіти).

З позиції системного підходу системоутворюючим фактором у побудові моделі фахівця повинен розглядатися результат навчання, тобто такий загальний, системний показник як якість освіти [6, 12]. Під якістю освіти тут розуміється підготовленість суб'єкта (сукупність ознак, властивостей, характеристик тощо) до виконання конкретних функцій. "Загальні вимоги до властивостей і якостей випускників вищого навчального закладу [3, с. 37 ] як соціальних особистостей подаються у вигляді переліків компетенцій щодо вирішення певних проблем і задач соціальної діяльності, інструментальних, загально-наукових і професійних компетенцій та системи умінь, що забезпечують наявність цих компетенцій". Таким чином, модель фахівця – це опис того, до чого має бути придатним спеціаліст, до виконання яких функцій підготовлений, якими компетенціями володіє. З викладеного витікає, по-перше, – компетентність виступає системоутворюючим фактором моделі фахівця, по-друге, – модель фахівця є системоутворюючим фактором формування змісту освіти, форм і технологій його реалізації у підготовці військових фахівців.

Модель фахівця в гіпотетичному вигляді представляється ОКХ, в якій узагальнюється зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі держави і вимоги до його компетентності, інших особистісних і соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ визначає галузеві кваліфікаційні вимоги до діяльності випускників вищого навчального закладу з певних спеціальностей певного освітньо-кваліфікаційного рівня та державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

В компетентнісній моделі фахівця цілі

освіти пов'язуються як з об'єктами та предметами військової служби, з виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату військово-педагогічного процесу. Мета військової освіти полягає не лише в тому, щоб озброїти майбутнього фахівця знаннями, вміннями, навичками, надати професійну кваліфікацію, а й в тому, щоб він набув інтегрованих компетенцій, потенційних можливостей діяти з високою ефективністю в будь-яких нестандартних, ризиконебезпечних умовах і ситуаціях. Водночас, компетентність не повинна протиставлятися професійній кваліфікації, як і ототожнюватися з нею [1, 2]. Оцінка якості військової освіти через компетентність означає, на нашу думку, наближення системи підготовки фахівців до реалій їх професійної діяльності за посадовим призначенням.

Викладене показує, що системний характер моделі фахівця має базуватися на перевагах як кваліфікаційної, так і компетентнісної моделей, а її реалізація потребує представлення результатів підготовки фахівців у двох складових; кваліфікаційно-професійному; міждисциплінарно-компетентнісному. Зауважимо, що це досить складна задача, яка не має простих рішень. Складність, у першу чергу, зумовлюється наявністю блоків компетенцій, їх множиною, комплексним характером формування в умовах в основному предметного навчання, відсутністю дієвих технологій системної реалізації змісту підготовки фахівців та відповідного діагностичного інструментарію.

Запропонована для системи вищої освіти на сучасному етапі система компетенцій у складі таких груп: соціально-особистісні; загальнонаукові; інструментальні; професійні (загально-професійні, спеціалізовано-професійні) [3, с. 5-8], на наш погляд, не є оптимальною за відсутністю спрямованості випускників до діяльності за посадовим призначенням, слабкою концентрацією та певною невизначеністю. На наш погляд, можна було б обмежитись трьома групами компетенцій (інструментальні компетенції містяться в кожній з груп): соціально-особистісними; загально-професійними; спеціальними, що в цілому спрощує систему їх реалізації та надає моделі фахівця більшої спрямованості на майбутню практичну діяльність. Соціально-особистісні, загально-професійні компетенції забезпечують

фундаментальність підготовки військового фахівця, що дозволяє йому гнучко орієнтуватися в нестандартних умовах служби, бойових дій, здобутті нових знань протягом життя. Задачі об'єктної і предметної підготовки вирішуються блоком спеціальних компетенцій, професійно орієнтованих знань та умінь.

З урахуванням викладеного в основу розроблення та реалізації компетентнісної моделі військового фахівця різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління *можуть бути покладені такі принципи:*

– цілісності, системності (стандартизація, міжпредметна інтеграція, нормативно-правове забезпечення, спрямованість на підготовку військових фахівців за визначеною спеціальністю, кваліфікацією та посадовим призначенням у підрозділах і частинах Збройних Сил України на основі компетентнісного підходу);

– динамічності навчання;

– урахування специфіки підготовки військових фахівців командного та інженерного профілю за освітньо-кваліфікаційними рівнями та ланками управління;

– ієрархічності (ступеневості, здобуття військової освіти за дво-або трицикловою системою підготовки);

– технологізації (проекування, комунікація та організація, контроль, коригування);

– амбівалентності, тобто взаємодоповнюваності та єдності протилежних якостей, можливості аналізу та виявлення характеристик за допомогою різних понять;

– орієнтації нормативних та варіативних частин змісту гуманітарних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих та спеціальних навчальних дисциплін на спеціальність (спеціалізацію) та кваліфікацію військового фахівця;

– органічної єдності змісту фундаментально-теоретичної та практичної підготовки військового фахівця;

– діагностичності;

– всебічного матеріально-технічного та фінансового забезпечення;

– відкритості для реальної реалізації і модернізації;

– моніторингу якості підготовки військових фахівців та коригування військово-педагогічного процесу.

Розроблена на зазначених принципах модель, на наш погляд, дозволяє відобразити

всю сукупність військово-професійних характеристик (їх зміст, організацію та технологію), необхідних для реалізації основних видів діяльності військового фахівця, а також виявляти типологію майбутніх фахівців диференціювати та коригувати рівні їх професійного становлення на різних стадіях навчання. З позиції системного підходу до моделі фахівця стійкими та суттєвими характеристиками професіоналізму фахівця, є, з одного боку, компетенції, з другого – міра (ступінь, динаміка) їх мінливості, зростання.

*Системний характер моделі дозволяє їй виконувати такі функції:*

– гносеологічну, що забезпечує можливість аналізу, вивчення військової професії в онтогенезі та оволодіння нею;

– прогностичну, спрямовану на планування послідовності розвитку військового фахівця, набуття ним професійних і особистісних якостей, компетенцій, на передбачення можливостей їх динамічної зміни;

– навчально-освітню, що дозволяє формувати зміст і структуру підготовки фахівців, забезпечувати необхідні умови для навчання, застосовувати адекватні інформаційні технології, дидактичні та матеріально-технічні засоби і ресурси;

– управлінську, спрямовану на регулювання взаємозв'язку діяльності та освіти, контроль за якістю підготовки фахівців на різних етапах їх розвитку та становлення;

– репрезентативну, що визначає в загальному виді типологію військового фахівця-професіонала.

*Для реалізації вказаних функцій необхідно розглянути вище модель фахівця, яка по суті є каркасом професійних характеристик (компетенцій), наповнити конкретним змістом навчання фахівця за спеціальністю залежно від цілей і завдань, для яких вона буде використана, адже в ній закладені можливості розширення, коригування змісту та адаптації його до умов мабутньої професійної діяльності військових фахівців з урахуванням їх психолого-фізіологічних можливостей. Реалізація моделі по суті є послідовно-паралельним, інтегрованим процесом формування та розвитку у майбутніх військових фахівців професійних якостей і характеристик, що відображають рівень їх професійного зростання, діяльнісних компонентів, що в загальному вигляді*

## Питання педагогіки

відображають характер та особливості військової служби, компетенцій, що характеризують підготовленість фахівців до служби за посадовим призначенням. При цьому важливо застосовувати такі підходи: зменшення кількості навчальних дисциплін, що одночасно вивчаються, їх оптимальна інтеграція; реальне, а не формальне розроблення структурно-логічних схем, формування змістових модулів, спрямованих на оволодіння відповідними компетенціями; динамічне нарощування комплексності підготовки військових

фахівців переважно на 3-5 курсах навчання.

*Модель сучасного військового фахівця, зміст освіти* мають розроблятися на системних, компетентнісних засадах і враховувати: психологічні уявлення щодо характеру та структури військово-професійної діяльності; вимоги до військового фахівця, діяльність якого базується на здобутті компетенцій, продукуванні знань; структуру професійного росту та рівні професійної кваліфікації; технологічні, діагностичні, контрольні-моніторингові фактори.

## Література

1. Байденко В.И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / Селезнева Н.А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Укладачі: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло та ін. – К.: МОН України, ПТЗО, 2007. – 76 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд. перераб / В. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
6. Науменко М.І. Управління якістю військової освіти: теорія, методологія, практика / Ю.І. Приходько // Наука і оборона. – К.: МО України. – 2009. – № 1. – С. 40–50.
7. Нецадим М.І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: Монографія / М. Нецадим. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 852 с.
8. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Нечаев. – М., 1985. – С. 8–40.
9. Ніколаєнко С.М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія / С. Ніколаєнко. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519 с.
10. Основні засади вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 188 с.
11. Приходько Ю.І. Концептуальні засади розвитку військової освіти України / Ю.І. Приходько // Збірник наук. праць “Військова освіта”. – К.: МО України. – 2008. – № 1(21). – С. 126–138.
12. Приходько Ю.І. Якість підготовки військових фахівців як системно-технологічна категорія / Ю.І. Приходько // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Філософія», «Політологія». – Вип. 96. – 2009. – С. 138–141.
13. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения / З. Решетова. – М., 1985. – С. 24–37.
14. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж: Изд. ЮНЕСКО, 1995. – С. 5–22.
15. Товажнянський Л.Л., Болонський процес: цикли, ступені кредити / Сокол Є.І., Клименко Б.В. – Х.: НТУ “ХП”, 2004. – 144 с.
16. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Юдин – М.: Наука, 1978. – 391 с.