

УДК 378.6:355.233:[355.01(477):(470+571)]
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.56-71](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.56-71)

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙНИ

**Вітченко
Олександрович** – доктор
педагогічних наук, професор,
професор кафедри суспільних
наук Національного
університету оборони України

Vitchenko Andrii – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of
Social Sciences of the National
Defense University of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1694-401X>
E-mail: vitan2017@ukr.net

Анотація. Пропоновану статтю присвячено розкриттю сутності, структури й основних проблем професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної російсько-української війни, визначенню перспективних підходів до їх розв'язання у системі неперервної професійної освіти. Проведений критичний аналіз наукових джерел виявив суттєві розходження в поглядах на структуру і цільову спрямованість професіоналізації викладачів, простежено негативні тенденції щодо її формалізації, звуження до окремих етапів (рівнів) професійної підготовки, що суперечить засадничому принципу неперервності. Для подолання наявних недоліків запропоновано розглядати професіоналізацію як цілеспрямований процес неперервного професійного зростання викладача, опанування нових професійно важливих якостей, досягнення більш високого рівня професійної підготовки. Розроблено модель професіоналізації викладача вищої військової школи, що узгоджує основні етапи (компетентнісно орієнтований, інноваційно-пошуковий, рефлексивно-творчий) з рівнями педагогічної кваліфікації (компетентність, професіоналізм, майстерність). Окрему увагу зосереджено на тому, що перехід від етапу до етапу та професійне зростання від рівня до рівня відбувається внаслідок цілеспрямованого та успішного розвитку викладача, який набуває при цьому якісно нових особистісно і професійно важливих якостей – самокерованість, досвідченість, інноваційність, ініціативність, рефлексивність, прогностичність, натхненність тощо. Проаналізовано результати емпіричного дослідження, проведеного з метою вивчення реального стану, наявних проблем і перспектив удосконалення системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану. Отримані результати засвідчили наявність цілої низки об'єктивних і суб'єктивних чинників, які негативно позначаються на персональному ставленні до професії і самооцінці, внутрішній мотивації, якості викладання. Звідси дійшли висновків щодо нагальності цілеспрямованого вдосконалення цього процесу з метою подолання надмірної

директивності в управлінні, посилення соціально-психологічного супроводу, підвищення суб'єктності офіцерів, які обіймають науково-педагогічні посади у військових вишах. Чинна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ потребує належного структурування (етапи, рівні) і технологічного забезпечення для кожного структурного компонента (критерії оцінювання, діагностичний інструментарій). Для усунення виявлених проблем запропоновано урізноманітнити види і форми професійної підготовки, відійти від формально-процесного та впровадити рейтинговий підхід до оцінювання ефективності професіоналізації, синхронізувати її із кар'єрним зростанням, осучаснити традиційні прийоми зовнішньої мотивації і стимулювання професорсько-викладацького складу військових вишів, покращення професійного відбору офіцерів до підготовки в ад'юнктурі, впровадження дієвих механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх військових викладачів (селекція, змагальність, рейтингування, конкурсний підхід до призначення на викладацькі посади тощо).

Ключові слова: військовий викладач; вища військова школа; проблеми професіоналізації; російсько-українська війна; система неперервної професійної освіти.

Vitchenko Andrii

PROBLEMS OF PROFESSIONALIZATION OF LECTURERS OF HIGHER MILITARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF MODERN WAR

Abstract. The proposed article is devoted to revealing the essence, structure and main problems of professionalization of lecturers of higher military educational institutions in the context of the current Russian-Ukrainian war, to identifying promising approaches to their solution in the system of continuing professional education. The critical analysis of scientific sources has revealed significant differences in views on the structure and purpose of lecturer professionalization, traced negative trends in its formalization, narrowing to individual stages (levels) of professional training, which contradicts the fundamental principle of continuity. In order to overcome the existing shortcomings, it has been proposed to consider professionalization as a purposeful process of continuing professional growth of a lecturer, mastering new professionally important qualities, achieving a higher level of professional training. The model of professionalization of a higher military school lecturer has been developed, coordinating the main stages (competence-oriented, innovation searching, reflexive-creative) with the levels of pedagogical qualification (competence, professionalism, mastery). Special attention has been focused on the fact that the transition from stage to stage and professional growth from level to level occurs as a result of purposeful and successful development of the lecturer, who acquires qualitatively new personally and professionally important qualities – self-management, experience, innovativeness, initiative, reflexivity, foresight, inspiration, etc. The results of the

empirical research conducted to study the real state, existing problems and prospects for improving the system of professional development of university lecturers under martial law have been analysed. The results have showed a number of both objective and subjective factors that negatively affect personal attitude to the profession and self-esteem, intrinsic motivation, and teaching quality. Hence, we have concluded regarding the urgency of purposeful improvement of this process in order to overcome excessive directive in management, to strengthen socio-psychological support, to increase the subjectivity of officers holding scientific and pedagogical positions in military universities. The current system of professional development of lecturers of higher educational institutions requires proper structuring (stages, levels) and technological support for each structural component (evaluation criteria, diagnostic tools). To eliminate the identified problems, it has been proposed to diversify the types and forms of professional training, move away from the formal-process approach and introduce a rating approach to assessing the professionalization effectiveness, synchronize it with career development, modernize the traditional methods of external motivation and stimulation of the teaching staff of higher military schools to select officers for adjunct training, introduce effective mechanisms to ensure the quality of professional training of future military lecturers (selection, competition, rating, competitive approach to appointment to teaching positions, etc.).

Key words: *military lecturer; higher military school; problems of professionalization; Russian-Ukrainian war; system of continuing professional education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Якість підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України залежить від багатьох чинників, серед яких важливу роль відіграє рівень кваліфікації викладачів, їх особисте налаштування на неперервну професіоналізацію, співпрацю, кооперацію у системі університетської освіти і науки. Звідси логічним видається спрямування вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) на створення такого освітнього середовища, що «сприяє можливостям для професійного розвитку викладачів», «заохочує наукову діяльність для зміцнення зв'язків між освітою та дослідженнями», «заохочує інновації у методах викладання та використання нових технологій» (Стандарти і рекомендації..., 2015, с. 14). В умовах воєнного стану, оголошеного внаслідок військової агресії РФ проти України, професійний розвиток викладачів ВВНЗ суттєво ускладнився, набув специфічних ознак під впливом різноманітних проблем. Нагальність постановки цих проблем і пошуку підходів до їх вирішення зумовлюють актуальність пропонованого дослідження для подальшого вдосконалення системи неперервної професійної освіти викладачів військових вишів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Професіоналізація викладачів належить до кола складних інтегральних проблем, що пояснює

її розроблення в різних сферах наукового знання – філософії, соціології, культурології, менеджменті, психології, педагогіці тощо. Фундаментальні основи порушеної проблеми закладено у працях Б. Гершунського, С. Гончаренка, Н. Гузій, І. Зязюна та ін. Окремі питання професійного становлення і розвитку викладачів висвітлюють у своїх розвідках О. Аніщенко, М. Заміщак, О. Семенова та ін. Критичного осмислення заслуговують публікації, присвячені проблемам професіоналізації науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану (О. Гузенко, І. Драч, В. Одарченко, Л. Петренко, Ю. Скиба, В. Харламенко та ін.).

Сучасний професіонал, як слушно наголошують соціологи, «повинен бачити свою професію в усій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати пропоновані до неї і її представників вимоги, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися в колі професійних завдань і бути готовим вирішувати їх в мінливих соціальних умовах» (Лапшина, с. 54). Поділяємо ставлення до професіоналізації як цілеспрямованого багатетапного процесу, підпорядкованого неперервному професійному зростанню фахівця, опануванню ним нових професійно важливих якостей і досягнення більш високого рівня професійної підготовки (кваліфікації). Водночас вважаємо хибними намагання ототожнити професіоналізацію з професіоналізмом і в такий спосіб звести її до набуття певного рівня професійної підготовки. Зокрема, соціолог В. Лапшина стверджує, що «по суті професіоналізація – це процес становлення і розвитку професіоналізму» (Лапшина, 2005, с. 56). Звідси дослідниця запропонувала класифікувати професіоналізацію на первинну і вторинну: «Специфіка первинної професіоналізації (спеціалізації) полягає в тому, що в її процесі особистість стає справжнім суб'єктом професійної діяльності і професійних відносин, набуває професійного статусу і, таким чином, дістає можливість активної і функціональної участі в соціальних процесах. Вторинна професіоналізація має за мету перетворення фахівця в професіонала, тобто комплексний (психологічний, соціальний і світоглядний) розвиток особистості, формування особливої професійної майстерності, творчого підходу до професій» (Лапшина, 2005, с. 56–57). Наведена структура не відображає всіх етапів професіоналізації викладача, не дозволяє провести чітку грань між молодим викладачем, викладачем-професіоналом і викладачем-майстром, що суперечить методологічним підходам, закладеним у працях С. Гончаренка, Н. Гузій, І. Зязюна та інших авторитетних науковців.

Аспектність у розкритті порушеної проблеми простежується у розвідках багатьох сучасних дослідників. Важко погодитися не лише з намаганням окремих науковців ототожнити професіоналізацію з початковим її етапом – становленням викладача, але й із сумнівним ранжуванням професійної готовності (об'єктивної і суб'єктивної), оскільки і знання, і вміння, і навички, і якості мають суто суб'єкту природу.

Д. Тимишин і М. Заміщак нівелюють професіоналізацію у закладі вищої освіти до «процесу самоактуалізації педагога-словесника», де «ведучим способом стане психолого-педагогічний супровід усіх суб'єктів фахового освітнього процесу» (Тимишин, Заміщак, 2022, с. 318). Замість пошуку шляхів інтеграції різних форм професіоналізації автори статті «Професіоналізація у закладі вищої освіти як процес самоактуалізації педагога-словесника» вдаються до категоричного висновку про те, що «жодна професійна підготовка, якою б прекрасною вона не була, не може повністю забезпечити потрібний для нього рівень компетенцій. Без повсякденної праці, відчуття нового, самовдосконалення, самооцінки, глибокого аналізу проведеної роботи педагог-словесник не зможе виконати ту почесну і відповідальну місію, яка покладена на нього в нашому суспільстві» (Тимишин, Заміщак, 2022, с. 318). Професійна підготовка являє собою і процес, і результат професійного розвитку педагога, а тому некоректно, на нашу думку, протиставляти їй окремі професійні якості, які актуалізуються, набуваються та вдосконалюються у системі неперервної професійної освіти.

Критичних зауважень заслуговує теза В. Харламенко і О. Гузенко про те, що «формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення, як суб'єкта фахової діяльності, на всіх етапах професіоналізації» (Харламенко, Гузенко, 2021, с. 379). Провідною ознакою професіоналізації виступає її етапність, що передбачає перехід від початкового рівня кваліфікації до наступного, більш вищого і продуктивнішого. З професійного становлення фактично розпочинається професіоналізація, а тому вважаємо неприйнятними будь-які спроби її нівелювання до окремого етапу чи рівня.

Викликають занепокоєння результати вітчизняних моніторингових досліджень, згідно з якими «в університетах України найбільший вплив на кар'єрне зростання викладацького персоналу має захист дисертації, отримання свідоцтва про підвищення кваліфікації та участь у міжнародних проектах», тоді як «викладацька майстерність та методичний рівень не впливають на кар'єрне просування» (Драч, Скиба, 2023, с. 3–4).

Спостерігаємо непослідовність і суперечливість у розумінні основних результатів неперервного професійного зростання викладачів. У статті І. Драч і Ю. Скиби з позицій компетентнісної освітньої парадигми слушно наголошується, що науково-педагогічний потенціал університету становить собою «сукупність розвинутих науково-педагогічним працівником компетентностей» (Драч, Скиба, 2023, с. 4), тоді як автори аналітичних матеріалів Інституту вищої освіти НАПН України, на які посилаються І. Драч і Ю. Скиба, пропонують більш широке тлумачення: «розвиток потенціалу викладачів може здійснюватися як на особистісному, так і на інституційному рівні за компонентами: 1. Інтелектуальний: – професійні знання, уміння, навички; – інтелектуальні, пізнавальні і творчі здібності; –

мислення, сприйняття, увага, пам'ять, увага тощо. 2. Емоційний: – емоції; – почуття; – вольові якості; – поведінкові якості. 3. Духовний: – смисли; – цінності; – ідеали» (Теоретичні основи розвитку..., 2020, с. 10–11). Процитоване не корелює із розробленою структурою викладацької метакомпетентності, що складається з 14 компетентностей: «– прогностична; – проектувальна; – предметна; – інноваційна; – педагогічного партнерства; – організаційна; – інформаційно-цифрова; – рефлексивна; – мовно-комунікативна; – інклюзивна; – мотиваційна; – здоров'язбережувальна; – емоційно-етична; – оцінювально-аналітична» (Скиба (ред.), 2020, с. 15–16).

Вітчизняні дослідники вказують на «появу нових професійних ролей викладача університету» (тьютор, коуч, модератор, фасилітатор, новатор, координатор, мережєвик тощо), що, на їхню думку, зумовлює необхідність постійного вдосконалення викладачем «свого професійного рівня відповідно до нових потреб» та опанування нових компетентностей (Скиба (ред.), с. 21). Утім автори процитованих аналітичних матеріалів не включають ці компетентності в перелік інтегральних результатів професійної підготовки викладача, не уточнюють, на якому етапі їх доречно формувати (розвивати, вдосконалювати), оскільки викладацьку метакомпетентність не можна розглядати як сталий показник професіоналізації впродовж усієї професійної кар'єри. Суттєвою перешкодою на шляху реалізації запропонованої науковцями Інституту вищої освіти НАПН України розробки є її невідповідність стандарту вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Наказ МОН України, 2021), розробленого на основі методології проєкту Тьюнінг, що не передбачає ранжування компетентностей за рівнями вищої освіти, етапами професійного розвитку фахівця у системі неперервної освіти.

Порівняльний аналіз сучасних розвідок за порушеною проблемою дозволив встановити поширення формалізованих поглядів на її вирішення, прагнень до адміністрування процесу професійної підготовки викладачів. Наприклад, В. Одарченко пропонує зосереджувати увагу на проведенні «заходів, спрямованих на професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану: участь у науково-практичних конференціях, тренінгах, вебінарах, майстер-класах, присвячених темі вдосконалення інноваційної компетентності, навичок роботи з інноваційними технологіями, освітніми онлайн-платформами» (Одарченко, 2023, с. 720). Прикрим вважаємо той факт, що в оцінюванні стану професіоналізації викладачів переважають кількісні показники: «зростає обсяг учасників науково-методичних конференцій», «підвищується кількість освітніх, науково-освітніх та наукових програм і проєктів, публікацій у наукових виданнях» (Одарченко, 2023, с. 719). Останнє засвідчує збереження в сучасній практиці професіоналізації таких негативних явищ минулого, як процентоманія.

Сучасний стан порушеної проблеми свідчить про брак системного підходу до її вирішення. Поділяємо думку О. Аніщенко про вагомість діагностичних процедур для підвищення якості професійної підготовки викладачів, що забезпечуватимуть належну мотивацію до самоосвіти, сприятимуть цілеспрямованому пошуку відповідного змісту, видів і форм з урахуванням наявних здобутків і проблем. Має рацію автор статті «Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт», коли наголошує, що «...діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості компетентностей цільової групи, якості освітньо-професійних та інших програм, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, дозволяє виявити реальний стан досліджуваних явищ, процесів і спроєкувати подальші дії щодо їх удосконалення» (Аніщенко, 2022, с. 27). У зв'язку з процитованим виникає ціла низка запитань, відкритої постановки яких, на жаль, сучасні дослідники уникають:

1. Який діагностичний інструментарій слід використовувати для вимірювання рівнів сформованості (розвиненості) компетентностей викладача, адже в чинній системі стандартів вищої освіти засоби діагностики відсутні?

2. Які професійні якості викладача і в якому обсязі мають підлягати діагностуванню?

3. Якими мають бути цільові пріоритети і діагностичні процедури для викладачів, які знаходяться на різних рівнях професійної підготовки?

Педагогічна професіографія визнає своїм пріоритетним завданням не лише ґрунтовне вивчення особливостей професійної діяльності викладачів вищої школи, але і з'ясування логіки та умов їх цілеспрямованої професіоналізації, розроблення професіограм з урахуванням «динаміки розвитку професії, перспектив професійного зростання працівника і кар'єри» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 741). Саме цим пояснюється прагнення дослідників конкретизувати етапи професіоналізації викладачів, визначити специфічні цілі, зміст, інструментарій на кожному з її основних етапів.

У розвідці О. Семенової слушно вказується на необхідність структурування професіоналізації викладача-андрагога, який, на думку дослідниці, «проходить спочатку етап унесення новизни в окремі складники його компетентності, потім – етап активного вдосконалення практичного досвіду й прагнення презентувати його колегам, на завершальному – етапі інноваційних змін – спостерігається не просто додавання новизни до вже відомих прийомів, методів, технологій, а створення принципово нових інтелектуальних і дидактико-методичних продуктів» (Семенова, 2020, с. 33).

Проведений аналіз порушеної проблеми дозволив виявити суттєві розходження в поглядах на структуру і цільову спрямованість

професіоналізації викладачів, простежити негативні тенденції щодо її формалізації, звуження до окремих етапів (рівнів) професійної підготовки, що суперечить засадничому принципу неперервності. Бракує наукових розвідок, присвячених нагальним проблемам, викликам і загрозам, які негативно позначаються на якості професійної підготовки сучасних військових викладачів.

Мета статті – розкрити сутність, структуру, основні проблеми професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної російсько-української війни, визначити перспективні підходи до їх розв'язання у системі неперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під професіоналізацією розуміємо цілеспрямований процес неперервного професійного зростання викладача військового вишу, опанування ним нових професійно важливих якостей, досягнення більш високого рівня професійної підготовки (кваліфікації). Послідовність і наступність професіоналізації забезпечуються відповідною структурою, що охоплює професійне становлення, професійний розвиток і професійне вдосконалення.

Професійна підготовка належить до основних напрямів діяльності викладача ВВНЗ, що передбачає виконання унормованих видів діяльності з метою підвищення рівня педагогічної кваліфікації. Протягом навчального року виконуються такі види професійної підготовки викладача:

- вивчення та узагальнення педагогічного досвіду;
- відвідування та проведення навчальних занять (показових, пробних тощо);
- проектування власного професійного Я-образу;
- звітування за результатами самопідготовки;
- участь у тренуваннях;
- складання професійного резюме (Curriculum vitae) тощо.

З метою конкретизації цілей, змісту й очікуваних результатів професійної підготовки у ВВНЗ проводиться ранжування викладачів на такі категорії: молодий викладач, викладач-професіонал, викладач-наставник.

Професіоналізація викладача військового вишу об'єктивно пов'язана з наявністю різноманітних проблем, які потребують кваліфікованої діагностики, ґрунтовного вивчення, пошуку шляхів і підходів до їхнього розв'язання.

Ще до початку повномасштабної російської агресії викладачі військових вишів стикалися з проблемами зовнішньої мотивації і стимулювання, планування, організації, методичного супроводу професіоналізації в умовах неперервної освіти, визнання результатів інформальної фахової підготовки тощо. У цьому переліку однією із найгостріших і найболючіших залишається проблема престижу професії,

статусу науково-педагогічного працівника, що безпосередньо впливає на ставлення до професіоналізації та її результативність.

Методологічно хибним з огляду на сучасну роль викладача в Україні як висококваліфікованого фахівця, патріота і просвітника, носія найвищих духовних ідеалів і цінностей, вважаємо вживання номінативу «персонал» (Харламенко, Гузенко, 2021, с. 381 та ін.), що спотворює саму сутність навчання як взаємодії рівноправних суб'єктів, нівелює процес здобуття вищої освіти до споживання (отримання освітніх послуг), а самого викладача перетворює на надавача освітніх послуг, обслуговуючий персонал. Такий підхід принижує статус викладачів вищої військової школи, негативно позначається на їхньому самовідчутті, ставленні до власної діяльності та професійного розвитку.

Планування кар'єри і професійного зростання викладача потребує належного уявлення про етапи і рівні його професіоналізації, критерії оцінювання професійної кваліфікації тощо. Досліджуючи порушене питання в аспекті педагогічної професіографії, розробили професіограму викладача для системи неперервної освіти (Вітченко, 2017, с. 177), що охопила три рівні педагогічної підготовки: 1) компетентність (компетентний викладач) → 2) професіоналізм (викладач-професіонал) → 3) майстерність (викладач-майстер). На основі розробленої професіограми пропонуємо модель професіоналізації викладача вищої військової школи, що складається з таких етапів і передбачає їх узгодження з рівнями педагогічної кваліфікації:

1. Початковий, компетентнісно орієнтований.
2. Інноваційно-пошуковий.
3. Рефлексивно-творчий.

На першому етапі відбувається становлення викладача, забезпечується формування і поглиблення його професійної компетентності. Умовні часові межі перебування на цьому рівні охоплюють період з моменту вступу до ВВНЗ і здобуття професійної кваліфікації «викладач ВВНЗ» до накопичення необхідного професійного досвіду (орієнтовно складає 3-5 років). Викладач-початківець, який розпочинає свій професійний шлях, виявляє готовність ефективно виконувати весь спектр освітньо-виховних, науково-дослідницьких, професійно-практичних завдань на первинній посаді, але при цьому позбавлений достатнього педагогічного досвіду, вагомих професійних здобутків, щоб діяти на інноваційній основі, застосовувати індивідуальний підхід до викладання. Цей етап забезпечує професіоналізацію викладача на рівні педагогічної компетентності.

На другому етапі, що триває впродовж 5-10 років, здійснюється розвиток молодого викладача, передбачається його залучення до активної професійної діяльності для досягнення професіоналізму як «готовності особистості до самостійного вирішення професійних завдань на високому рівні якості...» (Гузій, 2004, с. 81). Розвиток викладача-професіонала відбувається на основі критичного осмислення ним традиційної теорії і

практики, інноваційного пошуку, накопичення передового досвіду, відпрацювання індивідуального педагогічного стилю. Сутнісна відмінність викладача-професіонала полягає, на нашу думку, в тому, що він не задовольняється вже відомими в педагогічній науці і практиці підходами, формує свій професійний «Я-образ», забезпечує високу якість викладання завдяки інноваційній педагогічній діяльності. Метою професіоналізації викладача на цьому етапі є досягнення професіоналізму.

Третій етап професійного розвитку відзначається концептуалізацією професійних здобутків, продуктивною творчою самореалізацією в різних видах професійної діяльності (тренерської, наставницької тощо), набуттям педагогічної майстерності, яку витлумачують як «характеристику високого рівня педагогічної діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 251), що виявляється в здатності викладача до рефлексії і творчості (Гончаренко, 1997, с. 251; Зязюн (ред.), 1997, с. 30). Цей етап є заключним і передбачає досягнення найвищого рівня педагогічної кваліфікації – майстерності.

Зауважимо, що перехід від етапу до етапу та професійне зростання від рівня до рівня відбувається внаслідок цілеспрямованого та успішного професійного розвитку викладача, який набуває при цьому якісно нових особистісно й професійно важливих якостей – самокерованість, досвідченість, інноваційність, ініціативність, рефлексивність, прогностичність, натхненність тощо. За кількісними показниками спостерігається пропорційне скорочення від початкового етапу до вищого у такому співвідношенні: 50 % – компетентні викладачі, 30 % – викладачі-професіонали, 20 % – викладачі-майстри. Наведена прогресія не враховує негативних наслідків професійної діяльності викладачів, спричинених цілою низкою чинників. Зараз таким чинником є військова агресія РФ проти України.

Відповідно до мети нашого дослідження, провели анонімне опитування з використанням друкованих бланків та онлайн-ресурсів платформи Google Forms для вивчення реального стану, наявних проблем і перспектив удосконалення системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану. Учасникам анонімного опитування запропонували відповісти на 11 запитань закритої структури з можливістю вибору лише одного варіанту відповіді (Опитувальник).

Завдяки отриманим на перше запитання відповідям з'ясували, що більшість опитаних офіцерів критично оцінюють рівень власного професійного розвитку, вказують на наявність об'єктивної перешкоди на цьому шляху – неготовність до самооцінювання внаслідок відсутності критеріїв визначення рівнів професійного розвитку науково-педагогічних працівників у вищій військовій школі (48 % респондентів).

Оцінюючи динаміку власного професійного розвитку за останні 2-3 роки, опитані у цілому продемонстрували стриманий оптимізм, відзначили

її позитивний характер, хоча і визнали наявність певних труднощів та проблем (45,8 %). Завдяки запропонованому запитанню виявили доволі загрозливу тенденцію: третина опитаних (33,3 %) дала негативну відповідь, визнавши, що «втрачають набуті професійні якості, відчувають професійне вигорання».

На запитання про те, яким чином військова агресія РФ проти України і початок активної фази російсько-української війни позначились на їхньому професійному розвитку, 72 % опитаних обрали песимістичний варіант – «справили негативний вплив, унеможливили його». Тільки 16 % респондентів оцінюють цей вплив позитивно, стверджуючи, що визначені події змусили їх активно підвищувати рівень власного професійного розвитку.

Отримані відповіді на четверте запитання «Як часто Вам вдається під час війни займатися самоосвітою, підвищувати рівень власного професійного розвитку?» корелюють із попередніми відповідями та дозволяють чітко окреслити ключові проблеми професіоналізації: брак сприятливих умов і несистематичність. Більше половини респондентів (56 %) заявили, що епізодично займаються самоосвітою, підвищують рівень власного професійного розвитку, тоді як 16 % визнали, що зовсім цим не займаються.

Доволі очікуваними виявилися відповіді на запитання про те, що мотивує військових викладачів до самоосвіти і професійного розвитку. 36 % респондентів вважають основним мотиватором для себе особистий приклад колег по службі, старших начальників, тоді як тільки 8 % обрали варіант відповіді «власні кар'єрні амбіції і прагнення до професійного зростання». 28 % опитаних відповідно вважають, що їх мотивує «почуття морального обов'язку» і «прагнення принести користь своїм учням, колегам, побратимам». Завдяки отриманим на п'яте запитання відповідям з'ясували специфічну ознаку професіоналізації викладачів військових вишів – зорієнтованість на військове братство, колективізм, підпорядкованість волі командирів (начальників).

Відповіді на шосте запитання у цілому корелюють з аналогічними відповідями на четверте запитання, в яких переважає думка про епізодичність професіоналізації в умовах воєнного стану. 52 % респондентів стверджують, що щотижнево вони займаються самоосвітою і професійним розвитком менше 3 годин. П'ята частина опитаних (20 %) визнає, що брак часу позбавляє їх такої можливості. 12 % стверджують, що щотижня від 3 до 6 годин мають змогу самовдосконалюватися, у 8 % цей показник становить від 6 до 8 годин і у 8 % він перевищує 8 годин на тиждень. Отримані відповіді, з одного боку, засвідчують об'єктивну зайнятість військових викладачів, зосереджених на виконанні чисельних оперативних завдань в інтересах ЗСУ. З іншого боку, вони попереджають про потенційні проблеми, які негативно позначатимуться в майбутньому на

стані професійного розвитку викладачів і якості викладання у ВВНЗ.

Критичних зауважень заслуговують відповіді на сьоме запитання про те, якій формі професійного розвитку військові викладачі надають перевагу. 56 % опитаних вважають це питання неактуальним для себе, цілком покладаючись на рішення свого начальника. 12 % віддають перевагу зовнішньому керуванню («під керівництвом старшого начальника, командира»), 20 % – змішаній формі, що поєднує зовнішнє керування із самопідготовкою. Тільки 8 % виявляють схильність до автономії, вважаючи пріоритетною для себе самостійну форму професійного розвитку («за власними цілепокладанням, логікою і темпом»). Звідси дійшли висновку, що серйозним викликом на шляху зміцнення системи професіоналізації професорсько-викладацького складу ВВНЗ є брак належної особистої відповідальності та лідерства, конформізм викладачів, більшість з яких дотримується застарілого директивного стилю управління якістю освіти.

До найсуттєвіших проблем в організації самоосвіти і професійного розвитку опитувані віднесли брак мотивації (56 %), дефіцит часу (28 %), відсутність перспектив по службі та у професійній діяльності (16 %). Отримані відповіді на восьме запитання надають підстави для подальшого вивчення шляхів і способів належного мотивування викладачів, синхронізації їх професійного зростання і кар'єрного розвитку, що здійснюватиметься на науково обґрунтованих засадах заохочення успішних офіцерів з високим науково-педагогічним і лідерським потенціалом.

Доволі показовими виявилися відповіді на дев'яте запитання опитувальника, що передбачало з'ясування поглядів викладачів ВВНЗ на те, хто має відповідати за результати їхньої самоосвіти і професійного розвитку. 64 % перекладають цю відповідальність на своїх начальників (командирів), 20 % залишають за собою вищезгадану відповідальність, а 16 % є прихильниками корпоративної відповідальності. Якщо взяти до уваги той факт, що відповідальність є провідною ознакою дорослості, то потребують подальшого вивчення ті чинники, які негативно позначаються на її розвитку у викладачів, заважають реалізації таких новоутворень дорослого віку, як досвідченість, рефлексивність, самодостатність, прагнення до лідерства (Вітченко, Осьодло, Поздишев, 2019, с. 109).

На нашу думку, особливої уваги заслуговують відповіді на десяте запитання, що розкриває стимулювальну основу професіоналізації викладачів вищої військової школи, дозволяє визначити дієві чинники підвищення її ефективності. Більшість опитаних віддають перевагу зовнішнім чинникам: похвала, відзнаки старших начальників (40 %), матеріальна винагорода (20 %), високі освітні показники вихованців (4 %). 20 % респондентів виявилися інтровертами, а тому обрали визначальним стимулом для своєї професіоналізації самоусвідомлення власних професійних досягнень.

Аналіз відповідей на заключне запитання засвідчив прихильність військових викладачів до зовнішнього керування їхньою самоосвітою і професійним розвитком. Для підвищення якості власної професійної підготовки респонденти виявили готовність поради́ти керівникам ВВНЗ впровадити систему тренінгового навчання за досвідом провідних військових вишів країн НАТО (52 %) або забезпечити періодичне оновлення змісту, видів і форм післядипломної професійної підготовки (16 %). Майже чверть опитаних (24 %) дотримуються консервативних поглядів щодо вдосконалення чинної системи професіоналізації викладачів ВВНЗ, а тому висловилися за необхідність збереження сталості в підходах до її організації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі вищевикладеного дійшли висновків про те, що професійний розвиток викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану супроводжується цілою низкою об'єктивних й суб'єктивних чинників, які негативно позначаються на персональному ставленні до професії і самооцінці, внутрішній мотивації, якості викладання. Цим пояснюється необхідність цілеспрямованого вдосконалення означеного процесу з метою подолання надмірної директивності в управлінні, посилення соціально-психологічного супроводу, підвищення суб'єктності офіцерів, які обіймають науково-педагогічні посади у військових вишах. Чинна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ потребує належного структурування (етапи, рівні) й технологічного забезпечення для кожного структурного компонента (критерії оцінювання, діагностичний інструментарій). Для усунення виявлених проблем необхідно урізноманітнити види і форми професійної підготовки, відійти від формально-процесного та впровадити рейтинговий підхід до оцінювання ефективності професійного розвитку, синхронізувати професіоналізацію з кар'єрним зростанням, осучаснити традиційні прийоми зовнішньої мотивації і стимулювання професорсько-викладацького складу військових вишів. Особливої уваги заслуговують питання, пов'язані із професійним відбором офіцерів до підготовки в ад'юнктурі, відсутністю дієвих механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх військових викладачів (селекція, змагальність, рейтингування, конкурсний підхід до призначення на викладацькі посади тощо).

Серед *перспективних напрямів досліджень* порушеної проблеми визначаємо діагностичний (розроблення діагностичного інструментарію для визначення рівнів професійної кваліфікації викладачів) і компаративний (порівняльне вивчення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ на компетентнісній основі за рівнями вищої освіти і профілями освітніх програм).

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2 (22). 24–37. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37)
- Вітченко, А. А., & Вітченко, А. Ю. (2017). Проектування професіограми викладача вищої школи для системи неперервної педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 55. 174–180.
- Вітченко, А.О., Осьодло, В.І., & Поздишев, С.О. (2019). Військова андрагогіка: навч. посіб. Київ: НУОУ. 280 с.
- Гончаренко, С. У. (1997). Український пед. словник. Київ: Либідь. 375. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/>
- Гузій, Н. В. (2004). Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 243.
- Драч, І.І., & Скиба, Ю.А. (2023). Теоретичні основи і механізми розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії та в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 5 (1). 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5142>
- Енциклопедія освіти. (2008). Київ: Юрінком Інтер. 1040.
- Зязюн, І.А. (ред.). (1997). Педагогічна майстерність: [підруч.]. Київ: Вища шк. 349.
- Клімова, Г. П. (2020). Професійне становлення викладача вищої школи як інноваційної особистості. *Стратегія розвитку Харківської області на період 2021–2027 років: зб. матеріалів круглого столу* (м. Харків, 23 січня 2020 р.). Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України. 47–52.
- Лапшина, В. Л. (2005). Професіоналізація: сутність та структура поняття. *Український соціум*. 2-3. 54–58.
- Наказ МОН України. (2021, 11 травня, № 520). Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
- Одарченко, В. І. (2023). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 8 (14). 714–723. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-714-723](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-714-723)

- Опитувальник на тему «Проблеми професійного розвитку викладача ВВНЗ в умовах воєнного стану».
https://docs.google.com/forms/d/1ZZXLQkn5qs8J15IXrnTYzRY_JOqPdRWD6wR6uUb2e2Y/edit?pli=1
- Петренко, Л.М. (2022). Професійний розвиток викладачів закладів професійної освіти в умовах воєнного стану: методичний аспект. *Методичний вісник професійно-технічної освіти Чернівецьчини*. 2. 18–22.
- Семенова, О.Ю. (2020). Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету*. Серія: Педагогічні науки. 1 (34). 29–34.
<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04>
- Скиба, Ю. (ред.). (2020). Теоретичні основи розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії: препринт (аналітичні матеріали) (І частина); авт. кол.: О. Жабенко, В. Муромець, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко. Київ: ІВО НАПН України. 113.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015). Київ : ТОВ «ЦС». 32.
- Тимишин, Д.О., & Заміщак, М.І. (2022). Професіоналізація у закладі вищої освіти як процес самоактуалізації педагога-словесника. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Педагогіка. 2022. 4 (9). 310–319. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-310-319](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-310-319)
- Харламенко, В., & Гузенко, О. (2021). Теоретико-методологічний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2 (106). 377–388. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/377-388>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2022). Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodychnyi kontsept. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2 (22). 24–37. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37) [in Ukrainian].
- Drach, I.I., & Skyba, Yu.A. (2023). Teoretychni osnovy i mekhanizmy rozvytku naukovo-pedahohichnoho potentsialu universytetiv Ukrainy u konteksti rozshyrennia instytutsiinoi avtonomii ta v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. 5 (1). 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5142> [in Ukrainian].
- Entsyklopediia osvity (2008). Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 [in Ukrainian].
- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi ped. slovnyk*. Kyiv : Lybid. 375 [in Ukrainian].
- Huzii, N.V. (2004). Pedahohichnyi profesionalizm : istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty : monohrafiia. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova. 243 [in Ukrainian].

- Kharlamenko, V., & Huzenko, O. (2021). Teoretyko-metodolohichniy analiz suchasnykh tendentsii profesionalizatsii maibutnykh pedahohiv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2 (106). 377–388. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/377-388> [in Ukrainian].
- Klimova, H.P. (2020). Profesiine stanovlennia vykladacha vyshchoi shkoly yak innovatsiinoi osobystosti. *Stratehiia rozvytku Kharkivskoi oblasti na period 2021–2027 rokiv* : zb. materialiv kruhloho stolu (m. Kharkiv, 23 sichnia 2020 r.). Kharkiv : NDI PZIR NAPrN Ukrainy. 47–52 [in Ukrainian].
- Lapshyna, V.L. (2005). Profesionalizatsiia: sutnist ta struktura poniattia. *Ukrainskyi sotsium*. 2-3. 54–58 [in Ukrainian].
- Nakaz MON Ukrainy (11.05.2021 № 520). Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnist 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osvity-za-spezialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Odarchenko, V. I. (2023). Profesiyni rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk nauky ta osvity*. 8 (14). 714–723. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-714-723](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-714-723) [in Ukrainian].
- Opytvalnyk na temu «Problemy profesiinoho rozvytku vykladacha VVNZ v umovakh voiennoho stanu». https://docs.google.com/forms/d/1ZZXLQkn5qs8J15IXrnTYzRY_JOqPdRWD6wR6uUb2e2Y/edit?pli=1 [in Ukrainian].
- Ziazun, I.A. (red.). (1997). Pedahohichna maisternist: [pidruch.]; Kyiv: Vyshcha shk. 349 [in Ukrainian].
- Petrenko, L.M. (2022). Profesiyni rozvytok vykladachiv zakladiv profesiinoi osvity v umovakh voiennoho stanu: metodychnyi aspekt. *Metodychni visnyk profesiino-tekhnichnoi osvity Chernivechchyny*. 2. 18–22 [in Ukrainian].
- Semenova, O.Yu. (2020). Profesionalizatsiia osobystosti y funksi naukovo-pedahohichnoi diialnosti suchasnoho vykladacha v konteksti andrahohichnoi paradyhmy. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seria : Pedahohichni nauky*. 1 (34). 29–34. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04> [in Ukrainian].
- Skyba, Yu. (2020). Teoretychni osnovy rozvytku naukovo-pedahohichnoho potentsialu universytetiv Ukrainy u konteksti rozshyrennia instytutsiinoi avtonomii: prepyrnt (analytychni materialy) (I chastyna); avt. kol.: O. Zhabenko, V. Muromets, I. Reheilo, Yu. Skyba, H. Chornoivan, O. Yaroshenko. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy. 113 [in Ukrainian].
- Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (2015). Kyiv: TOV «TsS». 32 [in Ukrainian].
- Tymyshyn, D.O., & Zamishchak, M.I. (2022). Profesionalizatsiia u zakladi vyshchoi osvity yak protses samoaktualizatsii pedahoha-slovesnyka. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seria: Pedahohika. 2022. 4 (9). 310–319. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-310-319](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-310-319) [in Ukrainian].
- Vitchenko, A.A., & Vitchenko, A.Yu. (2017). Proektuvannia profesiohramy vykladacha vyshchoi shkoly dlia systemy neperervnoi pedahohichnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 55. 174–180 [in Ukrainian].
- Vitchenko, A.O., Osodlo, V.I., & Pozdyshev, S.O. (2019). Viiskova andrahohika : navch. posib. Kyiv : NUOU. 280 [in Ukrainian].