

МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПЛОХУТА Ігор Сергійович

УДК 378.24:355.233(477)(075.8)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ПРОЦЕСІ
ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

011 – «Освітні, педагогічні науки»

01 – «Освіта/Педагогіка»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання чужих ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Ігор ПЛОХУТА

Науковий керівник ЯГУПОВ Василь Васильович, доктор педагогічних наук,
професор

КИЇВ – 2023

АНОТАЦІЯ

Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – «Освітні, педагогічні науки». – Національний університет оборони, Київ, 2023.

Дисертацію присвячено теоретико-експериментальному вирішенню наукового завдання, що полягає в розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

Проведена наукова розвідка щодо з'ясування стану дослідженості проблеми розвитку діагностувальної компетентності фахівців у науково-педагогічній теорії та практиці на основі системного, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, андрагогічного та контекстного методологічних підходів та *обґрунтовано сутність і структуру базового поняття «діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії» як їх професійно важливе психічне утворення, зміст якого складають діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування суб'єктів військово-педагогічного процесу в ВВНЗ.*

Обґрунтовано компоненти діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії – *ціннісно-мотиваційний* (ціннісне ставлення до самого себе як до суб'єкта науково-педагогічної діяльності, усвідомлення своєї діагностувальної функції та необхідності її об'єктивної реалізації), *когнітивний* (психолого-педагогічні знання, аналітико-статистичні та

діагностувальні знання як науково-педагогічних працівників у ВВНЗ), *операційно-діяльнісний* (діагностувальні та методичні навички та вміння як науково-педагогічних працівників у ВВНЗ), *індивідуально-психічний* (індивідуально-психічні діагностувальні якості) і *суб'єктний* (професійна суб'єктність, відповідальність і рефлексивність).

Обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують цілеспрямований розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти. Зокрема такі:

- педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки;

- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;

- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Контекстна методика є комплексом провідної ідеї, принципів, найбільш оптимальних методів, форм і засобів розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, що містить ціннісно-мотиваційний, розвивальний і підсумковий етапи. З'ясовано, що розроблена авторська методика сприятиме систематизації та поглибленню їх теоретичних діагностувальних знань, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей, вдосконаленню професійно важливих діагностувальних якостей, які складають основу їх діагностувальної компетентності.

Визначено критерії та показники діагностування розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. Зокрема, такі: аксіологічно-мотиваційний

(діагностувальні цінності, діагностувальні мотиви); *інтелектуальний* (знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності; знання методик діагностування, застосування методів, методичних прийомів діагностувальної діяльності; методичні знання щодо засобів діагностувальної діяльності); *діяльнісний* (діагностувальні навички та вміння у сфері військової освіти; діагностувальні навички та вміння щодо застосування методів, методичних прийомів, методик діагностувальної діяльності; методичні навички та вміння щодо застосування засобів діагностувальної діяльності); *психологічний* (комунікативність і організованість, толерантність, об'єктивність); *рефлексивний* (суб'єктність, відповідальність, рефлексивність).

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважно низький рівень сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, зокрема низький рівень мотивації до обраного фаху; відсутність розуміння сутності й ролі діагностувальної компетентності як майбутніх науково-педагогічних фахівців; відсутність системи педагогічних умов у ВВНЗ щодо її цілеспрямованого розвитку; відсутність діагностувального аспекту під час освітньо-наукової підготовки тощо. Їх аналіз, узагальнення та систематизація дало змогу виокремити та сформулювати педагогічні умови, які впливають на її цілеспрямований розвиток.

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту спостерігається позитивна динаміка розвитку діагностувальної компетентності у всіх респондентів, оскільки їх відсоток, у яких її розвиненість досягла середнього та високого рівнів, суттєво збільшився. Для підтвердження достовірності експериментальних даних використовувався Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок, який використовується для порівняння двох рядів вимірювань, що були здійснені на одній і тій же групі досліджуваних в різні періоди часу. Цей критерій є непараметричним. Значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної

компетентності майбутніх докторів філософії.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* обґрунтовано педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки (педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в ВВНЗ; удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»; удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки);

– *удосконалено*: структурно-функціональну модель розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, що містить цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний та оцінно-результативний блоки; удосконалення здійснено шляхом конкретизації, адаптації, доповнення та модернізації наявних моделей розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців до специфіки освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії в системі військової освіти;

– контекстну методику розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення здійснено шляхом вдосконалення та доповнення наявних методик розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців до специфіки розвитку їх діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки;

– критерії та показники оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення здійснено шляхом доповнення й конкретизації критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності з урахуванням змісту їх освітньо-наукової підготовки та майбутньої діагностувальної діяльності;

– *дістало подальшого розвитку* поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії», що здійснено шляхом його конкретизації та доповнення як «їх професійно важливе психічне утворення, зміст якого складають діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування суб'єктів військово-педагогічного процесу в ВВНЗ».

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у впровадженні моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії та реалізації спеціального спецкурсу «Діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії та її розвиток» в освітньо-наукову підготовку.

Ключові слова: діагностувальна компетентність, андрагогіка, вищий військовий навчальний заклад, освітня діяльність, майбутні доктора філософії, науково-педагогічні працівники, освітньо-наукова підготовка, педагогічні умови, методика розвитку, модель, професійний розвиток, діагностування, критерії та показники діагностування, педагогічний експеримент.

ABSTRACT

Plokhuta I.S. The diagnostic competence development of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for obtaining the of Philosophy Doctor with specialization 011 – «Educational and pedagogical sciences». – The National Defense University of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental solution of the scientific problem, which consists in the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training.

The scientific exploration was carried out to clarify the state of investigation of the problem of developing the diagnostic competence of specialists in scientific and pedagogical theory and practice on the basis of systemic, competence, subject-activity, andragogical and contextual methodological *approaches and substantiated the essence and structure of the basic concept of «diagnostic competence of future Philosophy Doctors» as their professionally important mental education, the content of which is diagnostic preparedness, intellectual, activity and subject ability, as well as professional, personal and psychological readiness for the implementation of the diagnostic function in scientific and pedagogical activity in the system of military education through creative compliance with its pedagogical principles and the use in scientific and pedagogical activity of modern methods, methods, technologies and means of pedagogical diagnostics of subjects of the military pedagogical process in the Higher Military Educational Institutions.*

The components of diagnostic competence of future Philosophy Doctors are substantiated – *value-motivational* (value attitude to oneself as a subject of scientific and pedagogical activity, awareness of one's diagnostic function and the need for its objective implementation), *cognitive* (psychopedagogical knowledge, analytical, statistical and diagnostic knowledge as scientific and pedagogical workers in higher military educational institutions), *operational and activity* (diagnostic and methodological skills and abilities as scientific and pedagogical workers in higher

military educational institutions), *individual-mental* (individual-mental diagnostic qualities) and *subject* (professional subjectivity, responsibility and reflexivity).

Pedagogical conditions that provide purposeful development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training in the system of military education are substantiated. In particular, the following:

- pedagogical modeling of the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training;
- improvement of the contextual methodology for the development of diagnostic competence among future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training, which is implemented through the special course «Diagnostic competence of future Philosophy Doctors and its development»;
- improvement of criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of their educational and scientific training.

Contextual methodology is a complex of the leading idea, principles, the most optimal methods, forms and means of developing the diagnostic competence of future Philosophy Doctors containing valuable motivational, developmental and final stages. It was found that the developed author's technique will contribute to the systematization and deepening of their theoretical diagnostic knowledge, the development of diagnostic skills, skills and abilities, the improvement of professionally important diagnostic qualities that form the basis of their diagnostic competence.

The criteria and indicators for diagnosing the development of diagnostic competence in future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training are determined. In particular, the following: *axiological-motivational* (diagnostic values, diagnostic motives); *intellectual* (knowledge in the field of military education and diagnostic activities; knowledge of diagnostic techniques, the use of methods, methodological methods of diagnostic activity; methodological knowledge of diagnostic tools); *activity* (diagnostic skills and

abilities in the field of military education; diagnostic skills and abilities in the application of methods, methodological techniques, methods of diagnostic activity; methodological skills and abilities for the use of diagnostic tools); *psychological* (communicativity and organization, tolerance, objectivity); *reflexive* (subjectivity, responsibility, reflexivity).

The results of the ascertaining stage of the experiment showed mainly a low level of formation of diagnostic competence among future Philosophy Doctors, in particular a low level of motivation for the chosen specialty; lack of understanding of the essence and role of diagnostic competence as future scientific and pedagogical specialists; lack of a system of pedagogical conditions in the Higher Military Educational Institutions for its purposeful development; lack of diagnostic aspect during educational and scientific training, etc. Their analysis, generalization and systematization made it possible to underline and formulate pedagogical conditions that affect its purposeful development.

According to the results of the formative stage of the pedagogical experiment, there is a positive dynamics of the development of diagnostic competence in all respondents, since their percentage, in which its development has reached medium and high levels, has increased significantly. To confirm the reliability of the experimental data, the Wilcoxon T-test for related samples was provided, which is used to compare two series of measurements made on the same group of subjects at different time periods. This criterion is non-parametric. The values of the Wilcoxon T-test confirm the reliability of the effectiveness of the introduction of pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors.

The scientific novelty of the obtained study results lies in the fact that:

– *for the first time*, pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training were substantiated (pedagogical modeling of the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training in the Higher Military Educational Institutions); improvement

of the contextual methodology for the development of diagnostic competence among future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training, which is implemented through the special course «Diagnostic competence of future Philosophy Doctors», improvement of criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence in future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training;

– *improved*: structural and functional model of development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training, containing target-methodological, meaningful, subject-subject, methodological-procedural and evaluation-effective blocks; improvement by specifying, adapting, supplementing and upgrading existing models for the development of professional competence of future specialists to the specifics of educational and scientific training of future Philosophy Doctors in the system of military education;

– contextual methodology for the development of diagnostic competence among future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training; improvement was made by upgrading and supplementing the existing methods of developing the professional competence of future specialists to the specifics of developing their diagnostic competence in the process of educational and scientific training;

– criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors in the process of educational and scientific training; improvement was made by supplementing and specifying the criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence, taking into account the content of their educational and scientific training and future diagnostic activities;

– *received further development of the concept of* «diagnostic competence of future Philosophy Doctors» carried out by specifying and supplementing it as «their professionally important mental education, the content of which is diagnostic preparedness, intellectual, activity and subject ability, as well as professional,

personal and psychological readiness for the implementation of the diagnostic function in scientific and pedagogical activity in the system of military education through creative observance of its pedagogical principles and the use in scientific and pedagogical activity of modern methods, methods, technologies and means of pedagogical diagnostics of subjects of the military pedagogical process in the Higher Military Educational Institutions».

The practical significance of the obtained research results lies in the introduction of a model for the development of diagnostic competence of future Philosophy Doctors and the implementation of a special special course «Diagnostic competence of future Philosophy Doctors and its development» in educational and scientific training.

Key words: diagnostic competence, andragogy, higher military educational institution, educational activity, future Philosophy Doctors, scientific and pedagogical workers, educational and scientific training, pedagogical conditions, development methodology, model, professional development, diagnosis, criteria and indicators of diagnosis, pedagogical experiment.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Колективна монографія:

1. Плохута І. С., Ягупов В. В. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching: scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. S. 505–525. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-315-6-24>.

Навчально-методичний посібник:

2. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки : навч.-метод. посіб. Житомир : «Євро-Волинь», 2023. 108 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

3. Плохута І. Оцінювання сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Військова освіта* : збірник наукових праць. 2023. 1 (47). С. 205–216. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus Journals Master List*; *CrossRef*; *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*; *Google Scholar (Google Академія)*; *ResearchGate*). URL: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/205-216>.

4. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2022. № 10. Р. 47–54. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International* і *Google Scholar*). URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-07>.

5. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання*

гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. 46, том 2. С. 207–216. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-33>.

6. Плохута І. С., Ягупов В. В. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Молодь і ринок*. 2023. № 2. С. 50–58. (Наукометричні бази даних: *Google Scholar*; *Polish Scholarly Bibliography (PBN)*; *ERIH PLUS*; *Index Copernicus*). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275316>.

7. Плохута І. С., Ягупов В. В. Criteria and indicators for assessing the diagnostic competence of future Philosophy Doctors in educational and scientific training process. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* : науковий журнал. 2022. Вип. 4 (111). С. 273–282. (Наукометричні бази даних: *Ulrich's Periodicals Directory (#)*; *CiteFactor ma Index Copernicus International* і *Google Scholar*). URL: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(111\).2022.273-282](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(111).2022.273-282).

8. Plokhuta Igor. Pedagogical modeling of the diagnostic competence development of the future philosophy doctors in the process of educational and scientific training. New York. TK Meganom LLC. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2023. 1(56). Р. 26–47. (Наукометричні бази даних: *Core*; *Worldcat*; *Bielefeld Academic Search Engine*; *Researchbib*; *Citefactor*; *Google Scholar*). URL: [https://doi.org/10.26886/2414-634X.1\(56\)2023.2](https://doi.org/10.26886/2414-634X.1(56)2023.2).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

9. Плохута І. С. Етапи, мета, види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. *Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору* : матеріал міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 97-й річниці з дня народження МІШЕЛЯ ФУКО

(Вінниця, 16–17 березня 2023 р.) / Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарний коледж». Вінниця : ВГК, 2023. С. 57–60. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cHt-2CCmHZMcbi0TILuooEGG-psR8uNr/view?usp=sharing>.

10. Плохута І. С. Критерії оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Scientific research in the modern world* : proceedings of the 11th International scientific and practical conference (Toronto, August 24-26, 2023). Toronto, Canada: Perfect Publishing, 2023. Р. 225–230. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/SCIENTIFIC-RESEARCH-IN-THE-MODERN-WORLD-24-26.08.23.pdf>.

11. Плохута І. С. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success* : матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Дніпро, 9–10 березня 2023 р.) / Editorial board of International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience». Dnipro, Ukraine, 2023. С. 100–103. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/03/Conference-Proceedings-March-9-10-2023-1.pdf>.

12. Плохута І. С. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в закладі вищої військової освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної та професійної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.) / Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2023. С. 255–257. URL: https://tnpu.edu.ua/kalendar/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2023_1.pdf.

13. Плохута І. С. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Педагогічні науки: методологія, теорія, практика* : матеріали науково-практичної конференції (Чернівці, 20-21 жовтня 2023 р.). Одеса : Вид-во «Молодий вчений», 2023. С. 10–15. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/view/63/998/2079-1>.

14. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі* : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 11 листопада 2021 р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ : НУОУ, 2021. С. 204–206.

15. Плохута І. С. Сутність і зміст методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та основні принципи її реалізації. *Research activities and achievements in pedagogy and psychology* : materials international scientific conference (April 5–6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. С. 82–87. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/325/8984/18792-1>.

16. Плохута І. С., Ягупов В. В., Горбачевський С. К. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії. *Теоретико-методичні засади системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВВНЗ* : матеріали міжвідомчого науково-практичного семінару (Київ, 23 листопада 2021р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ : НУОУ, 2021. С. 105–107.

17. Плохута І. С., Ягупов В. В. Поняття та структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Modern directions of scientific research development* : materials proceedings of XVI International scientific and practical conference (USA, Ghicago, September 7-9, 2022) / BoScience Publisher.

Chicago, USA, 2022. P. 171–178. URL: <https://sci-conf.com.ua/xvi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-7-9-09-2022-chikago-ssha-arhiv/>.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ ВИМІРЮВАННЯ, СКОРОЧЕНЬ	20
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ДІАГНОСТУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТІСТЬ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	31
1.1. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного аналізу та узагальнення	31
1.2. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст	38
1.3. Сучасний стан сформованості діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії	54
Висновки до першого розділу	69
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ	72
2.1. Загальна методика дисертаційного дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії	72
2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки	81
2.3. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки	94
2.4. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі	

освітньо-наукової підготовки	104
2.5. Критерії і показники оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки	122
Висновки до другого розділу	134
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ	137
3.1. Організація експериментального дослідження	137
3.2. Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки	143
3.3. Методичні рекомендації щодо розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки	189
Висновки до третього розділу	197
ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	228
Додаток А Аксіологічно-мотиваційний критерій	228
Додаток Б Інтелектуальний критерій	234
Додаток В Діяльнісний критерій	250
Додаток Г Психологічний критерій	260
Додаток Д Рефлексивний критерій	275
Додаток Е Спецкурс «Діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії та її розвиток» (пояснювальна записка)	285
Додаток Ж Динаміка рівнів розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії по кожному компоненту	293
Додаток И Результати педагогічного експерименту до та після	

впровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ.....	296
Додаток К Результати вимірювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в КГ до та після проведення педагогічного експерименту (без застосування педагогічних умов)	297
Додаток Л	298
Додаток М	301
Додаток Н	304
Додаток П	308
Додаток Р	311
Додаток С Список опублікованих праць за темою дисертації	315
Додаток Т Відомості про апробацію результатів дисертації Міжнародні науково-практичні конференції, семінари та форуми	320
Додаток У Акти впровадження	322

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ, СИМВОЛІВ, ОДИНИЦЬ
ВИМІРЮВАННЯ, СКОРОЧЕНЬ**

ВВНЗ	– вищий військовий навчальний заклад
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗС	– Збройні сили
МО	– Міністерство оборони
ЕГ	– експериментальна група
КГ	– контрольна група
НУОУ	– Національний університет оборони України

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Актуальність теми дослідження зумовлена насамперед актуальною проблемою сьогодення – здатністю ЗС України гарантовано протистояти російському агресору та забезпечувати територіальну цілісність нашої держави. Це потребує суттєвого вдосконалення педагогічних засад підготовки військ на основі стандартів НАТО, формування військово-професійної та фахової видів компетентності майбутніх офіцерів та її розвитку в офіцерів, у тому числі й майбутніх докторів філософії. У військово-професійній компетентності офіцерів одним із важливих компонентів є їх діагностувальна компетентність. Для її формування та розвитку необхідно впроваджувати сучасні методологічні підходи та контекстні методики їх професійної підготовки, виховання, розвитку, вдосконалення та психологічної підготовки як суб'єктів екстремального виду діяльності.

Водночас одним із найважливіших напрямів модернізації вищої військової освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору та великою перспективою вступу нашої держави в альянс НАТО є підвищення її якості. Система військової освіти є важливим структурним елементом вищої освіти в Україні. Завданням ВВНЗ є не лише військово-професійна підготовка майбутніх фахівців відповідно до майбутніх посадових обов'язків, а й розвиток у них військово-професійної компетентності як майбутніх науковців і педагогів.

У педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення та реалізації системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (І. Бех [7], Н. Білик [10], О. Бородієнко [12], Д. Кисленко [38], А. Кузьмінський [46], П. Лузан [51; 60], Н. Ничкало [63], О. Овчарук [65], О. Пометун [87], В. Радкевич [89], В. Свистун [96; 97; 98; 99; 101; 102; 103], Л. Хоружа [112], В. Ягупов [120], M. Matusz [162], D. McClelland [163], W. Potega [170], L. Spencer [175], W. Furmanek [147], R. White [179] та ін.).

У ході дослідження проблеми розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки аналізувалися та узагальнювалися такі аспекти:

- філософія освіти (В. Андрущенко [2], В. Кремень [45] та ін.);
- педагогічна технологія ефективного самоуправління (Л. Лук'янова [158]);
- розвиток компетентності майбутніх фахівців у системі безперервної професійної освіти (Н. Ничкало [63], В. Радкевич [89], В. Ягупов [117; 152]);
- підготовка фахівців у вищому військовому навчальному закладі (В. Рахманов [91; 93], Д. Кисленко [37; 157]);
- теоретичне обґрунтування проєктної діяльності майбутнього наукового працівника вищого військового навчального закладу (В. Шемчук [139]);
- формування особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів вищої освіти (Р. Горбатюк, В. Кабак, Н. Волкова [23]);
- зарубіжний досвід розвитку діагностувальної компетентності викладачів засобами мультимедійних технологій навчання (К. Барса, М. Хенінгер [140]), розвиток діагностувальної компетентності викладачів із застосуванням технологій ситуативного аналізу (Ю. Клюга, С. Брюдер, А. Келава, К. Спіел, Б. Шмітс [155]).

У військовій сфері проблемою формування та розвитку діагностувальної компетентності військових фахівців системи військової освіти займаються О. Застело [32; 181], Ю. Грищук [26], С. Жембровський, О. Кириченко, В. Ягупов [36; 130] та ін.

Актуальні проблеми військово-професійної підготовки фахівців у військовій освіті є предметом дослідження Г. Артюшина, О. Діденка, В. Маслова, М. Нещадима, В. Рахманова [90], О. Торічного, В. Шемчука [54] та ін.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження представляють наукові праці

дослідників, які досліджують такі проблемні питання:

- зміст і специфіка педагогічного діагностування, визначення його стадій та обґрунтування методології (К. Ауфшнайтер, І. Булах, В. Галузьяк, М. Левіна, І. Лернер, І. Підласий та ін.);
- методики педагогічного діагностування (С. Брудер, К. Інгенкамп, К. Клауер, Ю. Клюг, Б. Лівер, Б. Шмітц та ін.);
- система підготовки майбутніх вчителів до діагностувальної діяльності (О. Абдулліна, Г. Гац, В. Бондар, І. Зязюн, Л. Лук'янова [64], С. Мартиненко, Г. Тарасенко та ін.).

Результати проведеної теоретичної розвідки останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі нашого наукового дослідження, дають змогу зробити висновок про те, що діагностувальна компетентність є важливою інтегрованою структурною складовою професійної компетентності різних фахівців, у тому числі й безпосередньо докторів філософії. Водночас аналіз та узагальнення наукових напрацювань дослідників показує, що проблема розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки не була предметом цілеспрямованого науково-педагогічного дослідження. А аналіз, узагальнення та систематизація наукових праць і педагогічної практики дали змогу виявити такі *суперечності* в цій проблемі між:

- спрямованістю національної системи освіти на успішне розв'язання проблеми вдосконалення контрольного-оцінного компонента освітнього процесу у ВНЗ та нерозв'язаністю проблеми розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки;
- необхідністю педагогічного забезпечення розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та недостатнім рівнем обґрунтованості педагогічних умов її розвитку в процесі їх освітньо-наукової підготовки;

– необхідністю забезпечення системного та контекстного розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та недостатнім його педагогічним моделюванням у процесі освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ.

Отже, актуальність досліджуваного наукового завдання й недостатня увага до його розв’язання у педагогічній теорії та практиці й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи Національного університету оборони України на тему «Сучасні педагогічні технології підготовки військових фахівців сил оборони в системі професійної військової освіти в умовах особливого періоду» (державний реєстраційний номер 0123U101584).

Тему дисертації затверджено вченою радою Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (протокол № 12 від 28.10.2021 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при Національній академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 30.11.2021 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та експериментально довести їх результативність.

Відповідно до мети визначено такі **дослідницькі завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз та узагальнення проблеми формування та розвитку діагностувальної компетентності фахівців та обґрунтувати її сутність і зміст щодо майбутніх докторів філософії.

2. Обґрунтувати педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової

підготовки.

3. Удосконалити педагогічну модель розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

4. Удосконалити контекстну методiku розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

5. Здійснити експериментальну перевірку результативності педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та розробити методичні рекомендації щодо її розвитку в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна компетентність докторів філософії.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти.

Для досягнення мети та розв'язання дослідницьких завдань дослідження використано такі методи:

1) *теоретичні*:

– аналіз, порівняння, синтез, класифікація та узагальнення психолого-педагогічної літератури та наукових джерел – для визначення теоретичних, методичних і прикладних аспектів дослідження;

– зіставлення, узагальнення та конкретизація науково-теоретичних і дослідницьких даних – для виокремлення та обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії;

– педагогічне моделювання – для проєктування структурно-функціональної моделі її розвитку;

2) *емпіричні*: спостереження, опитування, анкетування, тестування та оцінювання – визначення сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;

3) *експериментальні*: педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки результативності впроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії у систему їх освітньо-наукової підготовки;

4) *статистичні*: статистичне опрацювання результатів експерименту за допомогою Microsoft Excel та їх інтерпретація – для перевірки й підтвердження результативності педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії; метод розрахунку статистичного Т-критерію Вілкоксона – для підтвердження достовірності статистично значущих змін в ЕГ до та після формувального експерименту, а також критерій Манна-Уїтні – для підтвердження відмінності в якісних і кількісних параметрах КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії після завершення формувального етапу експерименту.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* обґрунтовано педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки (педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»; удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки);

– *удосконалено:* структурно-функціональну модель розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, що містить цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний та оцінно-результативний блоки; удосконалення здійснено шляхом конкретизації, адаптації, доповнення та модернізації наявних моделей розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців до специфіки освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії в системі військової освіти;

– контекстну методику розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення здійснено шляхом вдосконалення та доповнення наявних методик розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців до специфіки розвитку їх діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки;

– критерії та показники оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення здійснено шляхом доповнення й конкретизації критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності з урахуванням змісту їх освітньо-наукової підготовки та майбутньої діагностувальної діяльності;

– *дістало подальшого розвитку* поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії», що здійснено шляхом його конкретизації та доповнення як «їх професійно важливе психічне утворення, зміст якого складають діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування суб'єктів військово-педагогічного процесу в ВВНЗ».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їх упровадженні в систему підготовки майбутніх докторів філософії для ВВНЗ. Зокрема, результати дослідження **впроваджено в освітній процес** Київського національного університету імені Тараса Шевченка (акт № 016/194 від 29.09.2023 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (акт № 214 від 19.09.2023 р.), Інституту комп'ютерних технологій Університету «Україна» (акт № 115/35/223 від 03.10.2023 р.), Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (акт № 115/35/217 від 04.09.2023 р.), Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (акт № 115/35/215 від 28.07.2023 р.).

Отримані результати дослідження, у тому числі й навчально-методичний посібник щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, можуть бути використані у підготовці майбутніх докторів філософії в системі вищої освіти України.

Особистий внесок здобувача. У наукових працях [80; 81; 85] (співавтор В. Ягупов) особистий внесок дисертанта полягає в удосконаленні змісту та структури діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії; у статті [82] (співавтор В. Ягупов) – в аналізі та узагальненні сутності ключового поняття – «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії» та обґрунтуванні діагностувальної компетентності як важливого компонента їх військово-професійної компетентності; у роботі [83] (співавтор В. Ягупов) – у проведенні аналізу наукових поглядів щодо поняття «методика», визначенні методичних підходів до методики її розвитку, основних етапів, мети, завдань, змісту, методики, видів навчальних занять, інструментарію; у праці [84] (співавтор В. Ягупов) – в розробленні контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки (спецкурс «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»); у статті [169] (співавтор В. Ягупов) – в обґрунтуванні критеріїв і

показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися на таких наукових конференціях, семінарах і форумах:

– *міжнародних*: «Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success» (Дніпро, 9-10 березня 2023 р.); «Scientific research in the modern world» (Canada, August 24–6, 2023 year); «Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору» (Вінниця, 16–17 березня 2023 р.); «Research activities and achievements in pedagogy and psychology» (Czestochowa, the Republic of Poland, April 5–6, 2023 year); «Modern directions of scientific research development» (USA, Ghicago, September 7–9, 2022 year);

– *всеукраїнських*: «Актуальні проблеми та перспективи технологічної та професійної освіти» (Тернопіль, 20-21 квітня 2023 р.); «Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі» (Київ, 11 листопада 2021 р.); «Теоретико-методичні засади системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВВНЗ» (Київ, 23 листопада 2021 р.); «Педагогічні науки: методологія, теорія, практика» (Чернівці, 20-21 жовтня 2023 р.).

Публікації. Зміст та основні результати дисертаційного дослідження відображено в 17 публікаціях (із них 7 – у співавторстві), серед яких такі:

- колективна монографія;
- 1 навчальне видання (навчально-методичний посібник);
- 4 статті у наукових фахових періодичних педагогічних виданнях України (всі входять в міжнародні наукометричні бази);
- 2 статті у періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського

Союзу (всі входять в міжнародні наукометричні бази);

– 9 у збірниках тез доповідей на наукових конференціях і семінарах України та закордоном.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (181 найменувань, із них 42 – закордонних). Загальний обсяг дисертації становить 331 сторінок, основний текст – 195 сторінки. Робота проілюстрована 42 таблицями, 3 рисунками та 6 формулами та містить 26 додатків на 103 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ДІАГНОСТУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного аналізу та узагальнення

Головним трендом сучасних змін у системі військової освіти України є наближення її параметрів до рівня найрозвиненіших у військовому плані країн НАТО. Інтегрованим її «продуктом» є професійно компетентні офіцери, від рівня військово-професійної підготовленості та готовності яких залежить здатність держави загалом протистояти зовнішній збройній агресії. У цьому аспекті важливе місце обіймає діагностувальна компетентність докторів філософії, оскільки від її сформованості та розвиненості залежить їх здатність об'єктивно оцінювати, системно досліджувати та прогнозувати різні наукові та науково-педагогічні явища в системі військової освіти та науки взагалі та свою науково-педагогічну діяльність, зокрема. Відповідно, одним із результатів їх освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти є розвиток їх діагностувальної компетентності як майбутніх військових педагогів і дослідників.

Основним і водночас головним поняттям у нашому дослідженні є «компетентність» і його різновиди – «професійна компетентність» і «діагностувальна компетентність». О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Л. Лук'янова [145], О. Савченко, В. Свистун, В. Хутмахер, А. Шелтен, Е. Шорт, В. Ягунов та інші науковці у своїх наукових напрацюваннях дали окремі відповіді щодо них.

А згідно зі Законом України «Про вищу освіту» [30, с. 37-38] компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, вчитися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації

знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Але якщо брати інші джерела (ЮНЕСКО), наприклад, під нею також розуміють здатність особи застосовувати ефективно знання та вміння в міжособистісних відносинах чи ситуаціях, що передбачають взаємодію з різними людьми в соціальному контексті, так же, як і у професійних ситуаціях [148, с. 263].

У свою чергу С. Гончаренко – автор українського педагогічного словника – визначає «компетентність» як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [19, с. 149].

Провідний методолог педагогічної науки І. Зязюн наголошував на тому, що «складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєність системою знань» [68, с. 13].

Відзначимо, що компетентність безпосередньо пов'язана із професійною діяльністю кожного фахівця. Для того щоб знайти своє місце у професійній ієрархії, будь-який фахівець має якісно формувати свою професійну компетентність.

Достатньо цікаво витлумачує поняття «професійна компетентність» В. Свистун. Зокрема як «теоретичний, практичний та психологічний види підготовленості постаті майбутнього фахівця, що виявляється в його здатності і готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності» [94, с. 186]. На ці основні ідеї будемо орієнтуватися у цій роботі.

У словнику професійної освіти це поняття обґрунтовується як сукупність знань, умінь, що необхідна для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, застосовувати інформації [88, с. 78]. Вважаємо, що тут визначені не всі компоненти професійної компетентності.

Для нас важливим є включення в її зміст понять «здатність» і «готовність». Такої же думки дотримується В. Ягупов, який у її зміст визначає через поняття «підготовленість», «здатність» і «готовність» [127, с. 26-33].

Отже, військово-професійна компетентність майбутніх військових педагогів – це сукупність їх військово-професійної підготовленості, теоретичних і практичних здатностей, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками та уміннями застосовувати їх у процесі військово-професійної діяльності, професійно важливих педагогічних якостей, психологічної, особистісної та професійної готовності до науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Аналіз наукових і науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування й розвитку діагностувальної компетентності майбутніх педагогів недостатньо розв'язана у педагогічній науці. Серед науковців немає однастайності та чіткості щодо її структури та змісту. Зокрема зарубіжні і вітчизняні науковці К. Ауфшнайтер, К. Барс, С. Брудер, Г. Гац, О. Застело, О. Клюг, С. Мартиненко, Н. МкЕлвані, М. Хенінгер, В. Ягупов та ін. вважають діагностувальну компетентність компонентом професійної компетентності педагогів. Можна наголошувати, що саме від її сформованості залежить якість розв'язання ними всіх своїх інших педагогічних функцій, наприклад, виховної, методичної, фахової, формувальної.

Зокрема, діагностувальна діяльність – це компонент їх педагогічної діяльності, у процесі якої виконуються різні види діагностування процесу і результатів як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів (студентів, курсантів, слухачів). Справді, педагогічна діяльність будь-якого рівня складається зі послідовних етапів – вона починається з діагностування, тобто з'ясування вихідного стану педагогічної системи та її елементів, у тому числі й можливостей учнів (студентів, курсантів, слухачів), власних ресурсів педагога, і завершується діагностуванням отриманих результатів педагогічного процесу в конкретному ЗВО і ВВНЗ. Діагностувальна

діяльність – це постійне, послідовне і систематичне розв’язання кожним педагогом незліченної множини діагностувальних завдань педагогічного спрямування. І до їхнього творчого розв’язання майбутніх педагогів необхідно цілеспрямовано професійно мінімум підготувати в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, когнітивному, поведінково-діяльнісному та суб’єктному аспектах.

Поняття «Педагогічна діагностика» було достатньо повно обґрунтовано німецьким науковцем К. Інгенкампом у 1968 р. за аналогією з медичною і психологічною діагностикою. Зарубіжні та вітчизняні науковці (К. Ауфшнайтер, І. Булах, І. Холковська, В. Ортінський, І. Підласий та ін.) з’ясували її методологію, мету, зміст, специфіку та основні етапи.

Так І. Холковська його визначає як особливий вид діяльності педагога, спрямований на встановлення та вивчення ознак, які характеризують стан і результати виховання учнів, а також на коригування процесу навчання з метою підвищення його результативності [16, с. 5]. Але таке визначення також є однобоким і не повним, оскільки зміст поняття «педагогічна діагностика» набагато ширше.

Низка інших вчених стверджує, що «педагогічне діагностування є необхідною передумовою ефективного планування навантаження і вибору правильної стратегії впливу на організм майбутнього фахівця» [15].

Наголошуємо, що зміст поняття «педагогічне діагностування» є ширшим і глибшим, ніж поняття «контроль і перевірка знань, умінь і навичок», оскільки останнє тільки констатує результати, не пояснює їх походження причини, обставини, у той час як діагностування охоплює і контроль, і перевірку, і оцінювання, і накопичення статистичних даних, і аналіз, і узагальнення, і обґрунтування отриманих результатів з урахуванням способів їх досягнення, з’ясовує певні тенденції та динаміку.

Так педагогічна діагностика є, на думку О. Кондур, системою точного з’ясування результатів дидактичного процесу, що також включає не тільки контроль, перевірку, оцінювання та накопичення статистичних даних, але й їх

аналіз, прогнозування, вияв динаміки, тенденцій та навчального процесу [42, с. 333–338]. Тут науковець звужує педагогічну діагностику тільки до дидактичного процесу, який не охоплює виховний процес і його результати, що безумовно є, суттєвим недоліком.

Інший вчений – В. Ягупов – слушно зазначає, що педагогічна діагностика – це саме процес визначення результатів як навчальної діяльності учнів, так і педагогічної діяльності вчителів, метою якої є виявлення, аналіз, оцінювання, а також корегування їх діяльності. Вона включає в себе такі поняття: контроль, перевірка, облік, оцінювання, збір статистичних даних та їх аналіз, рефлексію; визначення динаміки освітніх змін і особистісних якісних перетворень у змісті набуття освіти кожним фахівцем, перегляд цілей та уточнення освітніх програм, коригування процесу навчання та прогнозування подальшого розвитку проблем освіти [118, с. 68–74].

Таким чином, головним завданням педагогічного діагностування є виявлення основного стану педагогічного процесу, де кожна шкала може з певною мірою свідчити про цей стан як у цілому, так і окремих його компонентів зокрема (табл. 1.1).

Якість актуалізації діагностувальної компетентності залежить від рівня сформованості та розвиненості професійної компетентності педагогів, їх професійної позиції та педагогічної майстерності. Всі педагогічні функції педагога – виховна, дидактична, операційно-діяльнісна, соціальна, ціннісно-мотиваційна, комунікативна, методична тощо – без якісної реалізації діагностувальної функції втрачають, практично, свій смисл. Наприклад, ще у 1987 році Ф. Шрадер та А. Хелмке [172, с. 28] наголошували про важливість уміння педагогів адекватно оцінювати результати навчальної діяльності студентів як життєво важливу основу для якісного педагогічного процесу. Ця думка до нині не втратила своєї актуальності.

Водночас А. Оле [165, с. 5], Н. МакЕлвані, Х. Горца та М. Ульріха та Б. Спінат [176, с. 86] слушно зазначають, що окрім діагностування педагогами результатів навчальної діяльності учнів, необхідні здатності педагога

оцінювати навчальний матеріал, складність навчальних завдань і матеріалів, тобто зосереджують увагу на їх здатності до діагностувальних суджень.

Таблиця 1.1

Визначення поняття «діагностувальна компетентність» науковцями

Дослідники	Визначення поняття «діагностувальна компетентність»
С. Мартиненко	здатність учителя, що ґрунтується на знаннях про педагогічну діагностику, сформованих діагностичних уміннях, навичках, досвіду вивчати, досліджувати та прогнозувати розвиток навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня, зокрема [56, с. 27];
А. Фурлетова	поєднання теоретичної та практичної готовності до здійснення діагностичної діяльності. Ця невід'ємна властивість людини включає діагностувальні навички, вміння висувати діагностувальні гіпотези, вирішувати проблеми, що виникають під час психопедагогічної діяльності, покращувати власну діяльність [146, с. 1-3];
В. Ягупов О. Застело	діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктивна здатність, а також професійна, особистісна та психологічна готовність до реалізації своєї діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування [33, с. 161];
J. Hoth	здатність впоратися діагностувальними завданнями при навчанні, а також якість діагностувальних досягнень [149, с. 2900–2907].

Актуальність цієї думки підтверджується достатньо активними науковими пошуками в зарубіжній педагогіці, де проблема діагностувальної компетентності педагогів обговорюється багатьма науковцями. Вона спочатку визначалась як здатність педагога правильно оцінювати рівень навчальної успішності учнів, що описувалась за допомогою шкал діагностувальної точності – рівня, рангу та диференціації. Водночас Б. Спінат обґрунтував, що точність суджень педагогів не завжди визначається якимись здатностями і він запропонував уникати поняття «діагностувальна компетентність» як єдиної компетентності, коли йдеться про об'єктивне оцінювання характеристик фахівців [176, с. 85–95].

Але більшість науковців наголошують, що діагностувальна компетентність педагогів є важливою для підготовки фахівців і що вона є стрижневою в їх професійній компетентності. Наприклад, С. Брудер підкреслює, що «діагностувальна компетентність» – це найважливіша складова професійної компетентності викладача, що позитивно впливає як на освітній процес і на його результати, так і на учнів [154, с. 461].

Зайфрід Ю. та Е. Вутке взагалі пропонують звужити розуміння діагностувальної компетентності до компетентності визначати помилки; таким чином – це вміння викладача діагностувати помилки тих, хто вчиться, і використовувати ці помилки конструктивно в процесі навчання [178, с. 239]. А. Бранте стверджує, що педагогам крім базового щоденного обов'язку навчання дітей, їм доводиться виконувати дуже складну роботу щодо діагностування їх стану та особливості їх взаємодії [142, с. 430–436].

Отже, на основі вищевикладеного, а також із урахуванням специфіки діагностувальної діяльності військових педагогів діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії наголошуємо невід'ємним та обов'язковим компонентом їх військово-професійної компетентності та вважаємо, що вона демонструє чи характеризує їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції у науково-педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Водночас нами з'ясовано, що проблема діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії не було предметом дослідження у педагогічній науці.

Зокрема подальшого наукового пошуку потребують такі наукові аспекти розвитку діагностувальної компетентності докторів філософії:

- уточнення змісту поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії»;
- обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії у процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти;
- спроектування педагогічної моделі розвитку діагностувальної компетентності у процесі їх освітньо-наукової підготовки;
- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;
- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки;
- здійснення експериментальної перевірки педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності.

1.2. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст

Поняття «діагностика» має, на нашу думку, більш істотне значення, ніж поняття «перевірка знань учнів (курсантів, слухачів)». Відмінність діагностувальної діяльності військового педагога – це постійне, послідовне, системне, контекстне та систематичне розв’язання різних діагностувальних завдань у науково-педагогічній діяльності. У зв’язку з цим до їхнього творчого розв’язання майбутніх педагогів слід цілеспрямовано та професійно готувати в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, змістовному, поведінково-діяльнісному та суб’єктному аспектах. Відповідно наголошуємо, що саме діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії як педагогів є

стрижневою в їх військово-професійній компетентності та науково-педагогічній діяльності.

Найголовнішою відмінністю нового стандарту професійної підготовки майбутніх фахівців є компетентнісний підхід до їх професійної підготовки, тобто основною стає вимога, якими компетентностями мають вони володіти, як адаптовані до життєдіяльності в професійному середовищі, а не кількість вивчених ними понять, текстів і формул чи відмінних оцінок за теоретичні знання. Сформованість військово-професійної компетентності майбутніх докторів філософії слугує підґрунтям для їх успішної військово-професійної діяльності. Водночас прослідковується освітня тенденція сьогодення – навчання особи впродовж усього життя, яка передбачає безперервне навчання, що націлене на розвиток фахівців як суб'єктів професійної діяльності та їх постійне самовдосконалення.

Методологічно обґрунтоване використання компетентнісного підходу в процесі освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетентність» і «професійна компетентність». Для української педагогіки ці поняття є відносно новими, і тому й спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб'єктами та організаторами освіти. Так, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко вважають компетентність як спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі набуття освіти та дозволяє людині визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [41, с. 17].

На думку І. Зязюна, компетентність – це властивість індивіда, яка існує в таких різних формах: високий рівень умілої, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін. [34, с. 17].

Будемо дотримуватися визначення компетентності, яке дано В. Ягуповим. Він визначає компетентність як термін, що використовується й у

науковій, і в повсякденній мові, для її обґрунтування виділяє такі основні поняття як «здатність», «підготовленість» і «готовність»: «під професійною компетентністю слід розуміти інтегроване професійне, психологічне та суб'єктне утворення фахівця..., набуте (а не вроджене) ним в процесі формальної, неформальної та інформальної освіти, яке відображає єдність його теоретичних і практичних знань, практичної підготовленості (практичні навички, вміння та здатності професійної діяльності), ставлення до професійної діяльності та мотиваційної, особистісної та професійної готовності до неї» [127, с. 31].

Глибоким та актуальним є поняття «професійна компетентність педагога», яке розглядається у вітчизняній і зарубіжній літературі як інтегрований критерій оцінювання готовності педагога до вирішення освітньо-виховних завдань. Нині науковці не дійшли до узгодженого розуміння поняття «професійна компетентність педагога». Деякі дають його визначення як базову характеристику діяльності педагога, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки – мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Перед сучасним фахівцем ставиться вимога володіти цілою низкою спеціальних і професійних умінь і здатностей, передусім пов'язаної з його психологічною підготовленістю до професійної діяльності. Нами з'ясовано, що професійна компетентність педагога визначається як явище багатозначне, яке включає систему цінностей і мотивів його педагогічної діяльності, а також практичних знань і вмінь, професійно важливих якостей, рівнем особистісної, психологічної та професійної здатності та готовності до реалізації своїх посадових педагогічних компетенцій.

Ми в процесі визначення діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії виходимо зі важливості їх діагностувальної функції як педагогів, оскільки вони за її допомогою визначають результати досягнення цілей як своєї науково-педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності тих, хто вчиться. Без діагностування неможливе правильне та раціональне

управління військово-педагогічним процесом у цілому та окремими його компонентами, зокрема. Педагогічна діагностика – це важлива частина військово-педагогічного процесу в ВВНЗ, яка має такі основні завдання, які стосуються стану і результатів діяльності його суб'єктів. Вона дає можливість «побачити», а можливо і передбачати деякі відхилення і навіть своєчасно коригувати весь процес та його окремі елементи чи компоненти.

Німецький дослідник К. Інгенкамп не без підстав вважав незавершеним наукову концепцію педагогічного діагностування та наголошував про необхідність подальших теоретичних й експериментальних пошуків щодо змісту, методів і специфіки діагностики як педагогічного явища [35, с. 10-16]. Аналіз та узагальнення сучасних наукових джерел свідчить про достатню аргументованість такого підходу до розуміння педагогічної діагностики у педагогічній науці та практиці.

Вітчизняний педагог І. Підласий слушно зауважив, що діагностика – це система технологій, засобів, процедур і методів висвітлення обставин, чинників та умов функціонування педагогічних об'єктів, встановлення їх ефективності і наслідків [86, с. 544]. Дослідник також підкреслює, що в педагогічну діагностику вкладається більш широкий і більш глибокий зміст, ніж у традиційну перевірку знань і вмінь учнів. Перевірка лише констатує результати оцінювання, а діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів процесів навчання, виховання. Контролювання, оцінювання знань і вмінь тих, хто вчиться, в діагностування є необхідними складовими частинами [86, с. 544].

Нині поняття «діагностика» має два значення:

- процес, процедура розпізнання об'єкта та його стану;
- галузь науки, яка досліджує процеси розпізнання, етапи, методи певної діагностики.

Так, на основі аналізу та узагальнення наукової літератури можна зробити висновок, що в поняття «діагностика» вкладається ще один зміст – практична діяльність педагога, яка реалізується в його професійній діяльності. На думку О. Мельник, «Діагностика – це спеціальний вид педагогічної діяльності, спрямований на вивчення та розпізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання і виховання з метою взаємодії вчителя й учня та ефективного управління цим процесом» [58, с. 24].

У цих поняттях наголошується на тому, що перевірка констатує результати, а ось діагностування забезпечує контроль, оцінювання, накопичення даних, аналіз результатів і стеження за динамікою функціонування та розвитку певного педагогічного явища, наприклад, навчальної успішності курсантів (слухачів, студентів), ефективність педагогічної діяльності педагогів у конкретній навчально-вихованій системі, наприклад, у військовій.

Вважаємо, що у військово-педагогічному процесі ВВНЗ діагностувальна компетентність військового педагога є одним із критеріїв визначення його здатності та готовності до педагогічної діяльності, оскільки від його здатності та точності оцінювання стану, динаміки просування та перспектив розвитку майбутнього фахівця залежить, чи буде поєднання освітніх цілей із потребами та можливостями самого майбутнього фахівця. Водночас у процесі аналізу та узагальнення відповідних наукових джерел нами з'ясовано, що наукове поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії» є, практично, не дослідженим і відповідно не обґрунтованим. Отже, якщо брати глобально, то у науково-педагогічній літературі ще немає чіткого визначення діагностувальної компетентності педагогів, у тому числі й військових.

Зарубіжні науковці С. Брукхарт, К. Інгенкамп, У. Ліссмманн, Б. Спінат, А. Зюдкамп, Дж. Кайзер, П. Мосс та інші наголошують, що в педагогічному процесі діагностувальна компетентність педагога є найважливішою. Важливо, що наукові пошуки, присвячені її дослідженню, досліджували головним чином крізь призму точності оцінювання навчальних досягнень тих, хто

вчиться. У сучасних дослідженнях тлумачення діагностувальної компетентності знаходимо в роботах К. Ауфшнайтер Ф. Шрадер, Г. Гаца, О. Застело, О. Івутіної, Н. МкЕлвані, С. Мартиненко, А. Оле, А. Хельмке та інших науковців. Наприклад, німецький педагог Ф. Шрадер визначає діагностувальну компетентність педагогів як їх здатність успішно впоратися з діагностувальними завданнями, які виникають у професії вчителя [171, с. 154]. Складно не погоджуватися з такою слушною думкою.

Український науковець Р. Горбатюк вважає що «діагностувальна компетентність є важливою складовою професійної майстерності науково-педагогічних працівників у педагогічній діяльності та сполучним елементом підготовчого, основного, підсумкового етапів у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів діагностувальних заходів» [20, с. 56].

Суттєво відрізняється дефініція цього поняття української дослідниці С. Мартиненко, яка визначає діагностувальну компетентність педагога як його інтегровану здатність, яка ґрунтується на знаннях про педагогічну діагностику, сформованих діагностувальних уміннях, навичках, досвіді вивчати, досліджувати та прогнозувати розвиток навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня, зокрема [56, с. 27]. Таке визначення можна покласти за основу її визначення. Але обов'язково треба додати й інші її складові, наприклад, цінності та мотивацію, професійно важливі діагностувальні якості, педагогічну суб'єктність викладача як суб'єкта діагностувальної діяльності.

Слушну та науково обґрунтована дефініцію дають українські науковці, які визначають «...діагностичну компетентність викладача закладу вищої військової освіти як його діагностичну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностичної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності

сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування» [181, с. 1215].

На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що раніше основна увага дослідників була спрямована на проблему оцінювання результатів навчальної діяльності тих, хто вчиться, а нині предметом педагогічного діагностування становиться проблема вимірювання результативності всіх компонентів педагогічного процесу та використання результатів діагностування в ході планування та здійснення педагогічного процесу в певному навчально-виховному закладі, а також і його вдосконалення.

Таким чином, **діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії** – це їх професійно важливе психічне утворення, зміст якого складають діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування суб'єктів військово-педагогічного процесу в ВВНЗ.

Здатність військового педагога реалізовувати свою діагностувальну функцію у науково-педагогічній діяльності ґрунтується на його ціннісно-мотиваційній, когнітивній, операційно-діяльнісній, індивідуально-психічній і суб'єктній компонентах діагностувальної компетентності.

Ключовою проблемою є структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, виокремлення її конкретних компонентів та їх аналіз та обґрунтування. Це дозволить подати внутрішню характеристику досліджуваного явища та розглянути його комплексно. А для цього системний підхід є одним із базових при побудові структури досліджуваного явища, який дозволяє обґрунтовувати діагностувальну компетентність як педагогічну систему та системно в комплексі виокремити її компоненти. У будь-якому

випадку компетентність не можна зводити тільки до певного комплексу особистісних якостей і станів, оскільки її склад є набагато ширшим, безпосередньо вона стосується саме фахівця, а не особистості, що було обґрунтовано в наукових публікаціях О. Застели [32, с. 35].

Під поняттям «компоненти діагностувальної компетентності» науковці розуміють сукупність психічних утворень, професійно важливих якостей і проявів викладача, які дають змогу досягати професійних цілей у процесі діагностувальної діяльності відповідно до своїх компетенцій [32, с. 35]. Основні складові діагностувальної компетентності широко обговорювалися протягом останніх років. Так, проблему формування діагностувальної компетентності педагога наголошує Г. Гац, який під діагностувальною компетентністю фахівця розуміє комплекс його якостей і станів – поєднання діагностувальних знань і вмінь, що дозволяє ефективно орієнтуватися в діагностувальних заходах [17, с. 19]. Такий підхід вважаємо достатньо примітивним, оскільки він не охоплює всі її складові.

Наприклад, немає ціннісно-мотиваційного аспекту проведення педагогічного діагностування, бо для одного педагога діагностика – це можливість самоствердження шляхом приниження учнів, а для іншого – це можливість визначення успіхів учнів і з'ясування певних своїх упущень у педагогічній діяльності та ін. Наступні науковці – Н. МкЕлвані та А. Оле – власне слушно вважають структурними компонентами діагностувальної компетентності викладача його ставлення до діагностувальної діяльності та її мотивацію, усвідомлення самоефективності та самоаналіз результатів діагностування [165, с. 7].

Наступний науковець К. Ауфшнайтер приділив увагу цій проблемі та розробив модель діагностувальної компетентності педагога. Він виокремив такі її блоки: ставлення до діагностувальної діяльності, мотивацію до діагностувальної діяльності, саморегулювання та когнітивні здатності, до яких віднесені знання методів діагностування [153]. Але такий підхід, на нашу думку, також не є системним, оскільки не є повним.

Діагностувальна компетентність педагога як систему була описана С. Мартиненко, яка складається, на її думку, з трьох основних груп. До I групи відносяться знання про сутність і зміст діагностувальної діяльності (роль діагностувальної діяльності в професійній діяльності педагога; знання про її мету, завдання, засоби, функції, специфіку та склад); до II – знання з теорії педагогічної діагностики (об'єкт, предмет, спрямованість педагогічної діагностики, методи, прийоми засоби педагогічної діагностики); до III – знання технології діагностувальної діяльності (діагностувальні методи, методики та технології) [56, с. 28]. Ця модель діагностувальної компетентності педагога у порівнянні з іншими запропонованими науковцями моделями є більш обґрунтованою і повною, але їй також не вистачає системності та повноти. Наприклад, тут відсутні діагностувальні методи, ціннісно-мотиваційні, індивідуально-психічні аспекти діагностувальної діяльності.

Науковці слушно наголошують, що «не викликає сумніву необхідність формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів як важливу складову їх професійної компетентності. Основними є складовими мають бути цінності, мотивація, діагностувальні знання, навички, вміння, професійно важливі діагностувальні якості і здатність бути суб'єктом діагностувальної діяльності» [133, с. 146]. Такої ж думки дотримуються й інші науковці: «Виокремлюємо згідно з вимогами системного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів її компоненти – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний, які послідовно, комплексно, системно та контекстно охоплюють всю діагностичну діяльність викладача» [181, с. 1215].

Для виокремлення компонентів діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії візьмемо наукові доробки В. Ягупова, який розробив універсальну структуру професійної компетентності будь-якого фахівця. Зокрема таку:

1) ціннісно-сміслове, мотиваційне й особистісне ставлення фахівця до професійної діяльності, тобто її суб'єктна значущість для буття людини як соціального і професійного суб'єкта в певній сфері професійної діяльності, оскільки кожна з них має свою специфіку;

2) теоретичні та практичні професійні знання, необхідні для успішної професійної діяльності;

3) практична здатність до реалізації цих знань у професійній діяльності, поведінці і спілкуванні як конкретного суб'єкта професійної діяльності в певній професійній сфері;

4) готовність до практичної актуалізації цих знань, навичок, умінь і здатностей, а також свого особистісного, суб'єктного та професійного потенціалів у професійній діяльності, поведінці і спілкуванні як її творчого суб'єкта;

5) професійно важливі якості, якими має володіти фахівець, тобто індивідуально-психічний компонент професійної діяльності;

6) професійна суб'єктність, тобто самоконтроль, самооцінювання, самодетермінація, саморегуляція та саморефлексія своєї професійної діяльності, своєї поведінки, спілкування в суспільстві та в професійному середовищі [122, с. 150].

На основі врахування наукових доробок К. Ауфшнайтер, Г. Гаца, О. Застело, О. Івутіної, Ю. Клюг, Д. Кисленка [39, с. 124], С. Мартиненко, В. Ягупова, а також із урахуванням цілей, змісту та специфіки майбутньої науково-педагогічної діяльності докторів філософії в системі військової освіти визначаємо структуру їх діагностувальної компетентності у таких компонентах: ціннісно-мотиваційному, когнітивному, операційно-діяльнісному, індивідуально-психічному та суб'єктному. Більш докладно та окремо обґрунтовуємо кожен компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії має дві складові, які пов'язані з усвідомленням ними ціннісних аспектів діагностувальної діяльності (настанова на діагностувальну діяльність; позитивне емоційне та мотиваційне ставлення до діагностувальної діяльності) і характеризує дві її складові – цінності та мотивацію. Цей компонент, по-перше, є вкрай необхідний, оскільки «Смисл цінностей в освіті полягає насамперед у тому, що вони формують систему значень, принципів, норм, канонів та ідеалів, які визначають цінність освіти в суспільстві, регулюють взаємодію суб'єктів в освітній сфері і формують ціннісний компонент у структурі навчальної діяльності тих, хто набуває певну освіту, педагогічної діяльності викладачів. Це пов'язано з таким фактом, що цінності, по-перше, формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самого себе; по-друге, визначають в освіті поведінку і смисл діяльності її суб'єктів, ставлення, з одного боку, педагогів до педагогічної діяльності, до її смислу і результатів, з іншого – учнів (студентів, слухачів) до набуття освіти, навчальної діяльності та її смислу та основного результату. У зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях одним із основних їх цілей має бути з'ясування ціннісної сфери суб'єктів освіти – педагогів і тих, хто набуває певну освіту – учнів (студентів, слухачів)» [114, с. 52].

По-друге, він є «стартовим» для інших компонентів діагностувальної компетентності, оскільки при його сформованості всі інші компоненти формуються та розвиваються усвідомлено, цілеспрямовано, контекстно, змістовно і без зайвої емоційної напруженості, оскільки «дає можливість з'ясувати: усвідомлення професійних і фахових цінностей, настанов та їх сприйняття як орієнтирів майбутньої діяльності; позитивне ставлення до обраного фаху та майбутньої військово-професійної і фахової діяльності; внутрішню вмотивованість до цієї діяльності та потребу в реалізації власного потенціалу у сфері фізичної культури і спорту як суб'єкта військово-професійної та фахової діяльності; потребу в набутті

військово-професійних і фахових знань, систематизації раніше набутих професійних (організаторських) умінь і навичок» [8, с. 97].

Цінності – це їх позитивне ставлення до діагностувальної діяльності, ціннісні настанови щодо актуалізації свого професіоналізму у діагностувальній діяльності, творчий прояв себе як суб'єкта діагностувальної діяльності, усвідомлення майбутніми докторами філософії ціннісних її аспектів та їх реалізація у науково-педагогічній діяльності. Цінності формують і наповнюють конкретним змістом і смислом мотивацію їх діагностувальної діяльності.

Мотивація – це потреби та мотиви чи мотиваційне ставлення майбутніх докторів філософії до діагностувальної діяльності як суб'єктів військово-педагогічного процесу в ВВНЗ.

Отже, зміст цього компонента відображає потреби, мотиви, цілі та ціннісні настанови щодо діагностувальної діяльності та застосування в ній коректних методів і сучасних засобів оцінювання, відповідно його зміст містить дві складові: цінності та мотивацію. Цей компонент знаходить своє відображення у внутрішній вмотивованості в педагога до педагогічної діяльності, основними проявами якої є такі:

- діагностувальні цінності (позитивне ставлення до діагностувальної діяльності та до тих, хто діагностується – курсантів (слухачів));
- діагностувальні інтереси (зацікавленість у діагностувальній діяльності та її об'єктивних результатах);
- діагностувальні потреби (потреба в якісній діагностувальній діяльності як військового фахівця та як педагога);
- діагностувальні мотиви (усвідомлення діагностувальних потреб у науково-педагогічній діяльності та необхідності їх об'єктивного задоволення).

Отже, важливість розвитку ціннісно-мотиваційної складової діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії зумовлена єдністю функцій мотивації в діагностуванні, що, зазвичай, реалізує основну

функцію – спонукальну, а мета в свою чергу спрямовує та організовує діагностувальну діяльність, тоді як цінності – утворюють її смисл для майбутніх докторів філософії.

Когнітивний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання про педагогічне діагностування, діагностувальні методи, методики, технології, засоби й методики їх застосування в діагностувальній діяльності. Зокрема, це такі теоретичні і методичні/процедурні знання:

- зміст діагностувальних досліджень у науково-педагогічній діяльності;
- теоретичні знання про основні поняття та методи педагогічного діагностування;
- експериментально-діагностувальні, методики, технології та засоби, їхній потенціал і можливості для розв’язання практичних діагностувальних завдань у науково-педагогічній діяльності;
- процеси опрацювання даних на основі аналізу, порівняння, узагальнення, синтезу, розроблення варіантів використання діагностувальної інформації тощо.

Рівень сформованості та розвиненості когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю діагностувальних знань майбутніх докторів філософії, які необхідні в їх майбутній науково-педагогічній діяльності в системі вищої військової освіти.

Для здійснення якісної освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії, які мають володіти військово-професійними знаннями та системою методологічних, виховних, методичних, комунікативних, організаційно-управлінських, діагностувальних, психологічних і дослідницьких знань, необхідно цілеспрямовано формувати та розвивати у них діагностувальну компетентність та її знаннєві підвалини. У зв’язку з цим вважаємо, що цей компонент складають три групи таких знань:

- психолого-педагогічні знання щодо методології професійної освіти, організації навчально-вихованого процесу в ВВНЗ, методологічних принципів

дослідження проблем у сфері освіти; організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавальної мотивації та здатностей курсантів (слухачів); психолого-педагогічних підвалин педагогічної діяльності;

– діагностувальні знання – це знання методики викладання різних навчальних дисциплін; знання сучасних методик, технологій і засобів діагностувальної діяльності у системі вищої військової освіти; знання сучасних методик, технологій і засобів діагностування навчальної успішності курсантів (слухачів);

– аналітико-статистичні знання – це знання про аналіз, опрацювання та статистичне опрацювання результатів педагогічного діагностування, а також знання методики їх використання у своїй науково-педагогічній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх практичну здатність вирішувати конкретні професійні завдання у сфері діагностувальної діяльності в процесі науково-педагогічної діяльності, успішно вирішувати різноманітні діагностувально-прогнозувальні ситуації у військово-педагогічному процесі, самостійно розв’язувати діагностувальні завдання в процесі реалізації своїх педагогічних функцій, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність як науковець. Успішність практичної реалізації діагностувальної функції військовим педагогом суттєво залежить від його практичної здатності встановлювати суб’єкт-суб’єктні взаємини зі курсантами (слухачами). Наприклад, застосування сучасних методичних прийомів, форм, методів і засобів педагогічної взаємодії у процесі діагностувальної діяльності сприяє формуванню таких партнерських взаємин. Отже, зміст цього компонента складають психолого-педагогічні, предметні, методичні, технологічні та спеціальні діагностувальні навички та вміння.

Таким чином, зміст цього компонента складають психолого-педагогічні, методичні та діагностувальні навички, вміння та здатності як діяльнісна підвалина реалізації діагностувальної функції військовим педагогом у педагогічній діяльності в системі вищої освіти.

Індивідуально-психічний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх індивідуально-психічні діагностувальні якості, що безпосередньо та опосередковано впливають на успішність реалізації ним своєї діагностувальної функції як суб'єктів діагностувальної діяльності.

На думку О. Кострикіна професійно важливі якості – це соціально зумовлені й значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії; професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості [43].

Ці якості, з одного боку, можуть суттєво підвищувати результативність діагностувальної діяльності військових педагогів і позитивно впливати на курсантів (слухачів) як об'єктів педагогічного діагностування, а з іншого – повністю виключити вихований аспект і особистісний вихований вплив військового педагога на курсантів (слухачів) як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності.

Зокрема, це такі професійно важливі діагностувальні якості – гуманність, об'єктивність, принциповість, толерантність, тактовність, домінантність (лідерство), комунікативність, відповідальність та ін.

Суб'єктний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає, по-перше, усвідомлення та сприйняття військовими педагогами як самого себе як суб'єкта діагностувальної діяльності, так і курсанта (слухача) як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності: «Сутність професійної суб'єктності офіцера полягає в його позитивному самосприйнятті та самостворенні до самого собі як до суб'єкта професійної діяльності в типових та екстремальних умовах, а також її самодетермінація і саморегуляція згідно зі службовими інструкціями, внутрішнім переконанням, суб'єктною позицією» [135, с. 78-79].

Відповідно майбутні доктора філософії мають ставитися до самого себе як до креативних суб'єктів науково-педагогічної діяльності, свідомо

саморегулювати та самоуправляти своєю діагностувальною діяльністю, створювати її неповторний індивідуальний стиль на основі усвідомлення, аналізу та оцінювання власної поведінки і діяльності в педагогічному середовищі, самоідентифікації себе як суб'єкта науково-педагогічної діяльності, носія системи педагогічних і фахових цінностей у військово-освітньому середовищі.

Це можливо тільки коли сформована здатність майбутнього військового педагога чітко усвідомлювати свою відповідальність за діагностувальні дії в науково-педагогічній діяльності та за їх результати й ймовірні наслідки; здатність досягати цілей діагностувальної діяльності. Це, в свою чергу, передбачає автономність і самостійність у діагностувальній діяльності, що демонструє їх суб'єктне ставлення до себе як до професійного суб'єкта – військового педагога та творчої реалізації ним діагностувальної функції.

Цей компонент дуже важливий для майбутніх докторів філософії, що демонструє їх як професіоналів педагогічної справи. Він знаходиться у безпосередньому взаємозв'язку з ціннісно-мотиваційним компонентом. Сформованість цього компонента забезпечує самоаналіз, самостійність, відповідальність і автономність військового педагога у діагностувальній діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діагностувальної діяльності, суб'єктного ставлення до неї, а також сприйняття своєї суб'єктної відповідальності за результати діагностувальної діяльності в системі військової освіти.

Отже, зміст цього компонента складають активність, автономність, об'єктивна самооцінка, відповідальність, рефлексивність у діагностувальній діяльності військових педагогів, які складають підвалину їх професійної суб'єктності в діагностувальній діяльності.

Таким чином, діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії є обов'язковим компонентом їх військово-професійної компетентності, яка формується і розвивається у них у системі військової освіти.

Визначено діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії як їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в науково-педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Обґрунтовано основні компоненти діагностувальної діяльності – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-психічний і суб'єктний.

1.3. Сучасний стан сформованості діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії

Нині в системі військової освіти досить суттєво постала проблема щодо розвитку військово-професійної компетентності майбутніх докторів філософії, де суттєве місце, на нашу думку, обіймає саме їх діагностувальна компетентність. Результативність їх військово-педагогічної діяльності у системі військової освіти суттєво залежить від сформованості саме діагностувальної компетентності. Вважаємо, досить важливим для кожного майбутнього фахівця є діагностувальні знання, навички, вміння, здатності, а також професійно важливі діагностувальні якості та готовість до діагностувальної діяльності як в повсякденних, так і в інших екстремальних ситуаціях діяльності як суб'єкта військово-професійної діяльності [120; 128].

Відтак, до головної проблеми щодо майбутніх докторів філософії стосовно їх освітньо-наукової підготовки можемо віднести їх недостатню діагностувальну підготовленість і відповідно недостатню сформованість діагностувальної компетентності. На нашу думку, це пов'язано, з одного боку, відсутністю системи їх діагностувальної підготовки, а з іншого – з їх майбутньою науково-педагогічною діяльністю, яка передбачає безпосередню

реалізацію діагностувальної функції. Наприклад, С. Сисоєва та Т. Кристопчук вважають, що проблема діагностування пов'язана з унікальністю особистості суб'єкта навчальної діяльності, а також особливостями навчальних предметів та ін., а також необхідністю «проводити вимірювання необхідно, саме за допомогою змістового педагогічного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання та виховання тих, хто вчиться» [107, с. 233, 235].

Отже сміливо можемо наголошувати, що майбутній доктор філософії має на меті не тільки діагностувати своїх підлеглих, але вміти вчасно з'ясовувати свої недоліки у підготовленості до вирішення будь-якого завдання в військово-педагогічному процесі, оперативно з'ясовувати їх причини та джерела, а також своєчасно усунути.

Але для цілеспрямованого розвитку їх діагностувальної компетентності експериментальним шляхом слід знати, з одного боку, основні види педагогічного експерименту, які класифікують за умовами проведення на природний і лабораторний, а за метою – на констатувальний (діагностувальний, контрольний), формувальний (перетворювальний) [128, с. 350–364], а з іншого також сучасний стан її сформованості.

Лабораторний експеримент проводиться в спеціально створених умовах, а природний – характеризується реальними умовами процесу буття, зокрема педагогічного. Відтак, для розв'язання дослідницьких завдань науково-педагогічного дослідження застосовують переважно природний експеримент. Слід зазначити, що існує також два способи доказу гіпотези у процесі експериментального дослідження – паралельний і послідовний.

Паралельний експеримент організовується за принципом наявності двох ідентичних груп – контрольної та експериментальної, що передбачає наявність мінімум двох і більше однакових (за нормальним розподілом) навчальних груп. В одній – експериментальній групі – запроваджуються експериментальні умови, а в іншій – контрольній – зберігаються традиційні умови. Після проведення формувального експерименту порівнюються результати цих двох

груп і робиться висновок про дієвість експериментальних умов формування/розвитку певного явища або про її відсутність.

Послідовний експеримент організовується за принципом єдиної досліджуваної групи, в якій фіксується стан сформованості/розвиненості досліджуваного педагогічного явища за традиційною системою – перед упровадженням експериментальних педагогічних нововведень порівнюється результативність їх впровадження як експериментального чинника на тій самій групі.

Зокрема, виокремлюють констатувальний (відбувається з'ясування актуального стану досліджуваного предмета перед упровадженням експериментальних умов, наприклад, як у нашому дослідженні – педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності) і формувальний (впровадження цих експериментальних умов в експериментальній групі) етапи проведення педагогічного експерименту.

Таким чином, для визначення сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Аналіз її сформованості здійснювався за ціннісно-мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, індивідуально-психічним і суб'єктивним компонентами [80; 81].

Отже, в процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано теоретичні, методичні та практичні аспекти діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, і з урахуванням вимог системного, андрагогічного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів до їх діагностувальної підготовки, а також структури діагностувальної компетентності. А з цього було визначено критерії діагностування її сформованості та розвиненості [72; 169].

Зокрема, В. Ягупов виокремлює такі критерії діагностування

сформованості компетентності фахівців: ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, індивідуально-психічний і суб'єктний, які взаємодоповнюють один із одним і взаємодіють між собою. Їх можна творчо адаптувати до діагностування різних видів компетентності фахівців [116]. Слід наголошувати, що всі ці критерії мають бути обов'язково наповнені конкретними показниками в залежності від посади та своїх функціональних обов'язків, які виконуватиме, наприклад, майбутній доктор філософії як науково-педагогічний працівник у системі військової освіти.

Нами виокремлено такі основні критерії для оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії:

– *аксіологічно-мотиваційний критерій*, основними показниками якого є цінності та мотиви діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти;

– *інтелектуальний* – знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності, а також знання щодо методик діагностування, застосування методів, методичних прийомів діагностувальної діяльності, а також методичні знання в майбутніх докторів філософії щодо засобів діагностувальної діяльності в майбутній науково-педагогічній діяльності;

– *діяльнісний* – діагностувальні навички та вміння в сфері військової освіти, щодо застосування методів, методичних прийомів, методик діагностувальної діяльності, а також методичні навички та вміння майбутніх докторів філософії щодо застосування засобів діагностувальної діяльності в майбутній науково-педагогічній діяльності;

– *психологічний* – основними показниками є комунікативність і організованість, толерантність та об'єктивність у діагностувальній діяльності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності;

– *рефлексивний* – основними показниками є суб'єктність, відповідальність і рефлексивність [169, с. 279–280].

Ці критерії використовувались нами спочатку на етапі констатувального педагогічного експерименту з метою з'ясування рівнів сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Для цього необхідно на основі отриманих експериментальних результатів нашого дослідження здійснити такі дії:

1) проаналізувати освітню професійну програму їх освітньо-наукової підготовки, взяти до уваги необхідність реалізації ними діагностувальної функції у майбутній науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти;

2) з'ясувати як саме буде відбуватися розвиток в них діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ;

3) здійснити з'ясування сформованості діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії;

4) здійснити формування контрольних і експериментальних груп майбутніх докторів філософії для проведення формувального етапу експерименту.

Отже, водночас наголошуємо, що актуальність проблеми дослідження розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії може бути підтверджена лише експериментальним шляхом – констатувальним і формувальним педагогічними експериментами, які дають змогу експериментальним методом впевнитись, що рухаємося в правильному напрямку і що наше наукове дослідження є перспективним. Для розвитку самої компетентності потрібно також розробити методику формувального експерименту.

Генеральна сукупність досліджуваної категорії складає 62 майбутніх докторів філософії (ад'юнктів) у всіх ВВНЗ по Україні, відповідно, вибіркова сукупність буде достатньо малою. У констатувальному експерименті брали участь 50 майбутніх докторів філософії (ад'юнктів) із Національного університету оборони України, Військової академії м. Одеса та Харківського

національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба згідно зі дотриманням статистичних вимог до вибору такої вибірки.

В основу визначення стану її сформованості з урахуванням специфіки їх військово-педагогічних, у тому числі й безпосередньо діагностувальної функцій, а також наших дослідницьких завдань було покладено розроблену нами методику діагностування за аксіологічно-мотиваційним, інтелектуальним, діяльнісним, психологічним і рефлексивним критеріями. Для їх діагностування нами створена низка тестів, опитувальників та авторських методик, що включає такі методики (додатки А, Б, В, Г, Д):

- методика для діагностування мотивації діяльності за К. Замфір у модифікації А. Реана;

- методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» для з'ясування їх ціннісних орієнтацій;

- тест на визначення рівнів знань у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності науково-педагогічних працівників у системі військової освіти;

- тест на визначення рівнів знань методів і методик діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

- тест на визначення їх знань щодо застосування засобів діагностування у процесі реалізації діагностувальної функції в системі військової освіти;

- авторська методика оцінювання їх діагностувальних навичок і вмінь у сфері військової освіти як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

- авторський тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості їх навичок і вмінь щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностування у науковій і науково-педагогічній діяльності в ВВНЗ;

- авторський тест на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь щодо застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми докторами філософії в системі

військової освіти;

- методика для діагностування комунікативних та організаційних здатностей «Комунікативні та організаторські здатності» за В. Синявським і Б. Федоришиним майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

- експрес-опитувальник для з'ясування індексу толерантності як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

- тест-опитувальник Є.Ф. Бажіного «Дослідження суб'єктного контролю» на основі шкали контролю Дж. Роттера для діагностування їх об'єктивності як суб'єктів діагностувальної діяльності;

- методика М. Шукиної «Оцінка рівня розвиненості суб'єктності особистості» для з'ясування суб'єктних проявів майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності;

- тест-опитувальник для діагностування їх відповідальності;

- методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності» для діагностування їх рефлексивності як суб'єктів діагностувальної діяльності.

Проведений аналіз наукових праць і враховуючи реалії сьогодення (повномасштабне вторгнення російських окупантів в Україну) дав змогу стверджувати, що сучасне інформаційне суспільство переживає період трансформації освітнього середовища з використання сучасних інформаційних технологій, що набагато збільшує продуктивність і результативність діяльності суб'єктів освіти, де кожен може вибрати потрібний йому програмний продукт для вирішення того чи іншого завдання [21; 22; 24; 25]. Це суттєво покращить не тільки освітній чи педагогічний процес, але дасть змогу майбутнім фахівцям використовувати всі види та засоби інформаційних технологій у своїй навчально-пізнавальній діяльності [161; 164].

У зв'язку з цим наші методики розробили у двох варіантах: паперовому та електронному (у вигляді посилання, на базі програмного забезпечення для адміністрування опитування Google Форми, що входить до складу безкоштовного пакету програмного забезпечення). Саме електронний варіант

дає нам змогу вирішувати широкий спектр дослідницьких завдань, серед яких головні – обраховувати, визначати та систематизувати середні результати як по кожному респонденту, так і за групу в цілому.

Для того щоб зайти та відпрацювати дану методику респонденту потрібно увійти за посиланням <https://forms.gle/F6uCYt8aJhw9nQEd9>, а після кліку по якому він зразу переходить в опитувальник (рис. 1.1).

Інструкція. Прочитайте уважно подані нижче мотиви діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в освітньо-науковому процесі та оцініть їх значимість для Вас за п'ятибальною шкалою.

ТЕСТ №1

ronni77785@gmail.com [Змінити обліковий запис](#)

Спільно не використовується

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

1. Заробляння грошей *

☐ майже повністю незначимо

☐ трохи незначимо

☐ посередньо

☐ значимо

☐ дуже значимо

Рис. 1.1. Вікно для початку роботи з опитувальником (тестом)

Після відповіді на запитання опитувальника потрібно натиснути кнопку «Надіслати» (рис. 1.2). Далі респондент має виконати ті ж самі дії з кожною методикою в будь-якій послідовності. А вся зібрана інформація автоматично вноситься в суцільну таблицю для відповідей додатку Google Таблиці, де автоматично проводяться розрахунки середніх результатів сформованості всіх вимірюваних елементів діагностувальної компетентності певного респондента, а також за групу в цілому. Коли потрібно вилучити дані з відповідями респондента, для цього достатньо скористатися кнопкою «Вилучити запис».

Діагностування рівнів сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за обраними методиками мали різні шкали. У зв'язку з цим для зручності статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту всі результати за обраними методиками співвідносилися з узагальненою 100 бальною шкалою оцінювання.

7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності як професіонала з великої літери *

☐ майже повністю незначимо

☐ трохи незначимо

☐ посередньо

☐ значимо

☐ дуже значимо

8. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності як суб'єкта освітньо-наукового процесу *

☐ майже повністю незначимо

☐ трохи незначимо

☐ посередньо

☐ значимо

☐ дуже значимо

Надіслати

Сторінка 1 з 1

Очистити форму

Рис. 1.2. Вікно закінчення відповідей на запитання опитувальник (приклад)

Зокрема так:

100–90 балів – високий рівень сформованості певного компонента діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;

89–70 балів – середній рівень;

69–50 балів – низький рівень.

Нами було визначено рівні сформованості за кожним компонентом діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, які пропонуємо з'ясувати за формулою визначення середнього значення сукупності (1.1):

$$R_k = p_1 + p_2 + p_3 + \dots / N, \quad (1.1)$$

де: R_k – рівень сформованості компонента діагностувальної компетентності;

p_1, p_2, p_3 – відповідні шкали компонента;

N – загальна кількість шкал у відповідному компоненті.

Для отримання результатів зрізу констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності досліджуваних було використано формулу, за якою визначили рівні сформованості її компонентів, які взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою та впливають на формування один одного (1.2):

$$I_{\text{комп.}} = (R_{\text{цм}} + R_k + R_{\text{оп}} + R_{\text{ип}} + R_c) / 5, \quad (1.2)$$

де: $I_{\text{комп.}}$ – рівень сформованості діагностувальної компетентності у цілому;

$R_{\text{цм}}$ – рівень сформованості діагностувальної компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом;

R_k – рівень сформованості – за когнітивним компонентом;

$R_{\text{оп}}$ – рівень сформованості – за операційно-діяльнісним компонентом;

$R_{\text{ип}}$ – рівень сформованості – за індивідуально-психічним компонентом;

R_c – рівень сформованості – за суб'єктивним компонентом.

Ці рівні мають продемонструвати, наскільки у майбутніх докторів філософії сформована діагностувальна компетентність. Для визначення її рівнів була використана бальна оцінка від 50 до 100; де:

100–90 – високий рівень її сформованості;

89–70 – середній рівень;

69–50 – низький рівень.

При розрахунку рівнів сформованості $R_{\text{цм}}, R_k, R_{\text{оп}}, R_{\text{ип}}, R_c$ результати за кожним компонентом сумуються та діляться на їх кількість, після цього отримаємо інтегрований рівень сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Отже, перейдемо до аналізу результатів констатувального діагностування рівнів її сформованості згідно зі виокремленими нами компонентами та визначеними рівнями. Результати діагностування презентовано за кожним компонентом у таблицях 1.2–1.6 і в цілому – у таблиці 1.7.

Для визначення рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента було проведено тестування, а отримані результати висвітлені в таблиці 1.2. Зокрема нами з'ясовано, що у 50% (25 ад'юнктів) мають низький рівень сформованості, 40% (20 ад'юнктів) – середній, а у 10% (5 ад'юнктів) – високий, відповідно.

Отже, з урахуванням низького та середнього рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента можемо констатувати, що у 90% є необхідність розвитку цінностей і мотивації діагностувальної діяльності, з одного боку, для сприйняття себе як суб'єкта науково-педагогічної діяльності та усвідомлення своєї діагностувальної функції, а по-друге, для цілеспрямованого її розвитку.

Для оцінювання когнітивного компонента майбутніх докторів філософії було розроблені авторські тестові завдання з 60 запитань. Усі дані від отриманих результатів були узагальненні (табл. 1.3), що дало нам можливість з'ясувати, що 62% (31 ад'юнкт) мають низький рівень його сформованості, 30% (15 ад'юнктів) – середній, 8% (4 ад'юнкта) – високий, відповідно.

Таблиця 1.2

Сформованість ціннісно-мотиваційного компонента діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії

Зміст ціннісно-мотиваційного компонента	Усього осіб	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
діагностувальні цінності	50	26	52	19	38	5	10
діагностувальні мотиви	50	24	48	21	42	5	10
за компонент	50	25	50	20	40	5	10

Отже, з урахуванням низького та середнього рівнів сформованості когнітивного компонента можемо констатувати, що у 92% є необхідність розвитку знань щодо своєї майбутньої діагностувальної діяльності.

Таблиця 1.3

**Сформованість когнітивного компонента діагностувальної
компетентності майбутніх докторів філософії**

Зміст когнітивного компонента	Усього осіб	Рівні					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
знання у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності	50	31	62	14	28	5	10
знання методів, методик діагностувальної діяльності	50	30	60	17	34	3	6
знання щодо застосування засобів діагностувальної діяльності	50	32	64	14	28	4	8
усього за компонент	50	31	62	15	30	4	8

Для оцінювання операційно-діяльнісного компонента діагностувальної компетентності досліджуваних було розроблено та запропоновано авторські методики (ситуації), що дали змогу визначити стан його сформованості. Зокрема, це такі здатності:

- загальні діагностувальні навички та вміння;
- навички та вміння застосування методів, методичних прийомів і методик діагностування у науково-педагогічній діяльності;
- навички та вміння застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми докторами філософії у науково-педагогічній діяльності.

Аналіз та узагальнення результатів діагностування операційно-діяльнісного компонента показує (табл. 1.4), що критичним є те, що більшість респондентів мають низький рівень його сформованості – 62% (31 ад'юнкт), 34% (17 ад'юнктів) – середній і всього лише 4% (2 ад'юнкта) – високий, відповідно. Це свідчить про досить критичний рівень сформованості

даного компонента, а саме 96% на низькому та середньому рівнях. У зв'язку з цим є гостра необхідність цілеспрямованого розвитку у респондентів практичних навичок і вмінь щодо діагностувальної діяльності.

Для оцінювання сформованості індивідуально-психічного компонента респондентів були застосовані методики та тести на виявлення їх комунікативності і організованості, толерантності, а також об'єктивності, а також рівнів їх сформованості. Отримані результати були узагальнені (табл. 1.5), які свідчать про те, що 44% (22 ад'юнктів) мають низький рівень його сформованості, 32% (16 ад'юнктів) – середній, а 24% (12 ад'юнктів) – високий, відповідно. Такі результати дають змогу зробити висновок, що індивідуально-психічні якості сформовані в цілому не погано.

Для оцінювання сформованості суб'єктного компонента досліджуваних були застосовані тести на визначення суб'єктності, відповідальності та рефлексивності. Отримані результати свідчать (табл. 1.6), що сформованість даного компонента також є критичним, оскільки у 62% (2 ад'юнкта) – високий, (31 ад'юнкт) мають низький її рівень, 34% (17 ад'юнктів) – середній і 4% відповідно. З урахуванням низького та середнього рівнів сформованості цього компонента можемо констатувати, що у 96% є гостра необхідність розвитку діагностувальної суб'єктності в освітньо-науковому середовищі та здатності до самооцінювання як суб'єкта діагностувальної діяльності, усвідомлення своєї діагностувальної функції та необхідності її сумлінної реалізації та становлення суб'єктом діагностувальної діяльності в системі військової освіти.

На основі узагальнення вищевикладеного експериментального матеріалу можна виокремити головну тенденцію в сформованості діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії: мається переважно низький і середній рівні її сформованості за всіма компонентами.

Отже, на основі підрахунку статистичних даних щодо сформованості компонентів діагностувальної компетентності майбутніх докторів було отримано зведені результати (табл. 1.7): у 56% (28 ад'юнктів) він складає

низький рівень сформованості, 34% (17 ад'юнктів) – середній та у 10% (5 ад'юнкта) – високий, відповідно.

Таблиця 1.4

Сформованість операційно-діяльнісного компонента діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії

Зміст операційно-діяльнісного компонента	Усього осіб	Рівні					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	2	3	4	5	6	7	8
сформованість діагностувальних навичок і вмінь	50	29	58	19	38	2	4
сформованість навичок і вмінь щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностування	50	30	60	18	36	2	4
сформованість навичок і вмінь щодо застосування засобів діагностування	50	34	68	14	28	2	4
усього за компонент	50	31	62	17	34	2	4

Таблиця 1.5

Сформованість індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії

Зміст індивідуально-психічного компонента	Усього осіб	Рівні					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	2	3	4	5	6	7	8
комунікативність та організованість	50	25	50	15	30	10	20
толерантність	50	22	44	18	36	10	20
об'єктивність	50	19	38	15	30	16	32
усього за компонент	50	22	44	16	32	12	24

Таким чином, статистичний аналіз та узагальнення отриманих даних щодо сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії на етапі констатувального експерименту підтверджує актуальність

обраної теми наукового дослідження, а також недостатню її сформованість – 56% (28 ад'юнктів) мають низький рівень її сформованості, 34% (17 ад'юнктів) – середній і 10% (5 ад'юнкта) – високий, відповідно.

Таблиця 1.6

**Сформованість суб'єктного компонента діагностувальної
компетентності майбутніх докторів філософії**

Зміст індивідуально-психічного компонента	Усього осіб	Рівні					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
суб'єктність	50	33	66	15	30	2	4
відповідальність	50	30	60	18	36	2	4
рефлексивність	50	30	60	18	36	2	4
усього за компонент	50	31	62	17	34	2	4

Таблиця 1.7

**Сформованість діагностувальної компетентності майбутніх докторів
філософії на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

Компоненти	Усього осіб	Рівні					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	2	3	4	5	6	7	8
ціннісно-мотиваційний	50	25	50	20	40	5	10
когнітивний	50	31	62	15	30	4	8
операційно-діяльнісний	50	31	62	17	34	2	4
індивідуально-психічний	50	22	44	16	32	12	24
суб'єктний	50	31	62	17	34	2	4
сформованість у цілому	50	28	56	17	34	5	10

Вважаємо, що результати констатувального експерименту відображають дійсний стан сформованості їх діагностувальної компетентності, який є інтегрованою складовою їх військово-професійної компетентності. Аналіз, узагальнення та систематизація результатів діагностувального зрізу на

констатувальному етапі експерименту засвідчили, що теоретичні, практичні та інші навчальні заняття в процесі освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії недостатньо орієнтовані на розвиток їх діагностувальної компетентності. Відповідно, її розвиток можна вирішити додатковими педагогічними заходами у ВВНЗ, зокрема шляхом підсилення наявної педагогічної системи освітньо-наукової підготовки відповідними педагогічними умовами, які сприятимуть цілеспрямованому її розвитку в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Отже, нами з'ясовано переважно низький рівень сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, що стимулює нас до обґрунтування відповідних педагогічних умов, які можуть позитивно вплинути на її розвиток. Зокрема, вони спрямовані на вирішення таких педагогічних завдань:

- 1) розвиток цінностей і мотивації до діагностувальної діяльності як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ;
- 2) розуміння сутності й ролі діагностувальної компетентності як фахівця науково-педагогічної діяльності;
- 3) цілеспрямоване створення у ВВНЗ додаткових педагогічних умов для її розвитку.

Наступним етапом проведення педагогічного експерименту є формувальний, на якому у військово-педагогічний процес ВВНЗ упроваджуватимуться додаткові педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії у процесі їх освітньо-наукової підготовки. Ці умови будуть обґрунтовані в другому розділі дисертації.

Висновки до першого розділу

Аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури та педагогічної практики щодо проблеми дослідження дали змогу сформулювати низку

ВИСНОВКІВ.

1. З'ясовано, що розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти є актуальною педагогічною проблемою сучасної військової освіти, оскільки має суттєве значення для якісного виконання ними в майбутньому обов'язків за посадою в умовах здійснення військово-професійної, наукової та науково-педагогічної видів діяльності як суб'єктів військового управління та науково-педагогічної діяльності.

Доведено, що поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії» є невід'ємним та обов'язковим компонентом їх військово-професійної компетентності та вважаємо, що вона демонструє чи характеризує їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

2. З'ясовано, що діагностувальна компетентність докторів філософії – це їх діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в науково-педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних принципів, методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

3. Доведено, що структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії складається згідно з вимогами системного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного методологічних підходів з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, індивідуально-психічного та суб'єктного компонентів, які дають можливість охопити системно всю їх діагностувальну діяльність у системі військової

освіти.

4. З'ясовано, що на етапі констатувального експерименту мається переважно низький рівень сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, що стимулює нас до обґрунтування додаткових педагогічних умов, які можуть позитивно вплинути на її розвиток. Зокрема, вони спрямовані на вирішення таких педагогічних завдань:

- 1) розвиток цінностей і мотивації до діагностувальної діяльності;
- 2) розуміння сутності й ролі діагностувальної компетентності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності;
- 3) цілеспрямоване створення в ВВНЗ педагогічних умов для її розвитку.

Основні результати розділу опубліковані у наукових працях автора [74], [76], [81], [82].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Загальна методика дисертаційного дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії

Актуальною проблемою системи вищої військової освіти України в контексті нашого дослідження є необхідність цілеспрямованого розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та її забезпечення якісними науково-педагогічними працівниками. Практично ніхто з них немає, на жаль, педагогічної освіти та у них відповідно слабо сформована діагностувальна компетентність як науково-педагогічних працівників, що негативно впливає на їх діагностувальну діяльність. За цих умов вони як майбутні військові-педагоги мають, як правило, мають слабо сформовані діагностувальні вміння та здатності щодо здійснення діагностувальної діяльності, низьку здатність до виконання складних діагностувальних завдань і прийняття діагностувальних рішень у складних педагогічних ситуаціях у процесі реалізації посадових компетенцій як суб'єктів педагогічної діяльності.

Таким чином, виникає протиріччя між сучасними вимогами до їх діагностувальної діяльності та рівнем діагностувальної підготовленості як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ. У зв'язку з цим вирішенню цієї суперечності сприятиме проведення нашого педагогічного дослідження, яке є одним із різновидів наукового дослідження та має певну логіку, специфіку і запроєктований результат.

У процесі розроблення методики науково-педагогічного дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки враховували основні

методичні рекомендації щодо її обґрунтування, які викладені у працях С. Гончаренка [18], С. Сисоєвої [106;107], В. Ягупова [126; 115; 128], О. Застело [31] та ін. Провідною ідеєю нашого дослідження є цілеспрямований розвиток їх діагностувальної компетентності у процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти шляхом упровадження відповідних педагогічних умов, зорієнтованих на розвиток і саморозвиток, самоактуалізацію і самореалізацію як військових педагогів, досягнення ними достатнього рівня розвиненості їх діагностувальної компетентності, тобто здатності якісно здійснювати діагностувальну діяльність як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ.

Дослідження щодо розвитку їх діагностувальної компетентності здійснювалося на основі сучасних методологічних підходів: системного підходу, який суттєво відрізняється від інших підходів щодо стратегії педагогічного дослідження. Його сутність полягає в представленні предмета дослідження як системи, тобто цілісної сукупності взаємозв'язаних елементів у контексті діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії; андрагогічного – дозволяє з'ясовувати індивідуальні особливості розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки як дорослих; компетентнісного – надає змогу приведення у відповідність до вимог сучасності діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії, як важливої складової їх професійно-педагогічної компетентності; контекстного – спрямовує на вирішення професійно-орієнтованих ситуацій у процесі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії; суб'єктно-діяльнісного – застосовується для оцінювання результатів розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.

Чітко можемо наголошувати, що системний підхід підкреслює значення комплексності, широти охоплення і чіткої організації наукового дослідження, базується на послідовному переході від загального до часткового, коли в основу розгляду покладено кінцеву мету. Все це зумовило необхідність

всєбічного вивчення досліджуваного нами предмета дослідження.

Основний напрямок нашого дослідження спрямований на подолання суперечностей, які склалися у військово-педагогічній практиці щодо підготовки фахівців для вирішення того чи іншого науково-педагогічного завдання у військово-педагогічному процесі та підтвердити необхідність цілеспрямованого розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.

Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії є визначальною в їх становленні як офіцерів-педагогів у науково-педагогічній діяльності у ВВНЗ. Вона є їх професійно важливим психічним утворенням, основними проявами якого є цінності та мотивація діагностувальної діяльності як суб'єктів науково-педагогічної діяльності, діагностувальні знання, вміння, навички та здатності, найголовніше – становлення творчим суб'єктом діагностувальної діяльності в ВВНЗ.

Отже, вони мають бути завжди готовими до діагностувальної діяльності як в повсякденному житті, так і в не типових умовах науково-педагогічної діяльності.

Здійснення наукового пошуку забезпечено постановкою і вирішенням п'яти дослідницьких завдань.

1. Здійснити теоретичний аналіз та узагальнення проблеми формування та розвитку діагностувальної компетентності фахівців та обґрунтувати її сутність і зміст щодо майбутніх докторів філософії.

2. Обґрунтувати педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ.

3. Удосконалити педагогічну модель розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

4. Удосконалити контекстну методику розвитку діагностувальної

компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

5. Здійснити експериментальну перевірку педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та розробити методичні рекомендації щодо її розвитку в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Методика розв'язання проблеми розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії передбачає проведення науково-педагогічного дослідження, яке спрямоване на отримання нових знань про закономірності в педагогічному процесі, вивчення фактів щодо предмета нашого дослідження.

Для вирішенні поставлених дослідницьких завдань будемо використовувати сукупність теоретичних, емпіричних, експериментальних і статистичних методів дослідження:

1) *теоретичні*:

– аналіз, порівняння, синтез, класифікація та узагальнення психолого-педагогічної літератури та наукових джерел – для визначення теоретичних, методичних і прикладних аспектів дослідження;

– зіставлення та узагальнення науково-теоретичних і дослідницьких даних – для виокремлення та обґрунтування педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності;

– педагогічне моделювання – для проєктування структурно-функціональної моделі її розвитку;

2) *емпіричні*: спостереження, опитування, анкетування, тестування та експертне оцінювання – визначення сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;

3) *експериментальні*: педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки результативності впроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх

докторів філософії;

4) *статистичні*: статистичне опрацювання результатів експерименту за допомогою Microsoft Excel та їх інтерпретація – для перевірки й підтвердження результативності педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії; метод розрахунку статистичного Т-критерію Вілкоксона – для підтвердження достовірності статистично значущих змін в ЕГ до та після формувального експерименту, а також критерій Манна-Уїтні – для підтвердження відмінності в якісних і кількісних параметрах КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії після завершення формувального етапу експерименту.

За допомогою теоретичних методів наукового дослідження нами проаналізовано літературу та дисертаційні роботи, що розкривають певні аспекти діагностувальній діяльності майбутніх докторів філософії у військово-педагогічному процесі у ВВНЗ.

Організація дослідження, яке проводилося впродовж 2021–2023 рр.

У першому – *аналітико-констатувальному етапі* – на основі врахування реальних потреб педагогічної практики щодо проблеми дослідження, з урахуванням результатів аналізу та узагальнення дослідницьких даних було визначено об'єкт, предмет, гіпотезу, мету й завдання дослідження, а для цього використано методи порівняльного аналізу; здійснено аналіз та узагальнення наукової літератури та джерел із досліджуваного наукового завдання на основі порівняльного аналізу та узагальнення відомих концепцій і теорій; виокремлено та обґрунтовано критерії та показники оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. Дослідження організовувалося та проводилося на основних положеннях суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, системного, контекстного, андрагогічного та інших методологічних підходів.

Зокрема було з'ясовано специфіку науково-педагогічної діяльності

майбутніх докторів філософії, визначено необхідність для її якісного здійснення розвитку діагностувальної компетентності. Це все нам дало змогу визначити, по-перше, зміст та особливості їх діагностувальної діяльності; по-друге, як вони у процесі виконання функціональних обов'язків будуть себе поводити. За допомогою методу системного аналізу, порівняння, синтезу, класифікації та конкретизації дослідницьких даних було уточнено саму суть і структуру діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Для визначення стану сформованості їх діагностувальної компетентності використовували методи тестування та анкетування, що дало змогу з'ясувати стан її сформованості. Проведений аналіз отриманих емпіричних даних дав зрозуміти, що майбутні доктора філософії недостатньо підготовлені до виконання своїх функціональних діагностувальних обов'язків у сучасних умовах як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Опитування проводилося з майбутніми докторами філософії першого та четвертого курсів у Національному університеті оборони України, у Військовій академії м. Одеса та Харківському національному університеті повітряних сил імені Івана Кожедуба. Після проведеного аналізу отримали експериментальні данні, які продемонстрували, що вони недостатньо підготовлені до діагностувальної діяльності. Основна причина такого стану – це відсутність системного та водночас контекстного розвитку їх діагностувальної компетентності у процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти.

Отже, можемо наголошувати, що нами були з'ясовані такі суперечності між:

– спрямованістю національної системи освіти на успішне розв'язання проблеми вдосконалення контрольно-оцінного компонента освітнього процесу у ВВНЗ та нерозв'язаністю проблеми розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки;

- необхідністю педагогічного забезпечення розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та недостатнім рівнем обґрунтованості педагогічних умов її розвитку в процесі освітньо-наукової підготовки;

- необхідністю забезпечення системного та контекстного розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та недостатнім його педагогічним моделюванням у процесі освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ.

Аналіз результатів досліджень інших науковців та узагальнення наших емпіричних та експериментальних даних дали нам змогу сформулювати робочу гіпотезу дослідження, яка полягає у припущенні про те, що розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії буде успішним за умов упровадження відповідних педагогічних умов її розвитку. Зокрема, таких:

- педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки;

- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;

- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Другий – *дослідно-експериментальний етап*: відбувалася експериментальна перевірка гіпотези нашого дослідження. З цією метою було впроваджено педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії та проведено їх експериментальну апробацію – проведено формувальний експеримент, що є однією з важливих складових наукових досліджень. У процесі його проведення дотримувалися таких умов:

- 1) оптимальна кількість респондентів і дослідів;
- 2) надійність методик дослідження;
- 3) статистична значущість відмінностей отриманих експериментальних результатів [53].

Роль педагогічного експерименту в проведенні дослідження полягало в доведенні можливості підвищення рівнів розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

Результати будь-якого наукового експерименту не можна вважати об'єктивними, якщо їх не підтверджено статистичними методами оброблення отриманих даних, які забезпечують надійність висновків.

Для аналізу результатів нашого дослідження використано два статистичних критерії: Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок – для підтвердження достовірності статистично значущих змін в ЕГ до та після формульовального експерименту; критерій Манна-Уїтні є для непов'язаних вибірок – для підтвердження відмінності в якісних і кількісних параметрах КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії після завершення формульовального етапу експерименту.

Для обрахунку даних за обома методами було використано Microsoft Excel. Це табличний процесор, програма для роботи з електронними таблицями, яка створена корпорацією Microsoft для Microsoft Windows, Windows NT і macOS. Програма входить до складу офісного пакета Microsoft Office, тому є доступною для використання.

Т-критерій Вілкоксона було використано для порівняння двох рядів вимірювань (ЕГ і КГ). Цей критерій є непараметричним. За результатами обрахунків, значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Так, за інтегральним результатом $T_{\text{емп}} = 0 < T_{\text{кр}} = 100$ (для рівня значущості $p=0,05$).

Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії позитивно вплинуло на розвиненість рівнів в ЕГ за інтегральним результатом.

На третьому – *статистично-впроваджувальному етапі* – здійснено інтерпретацію та загальне оформлення отриманих результатів дисертаційного дослідження. Щоб довести статистичну достовірність шкал розвиненості діагностувальної компетентності КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії до формувального етапу експерименту та після його завершення було застосовано U-критерій Манна-Уїтні для непов'язаних вибірок. На етапі констатувального етапу експерименту статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні, групи подібні, формувальний експеримент було розпочато в однакових умовах для обох груп досліджуваних ($U = 310,5 > U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,05$). Після формувального експерименту відмінності між ЕГ і КГ статистично значущі, що доводить ефективність застосування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ($U = 167,5 < U_{0,01} = 192 \leq U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,01$). Здійснено впровадження його результатів у наукову та освітню діяльність ВВНЗ; розроблено методичні рекомендації щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії; сформульовані висновки та визначено перспективи подальших наукових досліджень.

Вірогідність результатів нашого дослідження забезпечено методологічною та теоретичною обґрунтованістю основних положень дослідження, що чітко відповідає методам дослідження, його меті й завданням; кількісним і якісним аналізом теоретичного та емпіричного матеріалу; обговоренням отриманих результатів на наукових заходах; упровадженням у педагогічну практику та освітній процес ВВНЗ і ЗВО основних результатів дослідження.

Таким чином, розроблена і запропонована методика дисертаційного дослідження дозволяє нам зрозуміти та встановити об'єктивні закономірності

в досліджуваному педагогічному явищі, тобто дає змогу досягти її мети – розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії у процесі освітньо-наукової підготовки.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

Для розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки слід виокремити й обґрунтувати низку педагогічних умов, які сприятимуть її розвитку. Водночас слід наголошувати, що поняття «умова» у тлумачному словнику сучасної української мови трактується як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища» [14, с. 1526].

Зокрема науковці слушно підкреслюють той факт, що саме успішна підготовка майбутніх фахівців закономірно залежить від умов, в яких вона проходить. Аналіз та узагальнення результатів їх досліджень [62; 100; 109; 140; 159; 167; 160 та ін.] показує, що формування, розвиток і вдосконалення педагогічної компетентності викладачів, з огляду на концепцію освіти особи впродовж життя, спрямоване на формування, розвиток і вдосконалення їхніх професійних і фахових знань, умінь, навичок, теоретичних і практичних здатностей, професійно важливих якостей, набуття інноваційного практичного досвіду педагогічної діяльності як її творчого суб'єкта.

Деякі науковці обґрунтовують педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення певної педагогічної мети та поділяють їх на внутрішні (індивідуальні прояви тих, хто вчиться, наприклад, стан здоров'я, риси характеру, навчальний і професійний досвід, певні навички, уміння та здатності навчальної та професійної діяльності та їх цінності, мотивація тощо) і зовнішні (позитивні взаємини викладача і тих, хто вчиться; об'єктивність

оцінювання їх навчальних досягнень; місце навчання, приміщення тощо) види. Водночас більшість науковців вказують на те, що для протікання конкретного навчально-виховного процесу необхідне сприятливе педагогічне середовище та певні оптимальні організаційно-педагогічні умови та обставини, що забезпечують сприятливе педагогічне середовище для нього.

Наприклад, О. Назола вважає, що поняття «педагогічні умови» – це «сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу» [61, с. 14]. Така думка є досить виваженою та обґрунтованою.

Інший вчений О. Дерев'янка під ними розуміє «сукупність обставин, що сприяють реалізації навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності» [27, с. 3].

Водночас І. Підласий слушно зазначає, що педагогічні умови сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, наукові підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [69, с. 280]. Багато інших науковців проаналізували поняття «педагогічні умови» більш глибоко та з'ясовували його сутність і зміст.

Більшість науковців вважають, що педагогічні умови є одним із компонентів педагогічної системи, який містить сукупність ймовірних можливостей як освітнього, так і матеріально-просторового середовища, що може впливати на різні її аспекти та, наприклад, забезпечувати її ефективне функціонування та подальший розвиток. Нині є й інші наукові підходи до визначення педагогічних умов у наукових дослідженнях. Цікава думка у І. Бахова, який обґрунтував педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів у системі вищої освіти [6]. Вдало дає визначення педагогічним умовам В. Свистун, під якими вона розуміє «такі умови, які свідомо створюються суб'єктами педагогічної діяльності в навчально-виробничому процесі навчання на виробництві та забезпечують

формування та розвиток професійної компетентності виробничого персоналу» [97, с. 32].

У своїй науковій роботі А. Литвин дав теоретичне обґрунтування проблеми педагогічних умов у наукових дослідженнях і підкреслює основний недолік різних їх наукових тлумачень, які полягають в тому, що в них відсутній системний підхід до розуміння змісту цього поняття. У позитивному аспекті нам імпонує його науковий підхід. Він під ними розуміє особливості організації педагогічного процесу в певних навчально-виховних установах і закладах, які впливають на результати виховання, навчання та розвитку особистості того, хто набуває певну освіту, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом упровадження певної парадигми освіти, застосування сучасних освітніх методик навчання і виховання, інноваційних технологій, упровадження педагогічного досвіду: «...комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [48, с. 28-29].

Отже, узагальнення вищевикладених наукових підходів дає можливість наголошувати, що педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів сучасного ринку праці, сприяють формуванню та розвитку фахівця й створюють сприятливі можливості для виявлення його здібностей, врахування потреб і формування професійно важливих якостей, тобто найголовніше – формування професійної компетентності.

У своїй науковій роботі саме такий науковий підхід будемо вважати досить обґрунтованим і будемо орієнтуватися на таке їх розуміння та зробимо декілька висновків.

Перший висновок: більшість визначень педагогічних умов достатньо повно відображає їх зміст у межах конкретного педагогічного дослідження, але їм бракує методологічності – системності, контекстності. Наприклад,

В. Мельник слушно рекомендує у процесі обґрунтування педагогічних умов «...дотримуватися принципів методологічності, системності, діяльнісної, суб'єктної та фахової спрямованості» [57, с. 155].

Другий – не всі дослідники до наукового обґрунтування цих педагогічних умов слушно та відповідально ставляться. Наприклад, є такі умови, які свідомо штучно створюються науковцями у своїх педагогічних дослідженнях і реалізація яких в силу насамперед об'єктивних обставин не забезпечує найбільш успішне вирішення поставлених дослідницьких завдань. Проте зауважимо, що їх не можна зводити лише до зовнішніх обставин, до обстановки, сукупності об'єктів, що впливають, реалізація яких, практично, в силу як суб'єктивних, так і об'єктивних обставин не можлива. Водночас слід мати на увазі у будь-якому випадку будь-яке досліджуване явище, наприклад, формування, розвиток і вдосконалення фахівця в педагогічному процесі відбувається та являє собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішніх і зовнішніх чинників, сутності та явища, змісту і форми. У зв'язку з цим слід обґрунтовувати такі педагогічні умови, які можуть ці процеси суттєво покращити, заповнювати певні прогалини, вдосконалювати ці процеси, тобто необхідно в єдності та в системі обґрунтовувати додаткові як об'єктивні, так і суб'єктивні сприятливі організаційні та педагогічні умови вирішення певних педагогічних завдань згідно зі метою конкретного наукового дослідження. Для уникнення суб'єктивізму їх доцільно визначати за допомогою експертного опитування.

Третій – педагогічні умови мають охоплювати як організаційні, так і педагогічні та психологічні аспекти формування та розвитку конкретного педагогічного феномену згідно з метою конкретного наукового дослідження.

Отже, з урахуванням вищевикладених висновків під **педагогічними умовами розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії** в процесі їх освітньо-наукової підготовки будемо розуміти комплекс спеціально створених чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини процесу їх діагностувального розвитку як майбутніх

науково-педагогічних працівників у системі військової освіти та суб'єктів діагностувальної діяльності, тобто це їх цілеспрямована освітньо-наукова підготовка до реалізації діагностувальної функції як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ.

Узагальнення та систематизація результатів аналізу наукових публікацій із досліджуваної проблеми дав змогу зрозуміти, що дослідники приділяють особливу увагу тільки визначенню основних педагогічних умов формування діагностувальної компетентності майбутніх фахівців-педагогів шляхом створення професійно-мотиваційного середовища, вдосконалення змісту і методики навчання відповідно до майбутньої професійної діяльності, застосування інтерактивних технологій в їх підготовці. Зокрема поза увагою науковців і дослідників залишається проблема обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які мають сприяти набуттю ними певних цінностей і мотивації діагностувальної діяльності як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності, систематизації та розвитку діагностувальних знань, навичок, умінь, професійно важливих діагностувальних якостей, які необхідні для реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти, а інтегрованим результатом якого має стати їх розвиненість як суб'єктів діагностувальної діяльності.

Таким чином, ці педагогічні умови мають враховувати та охоплювати такі аспекти їх освітньо-наукової підготовки в межах нашого наукового пошуку:

- суттєво вдосконалити їх освітньо-наукову підготовку в діагностувальному аспекті як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

- передбачати певну організаційну умову, яка, з одного боку, охоплює всю їх освітньо-наукову підготовку в діагностувальному аспекті як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ, а з іншого – дає системне уявлення про розвиток діагностувальних цінностей, мотивації, знань, навичок

і вмінь, професійно важливих діагностувальних якостей, які необхідні їм для реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти;

– ці умови мають бути, на думку науковців, системними, контекстними та комплексно охоплювати всі етапи їх освітньо-наукової підготовки – зміст, методи, методики, технології та засоби діагностувального розвитку [4]. У зв'язку з цим вони мають охоплювати методологічні, теоретичні, методичні та практичні аспекти діагностувальної діяльності як майбутніх докторів філософії.

Методологічний аспект передбачає, на наше переконання, врахування та дотримання провідних ідей і принципів конкретних методологічних підходів, на основі яких відбувається розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. Такими мінімально необхідними методологічними підходами вважаємо системний, андрагогічний, компетентнісний, контекстний і суб'єктно-діяльнісний підходи до розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії.

Теоретичний – містить цілі, принципи і зміст розвитку їхньої діагностувальної компетентності. Таким чином слід формувати теоретичні підвалини діагностувальної компетентності досліджуваних.

Методичний – містить основні методи, методики, технології, засоби і авторську методику розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Основна увага тут має бути приділена контекстним методам і методикам її розвитку.

Практичний – містить сучасну матеріально-технічну та інформаційну бази, які відповідають вимогам інформаційного суспільства та специфіці діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії в системі військової освіти.

Отже, для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії вважаємо доцільним систему їх освітньо-наукової

підготовки доповнити певними педагогічними умовами, що дадуть змогу цілеспрямованого, контекстного та системного її розвивати.

Вважаємо, саме мінімально необхідними педагогічними умовами мають бути такі:

- педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки;
- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;
- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Безумовно, цих умов може бути більше, але вони, з одного боку, обґрунтовані з урахуванням вимог системного підходу та є мінімально необхідними, адже охоплюють всі головні аспекти діагностичної підготовки майбутніх докторів філософії взагалі та мають певний напрямок – цілеспрямований розвиток діагностувальної компетентності, яка пов'язана з використанням методів, методик діагностування, технології оцінювання розвиненості методичних знань щодо методики застосування засобів діагностування, а з іншого – вони мінімально необхідні педагогічні умови, які надають їх освітньо-науковій підготовці діагностувального характеру шляхом визначення конкретної мети їх діагностувальної підготовки – цілеспрямований розвиток діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки, які водночас доповнюють зміст їх освітньо-наукової підготовки.

Більш детально їх обґрунтовуємо.

Перша педагогічна умова – *педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в освітньо-науковій підготовці* є системною педагогічною умовою, оскільки

комплексно сприяє реалізації всіх інших педагогічних умов її розвитку. Ця умова реалізує організаційну функцію щодо її розвитку.

Метою педагогічного моделювання є виявлення можливостей удосконалення предмета дослідження в методологічному, теоретичному, суб'єктному, методичному та діагностувальному аспектах, тобто суттєве вдосконалення розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в освітньо-науковій підготовці. Дотримання цих аспектів педагогічного моделювання дає можливість відтворення основних педагогічних підвалин її розвитку на штучному об'єкті – на відповідній професійно орієнтованій моделі. Багато дослідників і науковців використовують таку модель для вирішення своїх наукових завдань, серед них такі педагоги як М. Лазарєв [47], Є. Лодатко [49], Є. Павлютенков [66], А. Семенова [104], В. Ягупов [122], Т. Campbell, Р. S. Oh, М. Maughn, N. Kiriazis, R. Zuwallack [143] та ін.

Педагогічне моделювання – це метод створення і потім вивчення різноманітних педагогічних явищ [49]. У зв'язку з цим обираємо саме педагогічною умовою не модель, а педагогічне моделювання, яка в свою чергу відображає основні методологічні, теоретичні і методичні аспекти розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Таке моделювання відображає, з одного боку, основні характеристики цього інтегрального педагогічного явища та демонструє розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, адже вони не здатні якісно реалізовувати свої посадові функції без таких здатностей, та, з іншого – в комплексі та наочно демонструє основні методологічні підходи, теоретичні та методичні основи, конкретні методичні етапи для досягнення поставленої наукової мети.

Основні правила реалізації цієї умови такі:

1) системно розвивати діагностувальну компетентність на контекстному навчальному матеріалі;

2) розвивати ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-психічний і суб'єктний компоненти у процесі опанування змістом освітньо-наукової підготовки;

3) забезпечувати взаємодію двох суб'єктів – викладача і майбутнього фахівця (доктора філософії), методологічну підвалину якої складає суб'єктно-діяльнісний підхід до розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії;

4) реалізовувати сукупність різноманітних організаційних форм навчання, методів, методичних прийомів, видів навчальних занять, засобів навчання, що необхідна для розвитку діагностувальної компетентності, шляхом упровадження в освітній процес спеціального курсу;

5) корегування завдань, змісту навчально-виховного процесу щодо підготовки, форм і методів розвитку їх діагностувальної компетентності.

Друга – удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток». Ця умова реалізує змістовну та методичну функції щодо її розвитку.

Під контекстною методикою розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки розуміємо провідну ідею, основні принципи, методи, види навчальних занять, методичні прийоми та засоби педагогічного впливу на них із метою цілеспрямованого розвитку діагностувальної компетентності на основних етапах освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ – ціннісно-мотиваційному, розвивальному та підсумковому.

Так на першому етапі – ціннісно-мотиваційному, який передбачає розвиток цінностей і мотивації діагностувальної діяльності, ціннісного ставлення до активності в навчальній діяльності, до розвитку діагностувальної

знань, навичок, умінь і здатностей щодо майбутньої діагностувальної діяльності як майбутніх науковців і педагогів.

На другому – розвивальному – етапі здійснюється розвиток теоретичних і практичних діагностувальних знань щодо діагностувальної діяльності, практичних діагностувальних навичок, умінь і здатностей щодо їх застосування у своїй науково-педагогічній діяльності.

Третій – підсумковий – етап, що передбачає закріплення та вдосконалення майбутніми докторами філософії набутих діагностувальних знань, розвинених умінь, навичок і здатностей діагностувальної діяльності, оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності [83].

Методика має бути спрямована на розвиток таких умінь, здатностей і якостей:

- активної пізнавальної діяльності як майбутніх суб'єктів діагностувальної діяльності;
- творчого теоретичного та практичного мислення як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності;
- навичок і вмінь вирішення діагностувальних завдань у науково-педагогічній діяльності;
- розв'язання певних проблем діагностувального характеру як науковцю та педагогу;
- професійно важливих дослідницьких якостей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

Методика ґрунтується на провідних ідеях, методах і методичних прийомах проблемного та контекстного навчання, що передбачає використання типових для військово-професійного середовища діагностувальних проблем і ситуацій, під час розв'язання та вирішення яких майбутні доктори філософії вчать застосовувати отримані теоретичні знання в діагностувальній практиці, розвивають діагностувальні вміння та здатності, професійно важливі діагностувальні якості, необхідні їм для успішної діагностувальної діяльності.

Інтегровано вони будуть міститися в спецкурсі «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток», під яким розуміємо систему діагностувальних цінностей, знань, вмінь і навичок у майбутніх докторів філософії у сфері майбутньої діагностувальної діяльності як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. Він має бути комплексним та охоплювати всі аспекти їх діагностувальної підготовки, а результатом реалізації методики має бути розвинена діагностувальна компетентність, тобто практична здатність реалізовувати свою діагностувальну функцію у науково-педагогічній діяльності.

Таким чином, метою вивчення спецкурсу є цілеспрямована підготовка майбутніх докторів філософії до реалізації своєї діагностувальної функції як військового педагогу та науковцю. Для опанування змістом спецкурсу, на нашу думку, доцільно використовувати «методи активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться» (В. Ягупов), – сукупність методичних прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на них як на суб'єктів майбутньої діагностувальної діяльності, що (порівняно з традиційними методами навчання) насамперед спрямована на розвиток у них творчого практичного – діагностувального – мислення, активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчих навичок й умінь нестандартно вирішення діагностувальних проблем і проблемних ситуацій. В. Ягупов поділяє їх на декілька типів:

- імітаційно-ігрові (метод інсценування, ділові ігри тощо);
- неігрові (аналіз конкретної ситуації чи кейс-технологія, мозковий штурм, метод круглого столу тощо);
- неімітаційно-лекційні (лекція-бесіда, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками тощо);
- нетрадиційні семінарські (практичні) заняття (семінар-дискусія, семінар взаємонавчання);

- інтелектуальна розминка;
- сократична бесіда [124].

Основні правила реалізації цієї умови такі:

- 1) формувати та розвивати цінності та мотивацію майбутньої діагностувальної діяльності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності;
- 2) розвиток знань щодо майбутньої діагностувальної діяльності;
- 3) закріплення та вдосконалення набутих діагностувальних навичок і вмінь шляхом застосування контекстних, проблемно-діяльнісних методів навчання.

Третя – це удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки. Ця умова є обов'язковою складовою для вирішення педагогічної проблеми, що забезпечує повноту оцінювання кожного компонента діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. З урахуванням результатів аналізу наукових джерел, об'єктивному оцінюванню розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії сприятимуть такі критерії та показники: аксіологічно-мотиваційний (діагностувальні цінності та мотиви); інтелектуальний (знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності; знання методик діагностування, застосування методів, методичних прийомів діагностувальної діяльності; методичні знання щодо засобів діагностувальної діяльності); діяльнісний (діагностувальні навички та вміння в сфері військової освіти; діагностувальні навички та вміння щодо застосування методів, методичних прийомів, методик діагностувальної діяльності; методичні навички та вміння щодо застосування засобів діагностувальної діяльності); психологічний (комунікативність і організованість; толерантність; об'єктивність) і рефлексивний (суб'єктність; відповідальність; рефлексивність).

Отже, можемо зробити висновок, що цей діагностувальний апарат досить повно та об'єктивно дає можливість з'ясувати динаміку сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. Для кожного показника також розроблено та визначено анкети, квазіпрофесійні ситуації і методики (додаток А, Б, В, Г, Д).

Основні правила реалізації цієї умови такі:

- 1) мають бути пов'язаними зі змістом їх діагностувальної діяльності;
- 2) діагностування має повністю охопити всі компоненти та шкали;
- 3) рівні сформованості та розвиненості мають бути чітко визначені;
- 4) основні завдання мають відображати взаємозв'язок із наведеними показниками розроблених критеріїв.

Таким чином, обґрунтовано *педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії* в процесі їх освітньо-наукової підготовки як комплекс спеціально створених чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини процесу їх діагностувального розвитку як майбутніх науково-педагогічних працівників у системі військової освіти та суб'єктів діагностувальної діяльності.

З'ясовано, що розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії залежить від наявності додаткових педагогічних умов, які в свою чергу доповнюють їх освітньо-наукову підготовку. Це такі педагогічні умови:

- педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки;
- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;
- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

2.3. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

Нині в освіті побудова педагогічних моделей є край необхідною, які дають можливість змодельовати відповідний військово-педагогічний процес із урахуванням усіх інноваційних парадигм наукового бачення, у тому числі безпосередньо діагностувальної підготовки майбутніх докторів філософії. Ефективне використання моделювання у науковому дослідженні дає потужний поштовх до застосування цього методу на різних етапах педагогічного дослідження.

Розглянемо методологічні та теоретичні підходи науковців щодо поняття «модель», яке є результатом педагогічного моделювання. Для прикладу, у філософському словнику моделювання – це «непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене чи недоцільне) шляхом дослідження їхніх моделей» [110, с. 393].

Поняття «модель» і «моделювання» в освіті глибоко досліджували й обґрунтували М. Анісімов [3], Н. Білик [10], О. Єжова [29], В. Кравченко [44], М. Лазарєв [47], Є. Лодатко [50], Л. Лук'янова [52], О. Мещанінов [59], А. Семенова [104], М. Якубовські [137], В. Шемчук [138], Т. Campbell, P.S. Oh, M. Maughn, N. Kiriazis та R. Zuwallack [143] та ін.

Суттєвий інтерес нам представляють дефініції Д. Кисленка, який вважає, що основна мета моделі – це розвиток особистості фахівця, спрямований на професійний саморозвиток [177].

Водночас В. Биков вважає, що модель – це деяке проблемне питання (аналог, образ) системи, яка проектується та відображає особливості та властивості цієї системи, що забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі [9, с. 232].

Інший вчений І. Стеценко моделлю називає представлення об'єкта,

системи чи поняття в деякій абстрактній формі, яка є зручною для наукового дослідження [108, с. 10].

Баранівський В. у свою чергу запропонував модель формування компетентності військових фахівців через співвідношення блоку професійних компетенцій, в основі якого – посадові обов'язки, та блоку фахової компетентності, що містить мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний й особистісний компоненти [5, с. 6].

Нам імпоную думка В. Ягупова, який розв'язав проблему педагогічного моделювання професійної компетентності випускників професійних навчальних закладів [122]. Він наголошує, що «Педагогічне моделювання дає можливість створити модель спеціаліста на основі його компетенцій, обґрунтувати модель професійної компетентності, а також створити модель її формування в процесі набуття професійної освіти» [122, с. 146].

Зокрема R. Sierra підкреслює, що педагогічна модель – теоретичний інструмент дослідження, який створений для ідеального відтворення процесу навчання та виховання. Саме педагогічна модель є основною теоретичною конструкцією, що науково та концептуального спирається на педагогічний процес, який сприяє формуванню, розвитку, проектуванню та коригуванню педагогічної реальності, що відбувається на різних рівнях і відповідає конкретній наявній потребі [174].

Для обґрунтування моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки слід дотримуватися таких принципів педагогічного моделювання:

- принцип практичної спрямованості, який конкретно орієнтує організаторів військової освіти на розвиток власне діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії; це розвиток насамперед їх практичних здатностей щодо діагностувальної діяльності;

- принцип контекстності – спрямовує безпосередню увагу на цілі, зміст методики і засоби діагностувальної діяльності як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти;

– принцип суб'єктної спрямованості – акцентує увагу на цілеспрямованому розвитку докторів філософії як суб'єктів діагностувальної діяльності в ВВНЗ;

– принцип організаційно-педагогічного забезпечення реалізації моделі розвитку діагностувальної компетентності – сприяє створенню організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Теоретично-методологічним підґрунтям дослідження при проектуванні нашої моделі є висновки наукових досліджень І. Белікова [141], Р. Горбатюка [166], Є. Лодатка [50], М. Лазарева [47], А. Семенової [104], В. Рахманова [92], В. Шемчука [113, с. 162; 138, с. 250], В. Ягупова [123] та ін.

Отже з урахуванням вищевикладеного можемо наголошувати, що педагогічним моделюванням називають дослідження різних педагогічних явищ, процесів і систем, що відбувається за допомогою побудови та вивчення їх моделей, а також розкрити характер об'єкта моделювання та визначення мети, яку необхідно досягти. На нашу думку, сама структура моделі педагогічного явища згідно зі вимогами системного, контекстного та діяльнісного методологічних підходів має складатися з таких елементів: мети та завдань, змісту, суб'єктів, методів, форм організації освітньої діяльності, критеріїв і показників діагностування результатів розвитку та самого результату.

Узагальнення та аналіз публікацій і наукових досліджень дав змогу зрозуміти, що поза увагою науковців залишилася саме педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Головна ідея нашого педагогічного моделювання полягає в проектуванні структурно-функціональної моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти.

У нашому дослідженні педагогічне моделювання передбачає певні основні етапи.

1. Системна обізнаність про діагностувальну компетентність у майбутніх докторів філософії, що складає підвалини проектування її структури, визначення змісту та розроблення методичної послідовності її розвитку; удосконалення та конкретизація критеріїв і показників діагностування її розвиненості.

2. Проектування педагогічної – структурно-функціональної – моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, визначення її місця, ролі та функцій у системі їх освітньо-наукової підготовки.

3. Виокремлення самих блоків педагогічної моделі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії – цільово-методологічного, змістовного, суб'єкт-суб'єктного, методично-процесуального, оцінно-результативного та встановлення взаємозв'язків між ними.

Отже, проектування структурно-функціональної моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії відбувається так:

– на основі теоретичного та емпіричного дослідження щодо предмета дослідження встановлюються відомості щодо діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (методологічні, теоретичні, методичні, емпіричні, експериментальні), визначаються наукові завдання та конкретний предмет моделювання, тобто розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;

– визначення основних педагогічних характеристик розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які конкретизуються в його змісті, методиках та технологіях, а також на основних етапах її розвитку;

– встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічного моделювання – ефект впровадження моделі у військово-педагогічний процес щодо розвитку їх діагностувальної компетентності.

На підставі проведеного нами теоретичного аналізу та узагальнення наукової літератури та з урахуванням специфіки діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в системі військової освіти пропонуємо структурно-функціональну модель, яка дає організаційне уявлення про розвиток її компонентів. Вона включає такі основні п'ять блоків: цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний та оцінно-результативний. Стисло проаналізуємо зміст і призначення її основних блоків (рис. 2.1).

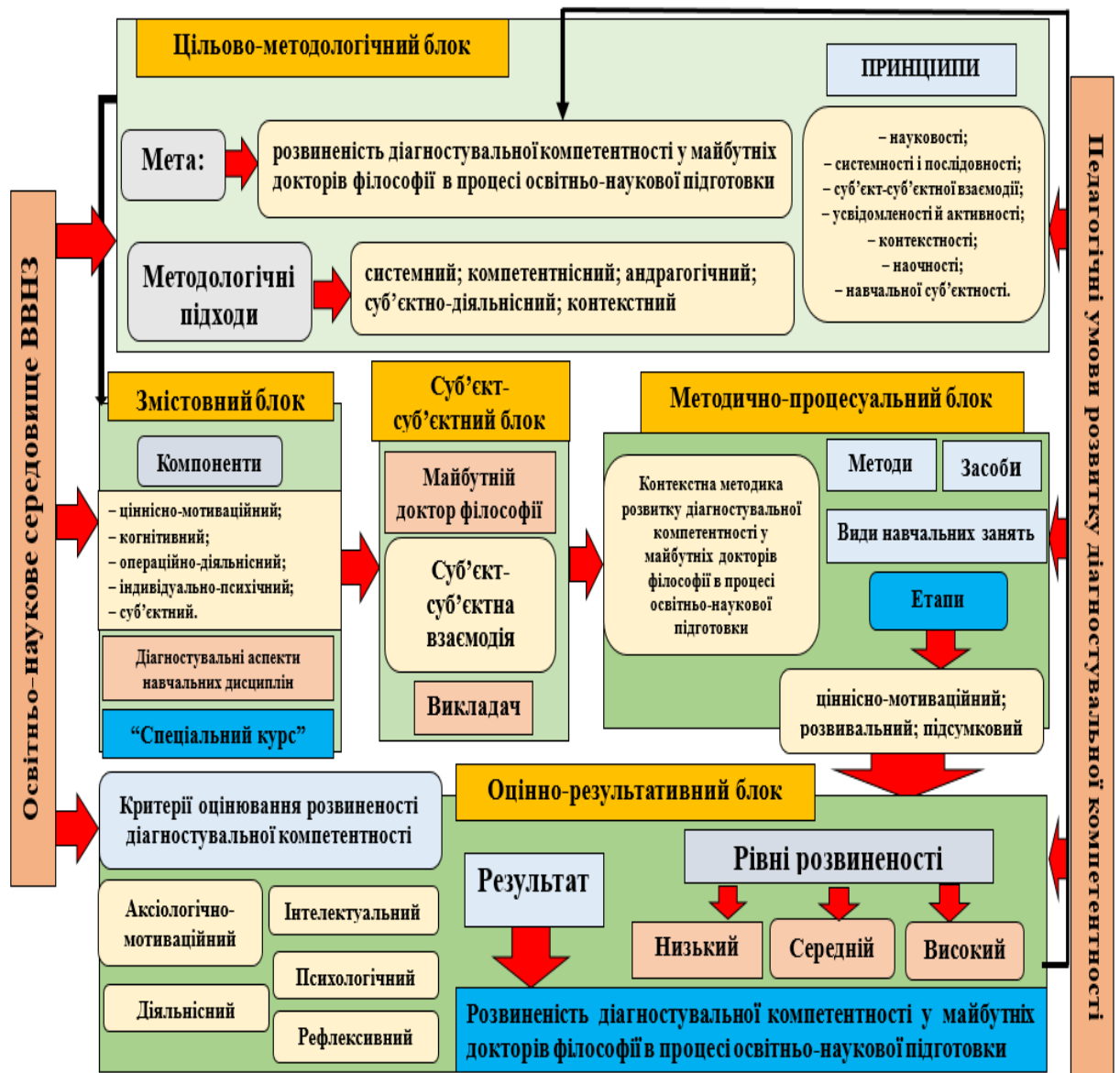


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

Запропонована нами модель реалізує такі функції:

- ціннісно-мотиваційну (спонукає майбутніх докторів філософії опановувати нові знання в сфері діагностувальної діяльності, сприймати себе як суб'єкта військово-педагогічного процесу, бути активним та усвідомлювати діагностувальні потреби у науково-педагогічній діяльності);
- пізнавальну (розвиває систему діагностувальних знань, умінь і навичок);
- комунікативну (розвиває вміння спілкуватися в діагностувальному аспекті);
- навчально-методичну (сприяє, з одного боку, якісному відпрацюванню майбутніми військовими педагогами методичних розробок, планів проведення навчальних занять, підручників, посібників, довідкової навчальної літератури, а з іншого – методично правильній організації діагностувальної підготовки майбутніх докторів філософії);
- розвивальну (спрямована на діагностувальний розвиток майбутніх докторів філософії, їхнього практичного діагностувального мислення, діагностувальних інтересів і здатностей);
- нормативну (розвиває уявлення про діагностувальні норми, цінності, стандарти поведінки в процесі реалізації діагностувальної функції у науково-педагогічній діяльності);
- емоційно-психічну (сприяє розвитку у майбутніх докторів філософії психологічної готовності та стійкості до здійснення діагностувальної діяльності в різних умовах науково-педагогічної діяльності);
- рефлексивно-оцінну (формує здатність до самооцінювання, самоконтролю, порівняння власних досягнень як суб'єкта діагностувальної діяльності із досягненнями інших).

Цільово-методологічний блок моделі відображає мету розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії із урахуванням їх майбутніх військово-професійних, фахових і діагностувальних функцій як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ. Для цього у них слід

розвивати діагностувальні знання, навички та вміння, професійно-етичні норми, цінності науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ. Основна мета – це забезпечення цілеспрямованого розвитку їх діагностувальної компетентності як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Важливим завданням буде розвиток компонентів їх діагностувальної компетентності – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, індивідуально-психічного та суб'єктного, які визначені з урахуванням вимог системного, андрагогічного, компетентнісного, контекстного і суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів до їх діагностувальної підготовки та майбутньої діагностувальної діяльності.

Вони в сукупності дають можливість урахувати їх службові, військово-професійні та фахові функції, у тому числі найголовніше – діагностувальну функцію у науково-педагогічній діяльності.

Принципи розвитку такі: науковості; системності і послідовності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; усвідомленості й активності; контекстності; наочності; навчальної суб'єктності.

Змістовний блок моделі відображає зміст діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та містить змістовні вимоги до її розвитку. Окрім цього, цей зміст освітньо-наукової підготовки має враховувати сучасні досягнення у галузях освіти і педагогіки, інформаційних технологій, воєнних наук. Будемо вважати, що зміст освітньо-наукової підготовки має бути також безпосередньо спрямованим на розвиток їх діагностувальної компетентності та її ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, індивідуально-психічного і суб'єктного компонентів.

Зважаючи на це, зміст навчальних дисциплін наведений у навчальній програмі, підручниках, посібниках щодо теоретичної, практичної та самостійної роботи майбутніх докторів філософії, у тому числі й спецкурсу, який має передбачати розвиток діагностувальної компетентності.

Суб'єкт-суб'єктний блок забезпечує взаємодію як мінімум двох суб'єктів – викладача та майбутнього доктора філософії. Головним в освітньому процесі є той, кого вчать – його ставлення, мотиви, цілі та психічний стан, а педагог у свою чергу створює кращі педагогічні умови для його розвитку та вдосконалення. Для більш чіткого виконання поставленої цілі нам необхідно вирішити такі психолого-педагогічні завдання:

- правильно сформулювати перед майбутніми докторами філософії, що саме їм потрібно розвивати в діагностувальній компетентності;
- зробити суб'єктом навчальної діяльності самого майбутнього доктора філософії у процесі розвитку своєї діагностувальної компетентності, щоб він був автономним, самостійним і відповідальним за свій результат набуття освіти;
- надати майбутнім докторам філософії навчальний матеріал, який вони мають самостійно опановувати.

Разом з тим, необхідне чітке та послідовне виконання всіх вищеперерахованих педагогічних умов, які забезпечуватимуть позитивний результат їхньої діагностувальної підготовки, тобто розвиток діагностичної компетентності як майбутніх докторів філософії. Окрім цього, сам суб'єкт має в повному обсязі знати структуру своєї навчальної діяльності, в якій він приймає участь, із врахуванням його мотивів і мети до отримання результату, здатності його оцінювати, діагностувати та за потреби – корегувати. Таким чином, він усвідомлює та актуалізує основні якості суб'єкта – самосвідомість, саморегуляцію, автономність, здатність нести відповідальність за свої дії та вчинки, у подальшому і ймовірний результат своїх дій.

Методично-процесуальний блок забезпечує поступовий розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, який реалізується визначеною нами методичною послідовністю. Цей блок містить різноманітні організаційні форми та методи навчання, методичні прийоми, види навчальних занять, засоби навчання, які необхідні для розвитку діагностувальної компетентності, а також упровадження в освітній процес в

позанавчальні заняття, а саме спеціальний курс «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток».

Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, на нашу думку, проходить у три етапи:

I етап – це *діагностувально-мотиваційний*, який спрямований на визначення стартового рівня сформованості їх діагностувальної компетентності, проблем і труднощів, з якими вони зустрічаються у військово-педагогічному процесі, а також на розвиток цінностей і мотивації до діагностувальної діяльності як суб'єкта спочатку навчальної, а згодом і науково-педагогічної діяльності, в системі військової освіти;

II етап – це *діяльнісний*, який передбачає певні теоретичні та практичні дії щодо розвитку їх діагностувальної компетентності, активізації навчальної та самоосвітньої діяльності як майбутніх військових педагогів та індивідуальної роботи з ними;

III етап – це *результативний*, який спрямований на визначення результативності розвитку їх діагностувальної компетентності, тобто її розвиненість.

До основних методів навчання відносимо такі: усне викладення матеріалу; показ; обговорення матеріалу, що вивчається; практичні заняття; самостійну роботу; педагогічне діагностування.

У свою чергу до видів навчальних занять будемо відносити лекції, семінарські та практичні заняття, розповідь, пояснення, бесіду, дискусію, вирішення ситуаційних завдань, підготовку мультимедійних презентацій, практичне виконання вправ, самодослідження і самодіагностування, обмін досвідом, індивідуальну і самостійну роботу, навчальну практику, іспит, а до засобів навчання – підручники, навчальні посібники, тестові завдання, мультимедійні засоби навчання.

Оцінно-результативний блок передбачає реалізацію таких функцій, як діагностувальну та прогнозувальну, які в свою чергу дають можливість здійснювати діагностування та оцінювання засвоєних теоретичних і

практичних діагностувальних знань майбутніми фахівцями науково-педагогічної діяльності, розвинених діагностувальних навичок і вмінь, а також інших компонентів діагностувальної компетентності. Зміст блоку містить обґрунтовані нами критерії та показники оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які дозволяють з'ясувати рівні її розвиненості.

Сам блок включає результат розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії та з'ясування рівнів розвиненості її компонентів із використанням визначених нами критеріїв і показників оцінювання.

Отже, зміст цього блоку складають методи оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності: тестування та анкетування для визначення рівнів розвиненості (низький, середній, високий) за такими компонентами: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, індивідуально-психічним і суб'єктивним. Вже на підставі з'ясування рівнів сформованості діагностувальної компетентності виробляється інформація для внесення змін до навчально-виховного процесу щодо її розвитку. Це відбувається шляхом корегування цілей, завдань, змісту підготовки, організаційних форм і методів розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

З'ясовано суть і зміст понять «педагогічне моделювання» та «модель». Під педагогічним моделюванням розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії розуміємо цілісну та педагогічно обґрунтовану педагогічну систему, зміст якої включає взаємопов'язані компоненти у вигляді блоків (цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний, оцінно-результативний), які спрямовані на її цілеспрямований розвиток як у майбутніх науково-педагогічних працівників у системі військової освіти та суб'єктів діагностувальної діяльності, тобто на реалізацію цілеспрямованого впливу на процес розвитку їх діагностувальної компетентності.

2.4. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

Важливим етапом нашого дослідження є з'ясування поняття «методика» взагалі та «методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки», зокрема, та обґрунтування основних елементів нашої методики. У процесі розроблення методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії будемо дотримувались рекомендацій таких провідних науковців, як С. Гончаренка, В. Краєвського, О. Новікова, С. Сисоєвої, В. Ягупова. На думку В. Ягупова, методика означає «конкретні форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється все більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання» [119, с. 84].

Але якщо брати до уваги інше джерело, наприклад, Великий тлумачний словник української мови, де поняття «методика» трактується як «вчення про методи викладання певної науки, предмета» [14, с. 664].

Але нам імпонує думка С. Гончаренка, який в свою чергу трактував поняття «методика навчального предмета» як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики як часткової дидактики входять, на його думку, такі елементи: установлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета і його місця в системі освіти; визначення завдань вивчення даного предмета і його змісту; вироблення, відповідно до завдань і змісту навчання, методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [19, с. 206].

Інший науковець О. Бойко вважає, що основою методики навчання є «ідея керування дидактичним процесом, проектування і відтворення навчального циклу» [11, с.136].

У військовій дидактиці поняття «методика» означає як конкретні форми та засоби використання методів навчання військовослужбовців, за допомогою яких здійснюється все більш глибоке пізнання військово-дидактичних

проблем та їх розв'язання разом зі військовослужбовцями [125].

Погоджуємось з думками провідних науковців щодо розуміння поняття «методика», але вважаємо, що у розрізі нашої наукової дослідження саме поняття «методика» має бути адаптоване до вибірки дослідження та специфіки їх освітньо-наукової підготовки за змістом, водночас відображати всі методичні аспекти розвитку діагностувальної компетентності як у майбутніх докторів філософії. У зв'язку з цим розроблена контекстна методика сприятиме актуалізації цінностей і мотивації діагностувальної діяльності, систематизації і поглибленню теоретичних діагностувальних знань, розвитку та вдосконалення загальних і діагностувальних навичок, умінь і здатностей, які складають підвалину їх діагностувальної компетентності.

З урахуванням думок вищевикладених науковців можемо сформулювати нашу дефініцію – **контекстна методика розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії** – це сукупність його головної ідеї, принципів, основних етапів, які в свою чергу складаються зі відповідних, методів, методичних прийомів, засобів і організаційних форм їх навчання як майбутніх суб'єктів діагностувальної діяльності в системі вищої військової освіти та сприятимуть розвитку їх цінностей і мотивації, теоретичних і практичних діагностувальних знань, навичок, умінь і здатностей, професійно важливих діагностувальних якостей як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ.

Методика спирається на провідні ідеї та принципи системного, компетентнісного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного методологічних підходів, оскільки, по-перше, її розвиток розуміємо як систему; по-друге, в її розвитку дотримуємося вимог компетентнісного підходу, тобто вважаємо важливими не тільки розвиненість системи діагностувальних знань, а найголовніше їх практичну здатність до успішної реалізації своєї діагностувальної функції з дотриманням цінностей діагностувальної діяльності; по-третє, суб'єктами розвитку діагностувальної компетентності є дорослі особи; по-четверте, її розвиток відбувається у

процесі творчої як навчальної, так і дослідницької діяльності як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності власне системи військової освіти.

Безумовно, наголошуємо, що вимоги цих методологічних підходів є методологічною підвалиною для визначення мети, завдань, принципів, змісту, методів навчання, видів навчальних занять, засобів і організаційних форм навчання щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.

Методику будемо реалізовувати в три послідовні етапи – на ціннісно-мотиваційному, розвивальному та підсумковому етапах.

Основна мета нашої методики полягає у забезпеченні розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як важливої складової їх військово-професійної компетентності як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Для її досягнення слід сформулювати завдання щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. Згідно з основними положеннями системного, компетентнісного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного методологічного підходів до їх діагностувальної підготовки в процесі освітньо-наукової підготовки в процесі розроблення контекстної методики її розвитку нами визначені такі основні завдання:

- розвиток цінностей діагностувальної діяльності у майбутніх докторів філософії та цілеспрямоване їх мотивування до вдосконалення своєї діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки;
- розвиток діагностувальних знань у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки у ВВНЗ;
- розвиток діагностувальних навичок, умінь і здатностей як майбутніх докторів філософії у ВВНЗ за допомогою контекстних методів навчання;
- розвиток професійно важливих діагностувальних якостей як майбутніх суб'єктів діагностувальної діяльності у ВВНЗ за допомогою контекстних методів навчання.

Підкреслимо, що саме ці завдання є основними та сприймаються нами в комплексі, адже між собою вони взаємопов'язані та взаємозумовлені, а також безпосередньо впливають на розвиток суб'єкта діагностувальної діяльності в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Реалізацію цієї методики будемо здійснювати за рахунок інтерактивних, контекстних, проблемно-ситуативних методик і технологій навчання із застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Суттєвим позитивом інтерактивних методів навчання є їх діалогічність, творча можливість встановлення та підтримання в процесі навчання суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами та майбутніми докторами філософії. Так, В. Свистун вважає, що «інтерактивне навчання ґрунтується на активному та емоційному спілкуванні суб'єктів навчального процесу один з одним, що сприяє усвідомленню та розв'язанню проблем (наприклад, набуття вмінь швидкого встановлення ділового контакту, ведення конструктивних переговорів; вплив на інших людей у процесі взаємодії з ними та їх мотивування, розвиток у них схильності до професійної діяльності; оволодіння культурою і формування власного стилю ділового спілкування, ефективними прийомами вербального й невербального взаєморозуміння..., які без наявності співрозмовника, наодинці з собою, розв'язати практично неможливо» [95, с.74].

Нам також імпонує думка С. Сисоевої, яка наголошує, що «інтерактивне навчання спрямоване на забезпечення процесу спільного пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетентностей у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через безпосередню взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до набуття освіти і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду» [105, с.37].

Вони насамперед реалізуються за допомогою активних методів навчання, що дає можливість організовувати роботу як у парах чи трійках, так і в малих групах.

Таким чином використання інтерактивних методів навчання із застосуванням активних методів навчання у процесі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки сприяє в першу чергу розвитку цінностей, змістовної мотивації до діагностувальної діяльності, стимуляції творчої розумової діяльності, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей, активізації навчально-пізнавальної діяльності, а також створює сприятливі методичні обставини для їх творчого військово-професійного розвитку.

Важливого значення для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки набуває застосування контекстних методів навчання. Вони в свою чергу поділяються на такі види:

- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- евристичний чи частково-пошуковий;
- дослідницький метод.

Їх застосування, особливо евристичних чи частково-пошуковий і дослідницьких методів дозволяє наблизити освітньо-наукову підготовку майбутніх докторів філософії до реалій їх військово-професійної та діагностувальної функцій у майбутній науково-педагогічній діяльності.

Для вирішення поставлених завдань нашої методики доцільно дотримуватись педагогічних правил загально-дидактичних і специфічних принципів військового навчання та враховувати їх педагогічні вимоги до військово-професійної підготовки майбутніх докторів філософії зі урахуванням основних положень і вимог системного, компетентнісного, андрагогічного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів до їх діагностувальної підготовки [119]. До таких принципів відносимо низку принципів.

1. Принцип системності, систематичності та послідовності у розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі

освітньо-наукової підготовки в ВВНЗ, де в першу чергу діагностувальні знання, вміння і навички будуть розвиватися системно та в певному порядку, а кожен компонент навчального матеріалу послідовно та досить логічно пов'язуватися з іншим, тоді як засвоєнні знання спиратимуться на нові та створювати базу для засвоєння інших діагностувальних знань, навичок і вмінь для розвитку цієї компетентності в цілому.

2. Принцип контекстності, який передбачає проведення усіх видів навчальних занять зі слухачами шляхом безпосереднього врахування їх майбутньої діагностувальної діяльності як військового педагога та науковця у ВВНЗ, а також сприяє усвідомленню ними своєї діагностувальної функції як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

3. Принцип андрагогічності, тобто активне їх залучення до розвитку своєї діагностувальної компетентності як дорослих, як офіцерів, які мають достатньо багатий життєвий, військово-професійний, педагогічний і певний діагностувальний досвід, тобто основним видом навчальної роботи майбутніх фахівців буде їх самостійна робота над розвитком своєї діагностувальної компетентності.

4. Принцип міцності засвоєння знань і розвитку практичних діагностувальних умінь і здатностей, що передбачає собою також закріплення набутих діагностувальних знань майбутніми докторами філософії за розділами та запам'ятовування вивченого навчального матеріалу в поєднанні з вивченим. Зокрема для розвитку практичних діагностувальних умінь і здатностей слід використовувати різноманітні методики, організаційні форми навчання та види навчальних занять.

5. Принцип розвитку освітніх і наукових потреб, що передбачає, по-перше, оцінювання результатів освітньо-наукової підготовленості майбутніх докторів філософії здійснювати шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих прогалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети; по-друге, сам процес навчання має будуватися з метою розвитку у майбутніх докторів філософії нових

освітніх потреб, теоретичного та практичного мислення як суб'єктів діагностувальної діяльності.

6. Принцип усвідомленості навчальної діяльності, який означає усвідомлення та осмислення майбутнім доктором філософії як усіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо становлення суб'єктом військово-педагогічного процесу, а найголовніше – становлення творчим суб'єктом навчальної діяльності в процесі освітньо-наукової підготовки.

7. Важливий принцип – це принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який забезпечує розвиток самої суб'єктної спрямованості діагностувальної підготовки майбутніх докторів філософії, розвитку суб'єкта діагностувальної діяльності у взаємодії з іншими суб'єктами, насамперед з науково-педагогічними працівниками та іншими ад'юнктами.

Безумовно головним компонентом методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії є **методи навчання**. На сьогоднішній день використовуються досить різні методи військового навчання, зокрема як традиційні, так і активні, а також різні види навчальних занять [119, 124, 136, 156, 161]. Зокрема, такі ***методи традиційного навчання:***

– *усне викладання навчального матеріалу*, яке поділяється на словесно-інформаційне, словесно-евристичне, словесно-проблемне та словесно-дослідницьке; воно включає в себе різні види навчальних занять: розповіді, пояснення, оповідання, лекції, які насамперед орієнтовані на опанування теоретичних і практичних діагностувальних знань;

– *обговорення навчального матеріалу, який вивчається* – на словесно-інформаційне, словесно-евристичне, словесно-проблемне та словесно-дослідницьке і включає в себе різні види таких навчальних занять: бесіди, семінарські заняття, дискусії, мозкову атаку, інтелектуальну розминку, аналіз конкретної ситуації;

– *показу та демонстрації* – на наочно-інформаційний, наочно-практичний, наочно-евристичний, наочно-проблемний і

наочно-дослідницький; він складається зі демонстрації, ілюстрації, спостереження у формі особистого показу підлеглим цих або інших прийомів і дій, показ дій окремих фахівців, показ натуральних і образних засобів наочності, які вкрай необхідні для розвитку у майбутніх докторів філософії практичних діагностувальних навичок, умінь і здатностей;

– *практичний методи* – на практично-репродуктивні, практично-евристичні і практично-дослідницькі (проблемні) і включають в себе такі види навчальних занять: практичні заняття; групові вправи; лабораторні роботи; вправи; командно-штабні навчання; так, основними різновидами занять у ВВНЗ, в яких відбувається освітньо-наукова підготовка майбутніх докторів філософії є практичні заняття; відповідно, саме ці види навчальних занять мають бути адаптовані до їх специфіки, тобто до майбутньої діагностувальної діяльності у ВВНЗ;

– *самостійна робота* – є основним методом розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії; вона поділяється на словесно-наочно-практично-інформаційні та має за мету роботу з друкованими джерелами, самостійне тренування та робота з інформаційними джерелами та інтернетом. Отже, самостійна підготовка є основним методом для майбутніх докторів філософії згідно зі навчальним планом їх підготовки, що дає змогу розвивати їх навчальну та професійну суб'єктність, без чого їх підготовка, практично, не можлива; самостійна робота розвиває культуру навчальної діяльності, стимулює їх розвиток як майбутніх військових педагогів і дослідників;

– *метод педагогічного діагностування* – включає в себе індивідуальну контрольну співбесіду, опитування, письмові роботи, тестування, контрольні роботи, контроль за інформаційно-технологічними засобами навчання, самоконтроль, іспит і залік.

В освітньому процесі важливе значення має оптимальний вибір видів навчальних занять, які застосовуються в процесі освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії. Обов'язковою складовою використання різних

організаційних форм навчання, методів навчання та видів навчальних занять є вибір конкретної методики застосування засобів навчання. Під поняттям «засоби навчання» деякі науковці розуміють, що це «сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, що забезпечує реалізацію навчально-виховного процесу» [111, с. 111]. До них відносяться будь-які прилади, обладнання, ІКТ та устаткування, що використовуються для передачі інформації у військово-педагогічному процесі. Синонімами цього поняття служать поняття «дидактичні засоби», «навчальне обладнання», «засоби викладання», «аудіо-відео засоби», «наочний матеріал», «матеріали для навчання», «матеріали для викладання», «навчальна техніка», «засоби ІКТ», які використовуються педагогами залежно від контексту педагогічної ситуації [28, с.313].

Отже, у розрізі нашого дослідження важливого значення набувають засоби педагогічного діагностування. Слід зазначити, що вибір відповідних засобів навчання безпосередньо впливає на розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.

Отже, обґрунтована нами контекстна методика розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії поєднує різноманітні методи навчання, види навчальних занять і методичні прийоми, що сприяє, по-перше, розвитку їх військово-професійної та навчальної компетентності; а по-друге, розвитку безпосередньо і діагностувальної компетентності, яка їм вкрай необхідна у подальшій науково-педагогічній діяльності.

Таким чином, розвиток їх діагностувальної компетентності неможливий без педагогічно виваженого використання різноманітних видів навчальних занять (лекція, семінарське, групове, практичне заняття та самостійна робота). У зв'язку з цим обов'язковою методичною вимогою до них є їх адаптація до діагностувальної підготовки як суб'єктів майбутньої діагностувальної діяльності. Коротко кожен із них охарактеризуємо.

Лекційне заняття використовується як вид навчального заняття для розвитку діагностувальних знань, теоретичного та практичного видів

мислення як педагога та дослідника, яке необхідне для розгорнутого теоретичного викладу складних теоретичних і практичних проблем щодо діагностувальної діяльності. Лекція проводиться в усній формі у поєднанні з демонстрацією та показом за допомогою засобів ІКТ. Основна мета – це дати майбутнім докторам філософії основи методологічних і теоретичних знань зі основних проблем майбутньої діагностувальної діяльності.

Групові заняття – це вид навчального заняття, який проводиться шляхом викладання матеріалу в усній формі в поєднанні з методом демонстрації (показу) та обговорення навчального матеріалу, а методичним прийомом опитування (усного або письмового) контролюється засвоєння майбутніми докторами філософії навчального матеріалу. Групові заняття проводяться після лекції для розвитку їх логічного практичного мислення та закріплення переконань щодо методології, теорії, логіки та методики діагностувальної діяльності в вищій військовій школі. Головне завдання цих занять – це їх вчити критично оцінювати свої міркування та думки щодо певних проблемних питань. Достатньо ефективним є застосування «мозкового штурму» як методичного прийому в процесі проведення групових занять, що сприяє більш кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Семінарське заняття – це основний вид навчального заняття, на якому вони поглиблюють і закріплюють свої теоретичні діагностувальні знання, організовують дискусії навколо попередньо вивчених тем і проблемних діагностувальних ситуацій. Воно проводиться з основних найбільш складних тем щодо діагностувальної діяльності. Головна мета – це сприяння поглибленому засвоєнню та систематизації ними найбільш складних проблемних питань, спонукання їх до спільного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізування до самостійного вивчення різної наукової та методичної літератури, а також уміти формувати свої погляди з проблемних питань, що обговорюються на навчальному занятті.

Практичне заняття – це вид навчального заняття, на якому науково-

педагогічний працівник організовує для майбутніх докторів філософії аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує у них практичне діагностувальне мислення. Воно забезпечує закріплення та вдосконалення практичних дослідницьких навичок і вмінь щодо діагностувальної діяльності як дослідника та педагога.

Самостійна робота майбутніх докторів філософії – основний метод їх діагностувальної підготовки, який реалізується згідно з індивідуальним планом кожного з них. Мета – відпрацювання та закріплення теоретичних і практичних діагностувальних знань, умінь і навичок, а також оволодіння новими. Вона здійснюється для вирішення таких навчальних завдань:

- 1) закріплення та поглиблення теоретичних і практичних діагностувальних знань, вдосконалення практичних діагностувальних умінь і навичок;
- 2) відпрацювання і засвоєння нового навчального матеріалу;
- 3) підготовка до майбутніх навчальних, контрольних та інших заходів;
- 4) розвиток культури самостійної навчальної діяльності;
- 5) виконання індивідуальних завдань.

Для реалізації контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії нами розроблено спецкурс «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток». Він спрямований на розвиток системи їх діагностувальних цінностей, мотивації, знань, умінь і навичок, професійно важливих діагностувальних якостей. Таким чином, метою вивчення цього спецкурсу є цілеспрямована підготовка майбутніх докторів філософії до реалізації своєї діагностувальної функції як військового педагогу та науковцю в системі вищої військової освіти.

Для більш кращого засвоєння спецкурсу доцільно використовувати «метод активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться» (В. Ягупов), що представляє сукупність дидактичних прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на них як на суб'єкта майбутньої

діагностувальної діяльності, що (порівняно з традиційними методами навчання) насамперед спрямовані на розвиток у них творчого практичного – діагностувального – мислення, активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчих діагностувальних умінь і навичок, здатності нестандартно вирішувати діагностувальні проблеми і проблемні ситуації в майбутній науково-педагогічній діяльності в системі військової освіти.

Зокрема, можна творчо використовувати такі їх види та різновиди [119]:

- імітаційно-ігрові (метод інсценування, ділові ігри тощо), які вкрай необхідні для опрацювання методики як теоретичного, так і експериментального педагогічного дослідження в ході практичних занять;

- неігрові (аналіз конкретної ситуації чи кейс-технологія, мозковий штурм, метод круглого столу тощо), які доцільно творчо застосовувати для обґрунтовування наукового апарату дисертаційного дослідження та інших проблемних ситуацій науково-педагогічної діяльності;

- неімітаційні лекційні (лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками тощо), які доцільно реалізовувати в процесі проведення лекційних занять для їх поживлення, активізації пізнавальних і ціннісно-мотиваційних підвалин навчальної діяльності майбутніх докторів філософії;

- нетрадиційні семінарські (практичні) заняття (семінар-дискусія, семінар-взаємонавчання), як мають бути основними в процесі опанування методологічними, теоретичними, методичними та експериментальними проблемними питаннями щодо діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії;

- інтелектуальна розминка, яка має супроводжувати всі основні види навчальних занять зі майбутніми докторами філософії як сучасний ефективний методичний прийом як для актуалізації їх діагностувальних знань, так і для ціннісно-мотиваційного стимулювання їх творчої навчальної діяльності в процесі освітньо-наукової підготовки;

– сократична бесіда, яка має супроводжувати всі основні види навчальних занять зі майбутніми докторами філософії як сучасний ефективний методичний прийом стимулювання їх теоретичного та практичного мислення як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

Таким чином вищезазначені методи навчання, види навчальних занять та методичні прийоми використовуються для опанування змістом спецкурсу (додаток Е), який включає такі основні теми:

Тема 1. Майбутній доктор філософії: роль, місце та основні функції як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.

Тема 2. Діагностувальна компетентність доктора філософії як складова військово-професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника у системі військової освіти.

Тема 3. Діагностувальна діяльність майбутнього доктора філософії як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти.

Тема 4. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти в процесі освітньо-наукової підготовки.

Початок спецкурсу має бути спрямований на активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх докторів філософії та визначення рівнів сформованості всіх компонентів їх діагностувальної компетентності. Діагностувальним інструментарієм будуть різноманітні тестові та авторські методики, які обґрунтовані нами для оцінювання сформованості та розвиненості їх діагностувальної компетентності [169].

Пі час вивчення спецкурсу основними видами навчальних занять є *семінарські, групові та практичні заняття, а також самостійна робота.*

Наголошуємо, що різні види навчальних занять творчо нами адаптуються в контекстну методику розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, що відбувається поетапно. Для цього пропонуємо контекстну методику «Діагностувальна компетентність

майбутніх докторів філософії та її розвиток» (див.: додаток Е), яку доцільно реалізовувати в 3 етапи. Вважаємо, що самі етапи мають бути такими:

- ціннісно-мотиваційний;
- розвивальний;
- підсумковий.

Більш детально вони представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи, мета, види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії

Етап	Мета	Завдання	Методичні прийоми та засоби навчання	Види навчальних занять
1	2	3	4	5
Ціннісно-мотиваційний	розвивати та збагачувати цінності і мотивацію діагностувальної діяльності у майбутніх фахівців.	– сприяння усвідомленню ними цінностей своєї майбутньої діяльності як суб'єкта військово-педагогічного процесу в ВВНЗ; – сприяння їх позитивному ставленню до обраної професії, прагненню цілеспрямовано розвивати діагностувальну компетентність як суб'єкта діагностувальної діяльності; – сприяння свідомому виконанню функціональних обов'язків, досягненню високого рівня розвиненості діагностувальної компетентності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності; – мотивування до активної навчально-пізнавальної діяльності у процесі розвитку діагностувальної компетентності.	навчальна бесіда, дискусія, навіювання, заохочення, особистий приклад викладача, анкетування, тестування, самоконтроль, самооцінювання.	– лекційні; – групові; – практичні; – семінарські.
Розвивальний	розвивати теоретичні та практичні знання, практичні уміння та здатності щодо діагностувальної діяльності у науково-педагогічній діяльності, щодо їх застосування у майбутній діяльності.	– розвиток творчого практичного – діагностувального – мислення як майбутнього військового педагога; – розвиток діагностувальних навичок, умінь і здатностей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності; – розвиток професійно важливих діагностувальних якостей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності; – розв'язання певних проблем діагностувального характеру як науковцю та педагогу.	самостійна робота, вивчення спеціальної літератури, метод вправ, метод усного контролю, самоконтролю, ІКТ, презентації, навчальні бесіди та дискусії, тестування, самооцінювання.	Всі види навчальних занять, які використовуються у вищій школі.

Закінчення таблиці 2.1

1	2	3	4	5
Підсумковий	з'ясувати успішність реалізації попередніх етапів методики розвитку діагностувальної компетентності та педагогічне діагностування рівнів її розвиненості.	– сприяння розвитку їх практичних умінь самооцінювання як майбутніх докторів філософії; – з'ясування рівнів розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії; – розвивати уміння корегувати свою діагностувальну діяльність, визначати шляхи досягнення її цілей; – сприяти відповідальному ставленню до себе як до суб'єкта діагностувальної діяльності.	методичні прийоми контролю знань, практичних навичок, умінь і здатностей актуалізації діагностувальної компетентності у науково-педагогічній діяльності.	Практичні та контрольні

Так, перший етап – це *ціннісно-мотиваційний*, який спрямований на розвиток їх цінностей і мотивації діагностувальної діяльності, збагачування ціннісного ставлення до активності в навчальній діяльності, розвиток діагностувальної компетентності для успішної майбутньої діагностувальної діяльності як педагога та науковця.

Основні завдання цього етапу такі:

– сприяння усвідомленню та сприйняттю ними цінностей своєї майбутньої діагностувальної діяльності як суб'єкта військово-педагогічного процесу в ВВНЗ;

– сприяння позитивному ставленню до обраної професії, прагнення цілеспрямовано розвивати діагностувальну компетентність як суб'єкта діагностувальної діяльності в військово-педагогічному процесі ВВНЗ;

– сприяння свідомому виконанню функціональних обов'язків, прагненню досягнути розвиненості діагностувальної компетентності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ;

– мотивування до активної навчально-пізнавальної діяльності для розвитку своєї діагностувальної компетентності.

Вирішення цих завдань будемо методами, методичними прийомами та основними видами навчальних занять. Зокрема, такими: лекційними, семінарськими та практичними заняттями; навчальними бесідами; дискусії; заохочення; повчальні історії, які ґрунтуються на досвіді викладачів і

специфіці діагностувальної діяльності науково-педагогічних працівників; навіювання, яке впливає на почуття, а вже через них і на розум та волю майбутніх докторів філософії таким чином, щоб спонукатимуть до активних навчальних дій; анкетування; тестування; самоконтроль; самооцінювання.

За допомогою тестування та анкетування зможемо з'ясувати основні їх потреби, мотиви та цінності в майбутній діагностувальній діяльності, професійно важливі діагностувальні якості, які їм необхідні для успішного виконання військово-педагогічних діагностувальних завдань за призначенням, характер імовірних дій у стандартних і нестандартних ситуаціях діагностувальної діяльності в ВВНЗ тощо.

Основними видами навчальних занять на цьому етапі є лекційні, групові та семінарські заняття.

На другому етапі, який є *розвивальним*, здійснюється опанування важливими теоретичними та практичними діагностувальними знаннями щодо майбутньої діагностувальної діяльності, розвиток практичних умінь і здатностей щодо їх застосування у майбутній діагностувальній діяльності як фахівця-педагога. Усе це переважно відбувається за допомогою застосування активних методів навчання. Основна увага звертається на розвиток гнучкості та критичності практичного, тобто діагностувального мислення, розвиток здатностей у роботі з інформаційно-комунікативними технологіями та системного і творчого їх використання у діагностувальній діяльності в системі вищої військової освіти.

Основними завданнями цього етапу є такі:

- розвиток творчого практичного – діагностувального – мислення як майбутнього військового педагога в науково-педагогічній діяльності;
- розвиток діагностувальних навичок, умінь і здатностей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти;
- розвиток професійно важливих діагностувальних якостей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ;
- розв'язання певних проблем і проблемних ситуацій діагностувального

характеру як військовому науковцю та педагогу.

Вирішення цих завдань будемо відповідними методичними прийомами, засобами, видами навчальних занять і методами розвитку діагностувальної компетентності. Насамперед – це самостійна робота, лекція, семінар, групове та практичне заняття, вивчення спеціальної літератури, метод усного контролю та самоконтролю, ІКТ, презентації, навчальні бесіди та дискусії, тестування, самооцінювання.

Отже, на цьому етапі пропонуємо використовувати всі види навчальних занять у вищій військовій школі, які є основними і впливають на розвиток теоретичних і практичних діагностувальних знань, навичок, умінь і здатностей у майбутніх докторів філософії.

Третій – *підсумковий* – етап, який передбачає перевірку успішності реалізації попередніх етапів методики розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії. З цією метою проводиться педагогічне діагностування рівнів розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. Для цього використовується п'ять критеріїв – аксіологічно-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, психологічний і рефлексивний, які дають можливість досить повно та системно охопити зміст їх діагностувальної компетентності та з'ясувати її розвиненість. Ці критерії дають можливість визначити такі дослідницькі аспекти щодо предмета нашого дослідження:

- ціннісне ставлення досліджуваних до своєї майбутньої діагностувальної діяльності та її мотивацію;

- володіння системою діагностувальних знань, яка необхідна для діагностувальної діяльності майбутнім докторам філософії для реалізації діагностувальної функції в педагогічній діяльності;

- розвиненість системи діагностувальних навичок і вмінь, яка їм необхідна для діагностувальної діяльності, а також для вибору оптимального рішення у діагностувальній діяльності;

- з'ясувати розвиненість професійно-важливих діагностувальних

якостей досліджуваних як майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти;

- з'ясовувати сприйняття досліджуваними самих себе як суб'єкта діагностувальної діяльності в системі військової освіти.

Для кожного критерію підбрані конкретні показники для вимірювання відповідних шкал компонентів діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки та визначено методичний інструментарій їх оцінювання.

Основні завдання етапу такі:

- сприяння розвитку їх практичних діагностувальних умінь самооцінювання як майбутніх докторів філософії;
- з'ясування рівнів розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;
- з'ясування уміння корегувати свою діагностувальну діяльність, визначати шляхи досягнення її цілей;
- сприяти відповідальному ставленню до себе як до суб'єкта діагностувальної діяльності в системі військової освіти.

Основна увага на даному етапі приділяється на розвиненість діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та педагогічне діагностування рівнів її розвиненості.

Вирішуються ці завдання такими методичними прийомами як методи контролю та самоконтролю.

Основними видами навчальних занять на цьому етапі є такі:

- практичні заняття;
- контрольні заняття.

Застосування цих видів навчальних занять дасть змогу максимально приблизити розвиток професійно важливих дослідницьких якостей як майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності до діагностувальної діяльності та враховувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах екстремальних (критичних) ситуацій військово-професійної діяльності.

Основними видами навчальних занять є практичне заняття, на яких переважають вправи практичного характеру, що спрямовані на розвиток навичок, умінь і здатностей успішної діагностувальної діяльності, а також аналіз професійних навчальних ситуацій, дискусія, методичні прийоми «мозковий штурм», «круглий стіл», прийоми контролю та самоконтролю.

Таким чином, методику можна успішно впроваджувати в освітньо-наукову підготовку майбутніх докторів філософії, де її розвиток буде забезпечено за рахунок спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток». Вона також сприятиме систематизації та поглибленню теоретичних і практичних діагностувальних знань, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей майбутніх докторів філософії, вдосконаленню професійно важливих діагностувальних якостей, які складають основу їх діагностувальної компетентності, а також найголовніше – становлення суб'єктом діагностувальної діяльності.

2.5. Критерії і показники оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

Збройна агресія Російської Федерації проти України стала довгостроковим чинником, який безпосередньо вплинув на всі сфери життєдіяльності нашої країни. Стратегія національної безпеки України визначає одним із напрямів для забезпечення її національних інтересів і забезпечення безпеки створення сприятливих умов для розвитку військової науки. Військово-політична обстановка вимагає від військових фахівців якісно нових концепцій, методів і засобів їх військово-професійної підготовки. У зв'язку з цим у системі військової освіти суттєво актуалізується проблема розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, яка займає важливе місце в структурі їх військово-професійної компетентності. А обґрунтування критеріїв і показників оцінювання їх діагностувальної

компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки є одним із важливих завдань як освітньо-наукової підготовки, так і нашого дослідження.

Вимірювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії потребує з'ясування понять, до яких належать «критерій» і «показник». «Критерій» як поняття походить від грецького («kritērion» – засіб судження). Відповідно до академічного тлумачного словника української мови, критерій є підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірилом [1, с. 602].

У великому тлумачному словнику української мови «критерій» означає підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [13, с. 587], а «показник» – свідчення, доказ, ознака чого-небудь. Наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [13, с. 1024].

А поняття «критерій оцінювання» у військово-педагогічному дослідженні – «...це конкретний параметр, за допомогою якого оцінюють предмет військово-педагогічного дослідження та його складові, тобто це головні параметри діагностування його результативності, з'ясування статистичної достовірності отриманих експериментальних результатів» [128, с. 214].

Вважаємо, що критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти досліджуваного явища та процесу, що розкриває їхню сутність, а показник представляє собою кількісну та якісну характеристику сформованості/розвиненості кожного параметра, ознаки та прояву досліджуваного явища та процесу, який є предметом дослідження в конкретному науковому пошуку. У межах нашого дослідження під **критерієм** розуміємо ті якості, прояви, ставлення майбутнього доктора філософії щодо діагностувальної діяльності, що відображають суттєві характеристики його діагностувальної компетентності та які підлягають оцінюванню. Вони дають можливість з'ясувати предмет нашого дослідження – діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії, які дають можливість

вимірювати та оцінювати її стан, рівень функціонування, сформованості, розвиненості в процесі освітньо-наукової підготовки.

«Водночас слід мати на увазі такий факт: обґрунтовані критерії мають створювати систему щодо досліджуваного предмета в конкретному військово-педагогічному дослідженні з певних методологічних позицій, наприклад, компетентнісного, контекстного, діяльнісного, суб'єктно-діяльнісного, суть якої полягає в тому, що кожен критерій у системі критеріїв має виражати найбільш загальну сутнісну ознаку предмета дослідження, за якою і відбувається оцінювання/діагностування та порівняння реальних досліджуваних військово-педагогічних явищ» [128, с. 218].

Слід завжди пам'ятати, що критерії та показники оцінювання ґрунтуються на принципах неупередженості, доброчесності, справедливості, прозорості, об'єктивності, відкритості, педагогічного такту. Це дозволяє педагогам досягти об'єктивності при вимірюванні різних психолого-педагогічних явищ, які є предметом дослідження.

Зокрема поняття «критерій» ширше, ніж «показник», оскільки у цьому аспекті існують, на жаль, і протилежні думки. При одному критерії існує, як правило, система показників. Окремі науковці наголошують на тому, що критерій і показник тісно взаємопов'язані. В. Ягупов і В. Кива зазначають, що науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [132, с. 251].

Таким чином, поняття «критерій» ширше, ніж «показник». Відповідно, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Разом із тим, показник і критерій тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно охоплює конкретний критерій.

Отже, аналіз, узагальнення та конкретизація наукової літератури щодо

теми нашого дослідження дозволили зробити висновок, що критерії і показники вкрай необхідні для оцінювання діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії та з'ясування її різних проявів, за якими можна їх оцінювати на різних етапах освітньо-професійної підготовки. Вони мають бути неупередженими і включати ознаки цієї компетентності. У контексті нашої роботи поняття «критерій» щодо оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії будемо використовувати як мірило чи орієнтир та індикатор, на основі яких відбувається з'ясування стану її розвиненості. В свою чергу під **критеріями** розуміємо такі конкретні прояви та ставлення майбутніх докторів філософії як майбутніх науково-педагогічних працівників до діагностувальної діяльності, що відображають суттєві характеристики їх діагностувальної компетентності. У зв'язку з цим можна зробити висновок, що критерій – це важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти досліджуваного нами педагогічного явища – їх діагностувальної компетентності, а показник представляє собою певні прояви кожного конкретного критерію оцінювання її розвиненості, які дають змогу зробити висновок про розвиненість певної шкали діагностувальної компетентності у процесі освітньо-наукової підготовки.

Відповідно до обґрунтованих компонентів їх діагностувальної компетентності [81] нами визначені аксіологічно-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, психологічний і суб'єктний критерії оцінювання її розвиненості.

Отже, на основі урахування завдань, цілей і змісту науково-педагогічної діяльності майбутніх докторів філософії, відповідно її специфіки можемо чітко виокремити перелік критеріїв і показників оцінювання сформованості та розвиненості їх діагностувальної компетентності. Ці критерії системно та контекстно охоплюють їх діагностувальну діяльність, а також дають можливість вимірювати їх діагностувальну компетентність, здатність і

готовність вирішувати діагностувальні професійні завдання в науково-педагогічній діяльності (табл. 2.2).

Аксіологічно-мотиваційний критерій дає можливість з'ясовувати як сформованість, так і розвиненість цінностей і мотивації діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії. Необхідність професійних цінностей як критерію пов'язано з таким фактом: вони «...мають вирішальну роль спочатку у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі набуття професійної освіти, а потім – в її актуалізації у процесі професійної діяльності. Вони безпосередньо впливають на формування та насичення мотиваційної сфери майбутніх фахівців» [129, с. 207].

Саме тому ціннісно-мотиваційний аспект є стрижньовим в їх діагностувальній діяльності, бо включає сукупність усвідомлених її цінностей, мотивів і мотивацій.

Цей критерій є одним із ключових, показниками якого є цінності та мотивація діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії та її мотивація.

1. Діагностувальні цінності. Для їх з'ясування нами була обрана методика С. С. Бубнової «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості», яка дає можливість з'ясувати чи дійсно є такі прагнення: реалізовувати себе у майбутній діагностувальній діяльності; до постійного розвитку та саморозвитку як військового професіонала та дослідника.

2. Діагностувальна мотивація, яку будемо визначати за методикою К. Замфіра в модифікації А. Реана «Діагностика мотивації професійної діяльності». В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації досліджуваного. Чим вища задоволеність діагностувальною діяльністю, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної мотивації.

Таким чином, основними показниками аксіологічно-мотиваційного критерію є цінності та мотивація діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії.

Таблиця 2.2

**Основні критерії та показники вимірювання розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії**

<i>Компо- ненти</i>	<i>Крите- рії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи</i>
1	2	3	4
ціннісно- мотиваційний	аксіологічно- мотиваційний	діагностувальні цінності;	методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»;
		діагностувальні мотиви;	методика К. Замір у модифікації А. Реана «Діагностика мотивації професійної діяльності»;
когнітивний	інтелектуальний	знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності;	тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності;
		знання в майбутніх докторів філософії методик діагностування, застосування методів, методичних прийомів діагностувальної діяльності;	авторська методика. тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань методів, методик діагностування майбутніх докторів філософії;
		методичні знання в майбутніх докторів філософії щодо засобів діагностувальної діяльності;	авторська методика. тест на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості знань щодо застосування засобів діагностування;
операційно-діяльнісний	діяльнісний	діагностувальні навички та вміння в сфері військової освіти;	авторська методика оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностувальних навичок і вмінь у сфері військової освіти;
		діагностувальні навички та вміння щодо застосування методів, методичних прийомів, методик діагностувальної діяльності;	авторська методика. Тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь майбутніх докторів філософії щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностування у науковій і педагогічній діяльності;
		методичні навички та вміння майбутніх докторів філософії щодо застосування засобів діагностувальної діяльності;	авторська методика. Тест на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь щодо застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми докторами філософії;

Завершення таблиці 2.2

1	2	3	4
індивідуально-психічний	психологічний	комунікативність і організованість;	методика «Комунікативні та організаційні здатності» за В. Синявським і Б. Федоришиним;
		толерантність;	експрес-опитувальник «Індекс толерантності»;
		об'єктивність;	тест-опитувальник «Дослідження суб'єктного контролю» за Є. Ф. Бажіним на основі шкали контролю Дж. Роттера;
суб'єктний	рефлексивний	суб'єктність;	методика М. Щукиної «Оцінка рівня розвиненості суб'єктності особистості»;
		відповідальність;	тест-опитувальник. Тест на відповідальність;
		рефлексивність.	методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності».

Інтелектуальний критерій вимірювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії дає можливість з'ясувати, по-перше, сформованість та розвиненість військово-професійних, педагогічних, методичних і спеціальних знань як об'єкта і предмета діагностування; по-друге, розвиненість знань про педагогічне діагностування, діагностувальні методи, технології, засоби та методики їх застосування в діагностувальній діяльності; по-третє, розвиненість методичних знань щодо методик застосування засобів діагностування.

Показники інтелектуального критерію.

1. Знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності, що визначається за допомогою авторського тесту – тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності.

Знання методів і методик діагностувальної діяльності як суб'єкта науково-педагогічної діяльності, оскільки для реалізації діагностувальної функції він має володіти як військово-професійними знаннями (як об'єкта та предмета діагностування) та системою діагностувальних знань – методологічних, теоретичних, методичних, інструментальних і дослідницьких

(як суб'єкта діагностувальної діяльності). Для визначення рівнів їх знань використовуватимемо авторський тест на визначення рівнів знань про методи, методики діагностування розвиненості майбутніх докторів філософії.

2. Знання в майбутніх докторів філософії щодо методик діагностування, застосовування методів і методичних прийомів діагностувальної діяльності. Для їх з'ясування застосовуватиметься авторська методика – тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань методів і методик діагностування майбутніх докторів філософії.

3. Методичні знання в майбутніх докторів філософії щодо засобів діагностувальної діяльності. Оскільки, вони мають знати, якими засобами користуватися для реалізації діагностувальної функції як військового педагога та науковця. Для цього застосовуватиметься авторська методика – тест на з'ясування знань щодо застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми докторами філософії.

Діяльнісний критерій оцінювання діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії дає можливість з'ясувати їх практичну здатність реалізовувати діагностувальну функцію в процесі науково-педагогічної діяльності, успішно вирішувати різноманітні діагностувальні ситуації у військово-педагогічному процесі, самостійно розв'язувати діагностувальні завдання в процесі реалізації своїх науково-педагогічних функцій, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність як науковець і дослідник.

Показники діяльнісного критерію.

1. Діагностувальні навички та вміння в сфері військової освіти, які визначаються за допомогою авторської методики оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностувальних навичок і вмінь у сфері військової освіти. Показник дає можливість з'ясувати сформованість і розвиненість діагностувальних знань майбутніх докторів філософії у сфері військової освіти, які необхідні кожному військовому науковцю та педагогу для діагностувальної діяльності.

2. Діагностувальні навички та вміння щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностувальної діяльності. Для визначення рівнів сформованості та розвиненості цих знань використовуватимемо авторський тест на визначення рівнів навичок і вмінь майбутніх докторів філософії щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностування у науковій і науково-педагогічній діяльності у ВВНЗ.

3. Методичні навички та вміння майбутніх докторів філософії щодо застосування засобів діагностувальної діяльності. Вони мають знати, якими засобами користуватися для реалізації своєї діагностувальної функції як військовому педагогу та науковцю. Для цього застосовуватиметься авторська методика на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь щодо застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми докторами філософії.

Психологічний критерій використовується для оцінювання змісту індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, оскільки успішність діагностувальної діяльності суттєво залежить від сформованості та розвиненості їх індивідуально-психічних діагностувальних якостей.

Показники психологічного критерію.

1. Комунікативність і організованість, які вкрай необхідні професійно важливі якості кожного військового науковця та педагога для організації та проведення діагностувальних заходів. Для її оцінювання будемо використовувати методику «Комунікативні та організаційні здатності» за В. Синявським і Б. Федоришиним, де рівень здібностей такий: 0,10-0,55 – низький, 0,56-0,65 – середній та 0,66-1,00 – високий.

2. Толерантність – це професійно важлива якість для здійснення діагностувальної діяльності, що проявляється в повазі до респондентів, прийнятті та правильному розумінні без агресії їх різні думки, які відрізняються від власних, а також терпимість до особливостей поведінки, звичаїв, почуттів, вірувань і способу життя, що впливає на професійну

здатність якісно здійснювати діагностувальні заходи зі досліджуваними. Для з'ясування її розвиненості пропонується використовувати експрес-опитувальник «Індекс толерантності», де 22-60 – це низький рівень толерантності, 61-99 – це середній рівень, а 100-132 – високий рівень.

3. Об'єктивність – це особлива професійно важлива якість майбутнього доктора філософії як науковця та педагога, оскільки від об'єктивності здійснення діагностувальних заходів як у науковій, так і науково-педагогічній діяльності залежить значною мірою їх результати. Для її дослідження будемо використовувати тест-опитувальник «Дослідження суб'єктного контролю» за Є.Ф. Бажиним на основі шкали контролю Дж. Роттера. Методика дослідження дозволяє визначити рівні сформованості та розвиненості суб'єктного контролю досліджуваних, має такі шкали:

Шкала загальної інтернальності (Ізаг.). Високий результат за цією шкалою відповідає інтернальності в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто шкала Ізаг. – трансситуативна для респондентів із високим рівнем суб'єктивного контролю; такі люди вважають, що більшість важливих подій у їх житті були результатом їх власних дій. Вони вважають себе відповідальними за те, що відбувається з ними, встановлюють зв'язок між власними якостями та проявленими зусиллями з результатами діяльності. Респонденти з низьким результатом Ізаг. схильні приписувати відповідальність за те, що відбувається з ними, зовнішнім силам. Такі респонденти вважають, що результати діяльності та значущі події в їх житті слабо залежать від їх власної активності.

Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). Високий рівень Ід відповідає схильності респондента вважати досягнуті успіхи результатом власних якостей і проявленої активності. Такі люди впевнені в здатності досягати успіху на шляху до мети. Низький рівень Ід свідчить про відмову вважати досягнення результатом власних дій. Такі респонденти пояснюють позитивні події результатом везіння чи допомоги інших людей.

Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін). Високий результат Ін виявляє внутрішній контроль над негативними подіями. Респонденти з високим рівнем Ін звинувачують себе в неприємних подіях власного життя. Низький результат шкали свідчить про те, що респондент схильний приписувати відповідальність за такі події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності у сфері сімейних відносин (Іс). Шкала містить пункти, пов'язані з подіями сімейного життя. Високий результат Іс говорить про почуття відповідальності респондента за значущі події, що відбуваються в сім'ї. При низькому значенні Іс респондент переносить відповідальність за те, що відбувається, на інших членів сім'ї.

Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів). Високий результат Ів свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим чинником в організації власної виробничої діяльності, у відносинах, які складаються в колективі, у своєму просуванні і т. д. Низький результат Ів вказує на те, що респондент схильний приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

Шкала інтернальності в галузі міжособистісних взаємин (Ім). Високий результат Ім свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію і т. д. Низький Ім, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування й схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Шкала інтернальності у сфері здоров'я та хвороби (Ізд.). Високий результат за цією шкалою говорить про те, що респондент вважає себе відповідальним за стан свого здоров'я. Люди з низьким рівнем Ізд. вважають стан здоров'я і хворобу результатом випадку, долі. Вони схильні вірити, що одужання відбудеться або спонтанно, або в результаті дій лікарів.

Рефлексивний критерій оцінювання діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх здатність визначати власний

емоційний стан і стан інших у процесі виконання своїх обов'язків; здатність здійснювати діагностування, прогнозування, самоаналіз поведінки та діяльності як власної, так інших. Здатність аналізувати дії і вчинки, критично усвідомлювати особливості досліджуваного явища, «бачити» можливості у саморегуляції діяльності і поведінці, у тому числі сприйняття та розуміння ними самих себе як суб'єктів військово-професійної, у тому числі й діагностувальної діяльності.

Основні показники рефлексивного критерію.

Суб'єктність – це усвідомлення і сприймання майбутніми докторами філософії самих себе як суб'єктів діагностувальної діяльності; вона включає такі якості як автономність, самостійність і професійну суб'єктність, відповідальність, об'єктивність у діагностувальній діяльності, що вкрай важливо для них як суб'єктів науково-педагогічної діяльності, сприймання самих себе як професіонала, як фахівця з великої літери. Для дослідження цієї шкали використовуватиме методику М. Щукиної «Оцінка рівня розвиненості суб'єктності особистості».

Відповідальність – це здатність майбутніх докторів філософії, які працюють у системі «людина-людина», свідомо ставити діагностувальні завдання передовсім перед собою і вихованцем, прогнозувати шляхи їх вирішення та володіти здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі їх розв'язання. Слід наголошувати, що за умови почуття відповідальності перед своїми курсантами (слухачами), усвідомлення поставленої дослідницької мети починає розвиватися професійна майстерність педагога до діагностувальної діяльності. Для дослідження цієї шкали будемо використовувати тест-опитувальник – тест на відповідальність, в якому будемо вимірювати рівень сформованості та розвиненості відповідальності досліджуваних.

Рефлексивність – це здатність майбутніх докторів філософії аналізувати свої діагностувальні дії і вчинки, критично усвідомлювати свої особливості, бачити свої можливості у саморегуляції своєї діагностувальної діяльності та поведінки. Рефлексивний аналіз включає з'ясування сутності та причин явищ і

процесів, що призвели до того чи іншого результату своєї професійної діяльності. Іншими словами рефлексивність – це їх властивість, яка забезпечує такі найважливіші процеси самопізнання – самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз і самоосмислення. Ступінь сформованості та розвиненості рефлексивності науково-педагогічного працівника визначає і ступінь об'єктивності його знань про себе, оскільки саме неоднозначність і не категоричність суджень про себе дає можливість вести внутрішній діалог, обговорення із самим собою своєї постаті та з'ясування її цінностей. Найважливішим змістом рефлексивності у самопізнанні є здатність майбутнього доктора філософії до критичного осмислення своїх особливостей і можливостей, цілей, смислу, результатів діагностувальної діяльності. Для дослідження цієї шкали будемо використовувати методику А. Карпова «Оцінка рефлексивності», яка дає можливість усвідомлювати здатність майбутніх докторів філософії осмислювати власний досвід із метою розуміння, оцінювання та обґрунтування своїх переконань, смислу діагностувальної діяльності.

Отже, визначено критерії та показники вимірювання діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які дають можливість з'ясовувати їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єкту здатність, а також професійну, суб'єкту й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції в процесі майбутньої наукової та науково-педагогічної діяльності.

Обґрунтовано систему контекстних критеріїв вимірювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії – аксіологічно-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, психологічний і рефлексивний, кожен із яких має відповідні показники.

Висновки до другого розділу

1. Розроблено загальну методику дослідження щодо розвитку

діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, яка складається з головної ідеї, відповідних принципів та основних етапів проведення – аналітико-констатувального, дослідно-експериментального та статистично-впроваджувальний, які містять свої методи, методичні прийоми та засоби.

2. Теоретично обґрунтовано на засадах і провідних принципах компетентнісного, системного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного та андрагогічного методологічних підходів педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності – педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»; удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

3. Запропоновано впровадити в освітній процес ВВНЗ розроблену контекстну методику розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, яка сприятиме систематизації та поглибленню теоретичних діагностувальних знань, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей, вдосконаленню професійно важливих діагностувальних якостей, які складають основу їх діагностувальної компетентності.

Доведено, що методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії – це сукупність його головної ідеї, принципів, основних етапів, які в свою чергу складаються зі відповідних, методів, методичних прийомів, засобів і організаційних форм їх навчання як майбутніх суб'єктів діагностувальної діяльності в системі вищої військової освіти та сприятимуть розвитку їх цінностей і мотивації, теоретичних і практичних діагностувальних знань, навичок, умінь і здатностей, професійно важливих

діагностувальних якостей як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ.

Вона реалізується в три етапи – на ціннісно-мотиваційному, розвивальному і підсумковому.

4. Розроблено критерії та показники вимірювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які дають можливість з'ясовувати їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також професійну, суб'єктну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції в процесі майбутньої наукової та науково-педагогічної діяльності.

Обґрунтовано систему контекстних критеріїв вимірювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії – аксіологічно-мотиваційний (діагностувальні цінності; діагностувальні мотиви), інтелектуальний (знання у сфері військової освіти та діагностувальної діяльності; знання методик діагностування, застосування методів, методичних прийомів діагностувальної діяльності; методичні знання щодо засобів діагностувальної діяльності), діяльнісний (діагностувальні навички та вміння в сфері військової освіти; діагностувальні навички та вміння щодо застосування методів, методичних прийомів, методик діагностувальної діяльності; методичні навички та вміння майбутніх докторів філософії щодо застосування засобів діагностувальної діяльності), психологічний (комунікативність та організованість; толерантність; об'єктивність) і рефлексивний (суб'єктність; відповідальність; рефлексивність).

Основні положення, що висвітлені у другому розділі роботи, відображені у таких публікаціях автора [83]; [84]; [168].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Організація експериментального дослідження

Головним змістом поняття «педагогічне дослідження» у професійній педагогіці є його спрямованість на здобування нових наукових експериментальних знань про навчання та виховання, професійну підготовку певної категорії фахівців, про їх структуру і зміст, принципи, методи та засоби. Це дозволяє здійснювати експериментальну перевірку нашої гіпотези, яку висунули на початку дослідження. Нині науковці виокремлюють декілька видів педагогічного експерименту. Так, наприклад, С. О. Сисоєва виділяє такі його види:

1. За умовами проведення – природний і лабораторний.
2. За характером втручання в навчально-виховний процес – констатувальний, пошуковий і формувальний [107].

Експеримент, залежно від вибірки, може бути як *паралельним*, так і *послідовним*. При цьому в *паралельному експерименті* створюється експериментальна група, на яку впливають незалежною змінною, та порівнюють її стан з контрольною, яка такого впливу не зазнала. Але, в свою чергу, при іншому експерименті – *послідовному* – досліджується стан однієї і тієї ж групи до та після введення цієї самої незалежної змінної [67].

Для виконання нашого педагогічного дослідження насамперед потрібно з'ясувати його мету. Мета нашої експериментальної роботи – це експериментально перевірити результативність упровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки. У зв'язку з цим, згідно з метою було розроблено та реалізовано відповідну методику його проведення. Експериментальне дослідження проводили у трьох ВВНЗ. Зокрема в таких:

- Національному університеті оборони України;
- Військовій академії м. Одеса;
- Харківському національному університеті повітряних сил імені Івана Кожедуба.

Генеральна сукупність складає 62 ад'юнкта в системі вищої військової освіти, а на констатувальному та формуальному етапах експерименту в силу насамперед об'єктивних обставин (війна) брали участь 50 майбутніх докторів філософії. У педагогічному експерименті брали участь 50 ад'юнктів вище перерахованих ВВНЗ. Якщо вибірка для експериментального дослідження досить невелика, то вона підлягає повному охопленню. Поняття «вибірка» означає «сукупність досліджуваних, вибраних випадковим чином із генеральної сукупності, тобто вона за всіма характеристиками відповідає генеральній сукупності. Теоретичною основою вибіркового способу є теорія вірогідності і закон великих чисел» [128, с. 257]. Відповідно з урахуванням кількості майбутніх докторів філософії у нашій вибірці був проведений паралельний вид педагогічного експерименту, суть якого полягає у встановленні наявності певних відмінностей у рівнях розвиненості діагностувальної компетентності експериментальної групи до і та після формуального етапу експерименту.

Саме дослідження відбувалося упродовж 2021–2023 рр. за такими основними етапами:

- 1) підготувальний;
- 2) основний;
- 3) статистично-впроваджувальний.

Програму проведення експериментального дослідження представлено в таблиці 3.1.

На першому – *підготувальному* – етапі (2021–2022 роки) з'ясували основні завдання. Від того як правильно провели цей етап буде залежати результативність усіх подальших кроків у нашій роботі.

ПРОГРАМА**проведення експериментального дослідження**

Назва етапу	Зміст експериментального дослідження
1	2
<i>підготувальний (2021–2022 роки)</i>	складання програми експериментального дослідження; формулювання наукового завдання та з'ясування актуальності експериментального дослідження; виявлення суперечностей і мети експериментального дослідження; визначення предмета експериментального дослідження та з'ясування його основних проявів, на які можуть бути спрямовані експериментальні впливи; прогнозування очікуваних експериментальних результатів; визначення вибіркової сукупності для експериментального впливу; підбір діагностувального інструментарію для оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності до і після експериментальних впливів; обґрунтування критеріїв і показників оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії; визначення вимірювальних величин, методів оброблення отриманих експериментальних результатів; проведення вхідного діагностування сформованості діагностувальної компетентності; аналіз та узагальнення отриманих експериментальних результатів; з'ясування стану сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії; формування контрольної та експериментальної груп для проведення паралельного педагогічного експерименту;

Завершення таблиці 3.1

1	2
<i>основний (2022–2023 роки)</i>	експериментальна перевірка результативності впровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії у процес їх освітньо-наукової підготовки;
<i>статистично-впроваджувальний (2023 рік)</i>	первинне опрацювання отриманих експериментальних результатів для їх подальшого статистичного доведення та якісного обґрунтування; статистичне обґрунтування результатів формувального етапу експерименту; визначення рівнів розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії після формувального експериментального етапу та їх співставлення з результатами контрольної групи; узагальнення, систематизація та оформлення отриманих результатів експериментального дослідження; впровадження в систему освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії.

Головні завдання цього етапу такі:

- сформулювати наукове завдання педагогічного експерименту та з’ясувати його актуальність;
- визначити предмет експериментального дослідження – діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та з’ясувати його основні прояви – компоненти, на які можуть бути спрямовані експериментальні впливи;
- скласти програму експериментального дослідження;
- чітко сформулювати та конкретизувати мету експериментального дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки;
- сформулювати робочу гіпотезу експериментального дослідження та визначити експериментальні завдання згідно з нею;
- розробити діагностувальний інструментарій для оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності за кожним

її компонентом (табл. 3.2);

- визначити вимірювальні величини і методи статистичного оброблення отриманих експериментальних результатів;

- визначити вибірккову сукупність для експерименту (ад'юнкти НУОУ, військової академії м. Одеса та Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба);

- провести вхідне діагностування сформованості діагностувальної компетентності ад'юнктів 1 і 4 курсів;

- з'ясувати стан сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за кожним її компонентом, тобто визначити результат констатувального експерименту;

- уточнити програму проведення формувального експерименту;

- сформувати контрольну та експериментальну групи для проведення паралельного педагогічного експерименту – ад'юнкти у кількості 50 майбутніх докторів філософії (25 осіб – це експериментальна група та 25 осіб – це контрольна група) НУОУ, Військової академії м. Одеса та Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба, які отримують відповідний ступень доктора філософії.

На другому – *основному* – етапі (2022-2023 роки) перевірили результативність упровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в систему їх освітньо-наукової підготовки (див.: підрозділ 2.2). Саме ці педагогічні умови доповнили їх діагностувальну підготовку до військово-професійної діяльності, які мають суттєво покращити розвиток їх підготовленості як суб'єктів діагностувальної діяльності у ВВНЗ.

Третій етап педагогічного дослідження має назву *статистично-впроваджувальний* (2023 рік), який, у свою чергу, є одним із головних етапів нашого педагогічного експерименту.

Таблиця 3.2

**Методики діагностування розвиненості діагностувальної
компетентності майбутніх докторів філософії**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Методи діагностування</i>
ціннісно-мотиваційний	аксіологічно-мотиваційний	методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»
		методика К. Замір у модифікації А. Реана «Діагностика мотивації професійної діяльності»
когнітивний	інтелектуальний	тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності
		авторська методика. Тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань методів, методик діагностувальної діяльності
		авторська методика. Тест на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості знань щодо застосування засобів діагностувальної діяльності
операційно-діяльнісний	діяльнісний	авторська методика оцінювання діагностувальних навичок і вмінь у сфері військової освіти
		авторська методика. Тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь майбутніх докторів філософії щодо застосування методів, методичних прийомів і методик діагностувальної діяльності
		авторська методика. Тест на з'ясування рівнів сформованості та розвиненості навичок і вмінь щодо застосування засобів діагностування для реалізації діагностувальної функції
індивідуально-психічний	психологічний	методика «Комунікативні та організаційні здатності» за В. Синявським і Б. Федоришиним
		експрес-опитувальник «Індекс толерантності»
		тест-опитувальник «Дослідження суб'єктного контролю» за Є.Ф. Бажіним на основі шкали контролю Дж. Роттера
суб'єктний	рефлексивний	методика М. Щукиної «Оцінка рівня розвиненості суб'єктності особистості»
		Тест на відповідальність
		методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності»

Основними завданнями даного етапу є такі:

- 1) первинне опрацювання отриманих експериментальних результатів для їх подальшого статистичного доведення та якісного обґрунтування;
- 2) статистичне обґрунтування результатів формувального етапу експерименту;

3) визначення рівнів розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії після формувального експерименту та їх співставлення з результатами констатувального експерименту;

4) узагальнення, систематизація та оформлення отриманих результатів експериментального дослідження;

5) упровадження результатів дисертації в освітньо-наукову підготовку майбутніх докторів філософії в системі військової освіти.

Отже, педагогічний експеримент дозволив отримати нові практичні знання та експериментальні факти щодо предмета дослідження, що відбулося у спеціально створених і контрольованих нами експериментальних умовах. Встановлені зв'язки щодо фіксації змін у предметі дослідження за рахунок маніпуляції основними педагогічними експериментальними умовами.

Отже, головною метою нашого педагогічного експерименту є підтвердження наукової гіпотези.

3.2. Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

На заключному етапі педагогічного експерименту були узагальнені та проаналізовані проміжні й кінцеві результати розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в рамках їх освітньо-наукової підготовки. Здійснений статистичний аналіз отриманого матеріалу дозволив сформулювати загальні висновки до експерименту. Отримані результати були впроваджені у практику.

Для оцінювання результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії нами було використано різні методи дослідження. Нижче наведено узагальнені результати контролю констатувального та формувального етапів експерименту в КГ і ЕГ.

Було проведено вимірювання стану сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії до і після запровадження педагогічних умов. На всіх етапах контролю використовувалися одні і теж методи. До контрольного етапу було залучено майбутніх докторів філософії загальною кількістю 50 осіб (КГ – 25 осіб; ЕГ – 25 осіб). Оскільки всього майбутніх докторів філософії досліджуваної спеціальності в Україні трохи більше 50 осіб, а для дослідження були доступними лише 50 з них, то маємо справу з малою вибіркою досліджуваних, яка водночас є і генеральною сукупністю, і репрезентативною вибіркою нашого дослідження.

Отримані результати опитувань учасників ЕГ і КГ були узагальнені та представлені у таблиці 3.3. Після оброблення та систематизації кількісних даних маємо змогу зробити висновок про результативність формувального етапу експериментального дослідження в цілому. Отримані дані подано в таблиці 3.3, яка містить зведені результати оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ і КГ за компонентами до та після проведення формувального експерименту.

Рівні розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за різними компонентами представлено в додатку Ж. За *ціннісно-мотиваційним компонентом* після формувального експерименту в ЕГ зафіксовано позитивну динаміку розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Так, з низького на вищі рівні перейшло 40% осіб, на цьому рівні з 12 осіб після формувального експерименту залишилось тільки 2 особи (8 %).

Таблиця 3.3

**Стан розвиненості діагностувальної компетентності
майбутніх докторів філософії КГ і ЕГ
(до і після формувального експерименту, n = 50)**

Рівні	Компоненти	КГ, n = 25				ЕГ, n = 25			
		До		Після		До		Після	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	ціннісно-мотиваційний	13	52	10	40	12	48	2	8
середній		10	40	13	52	10	40	16	64
високий		2	8	2	8	3	12	7	28
низький	когнітивний	15	60	12	48	15	60	8	32
середній		8	32	10	40	8	32	10	40
високий		2	8	3	12	2	8	7	28
низький	операційно-діяльнісний	15	60	13	52	15	60	6	24
середній		9	36	10	40	9	36	13	52
високий		1	4	2	8	1	4	6	24
низький	індивідуально-психічний	11	44	9	36	11	44	3	12
середній		8	32	9	36	8	32	12	48
високий		6	24	7	28	6	24	10	40
низький	суб'єктний	15	60	12	48	15	60	9	36
середній		9	36	11	44	9	36	10	40
високий		1	4	2	8	1	4	6	24
низький	<i>інтегральний результат</i>	14	56	11	44	14	56	6	24
середній		9	36	11	44	8	32	12	48
високий		2	8	3	12	3	12	7	28

Суттєво збільшились результати на середньому (з 40 % до 64 %) і високому (з 8 % до 28 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (див. : додаток Ж).

За когнітивним компонентом в ЕГ після формувального експерименту з низького на вищі рівні перейшло 28% осіб, збільшилась кількість осіб на середньому (з 32 % до 40 %) і високому (з 12 % до 28 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (див. : додаток Ж).

За операційно-діялісним компонентом в ЕГ після формувального експерименту з низького на вищі рівні перейшло 36% осіб; збільшилась кількість осіб на середньому (з 36 % до 52 %) і високому (з 4 % до 24 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів

філософії (див. : додаток Ж).

За *індивідуально-психічним компонентом* в ЕГ після формувального експерименту з низького на вищі рівні перейшло 32% осіб, збільшилась кількість осіб на середньому (з 32 % до 48 %) і високому (з 24 % до 40 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (див. : додаток Ж). За цим компонентом спостерігається найбільший відсоток осіб із високим рівнем розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів.

За *суб'єктним компонентом* в ЕГ після формувального експерименту з низького на вищі рівні перейшло 24% осіб, збільшилась кількість осіб на середньому (з 36 % до 40 %) і високому (з 4 % до 24 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (див. : додаток Ж).

За *загальним інтегральним результатом* (який вираховувався як середнє за всіма компонентами) в ЕГ після формувального експерименту з низького на вищі рівні перейшло загалом 32% осіб, збільшилась кількість осіб на середньому (з 32 % до 48 %) і високому (з 12 % до 28 %) рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (див. : додаток Ж).

У процесі формувального експерименту КГ продовжувала навчання за традиційними для ВВНЗ методиками, без впровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. По завершенні формувального етапу експерименту, було здійснено діагностику розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в КГ. За *інтегральним результатом* в КГ зафіксовано невеликі позитивні зрушення між рівнями розвиненості діагностувальної компетентності: з низького на вищі рівні перейшло всього 12 % осіб; незначно збільшилась кількість на середньому рівні (з 36 % до 44 %) і дуже мало збільшилась кількість на високому рівні діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (з 8 % (2 особи) до 12 % (3 особи)) (див. : додаток Ж).

Для підтвердження достовірності експериментальних даних використовувався Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок [40], який використовується для порівняння двох рядів вимірювань. Цей критерій є непараметричним.

Для застосування Т-критерію Вілкоксона кількість суб'єктів, які підлягають дослідженню, має бути в межах від 5 до 50 осіб. Цей критерій використовується лише для порівняння двох рядів вимірювань. Для обчислення Т-критерію Вілкоксона для пов'язаних вибірок необхідно виконати такі статистичні дії:

1. Обчислити різницю між значеннями парних вимірів для кожного досліджуваного. Нульові зрушення не враховуються.
2. Визначити, які з різниць є типовими, тобто відповідають переважному за частотою напрямку зміни кількісних значень.
3. Проранжувати різниці пар за їх абсолютними значеннями, без урахування знаку. Ранги приписуються за зростанням з урахуванням величини абсолютних значень різниць.
4. Розрахувати суму рангів, які відповідають нетиповим змінам.

Отже, Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок розраховується за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \Sigma R_{\text{г}}, \quad (3.1)$$

де $\Sigma R_{\text{г}}$ – сума рангів, які відповідають нетиповим змінам кількісних значень.

Якщо розрахункове (емпіричне) значення $T_{\text{емп}}$ менше табличного $T_{\text{кр}}$ чи дорівнює йому, то визнається статистична значущість змін кількісних значень у типову сторону (приймається альтернативна гіпотеза). Достовірність відмінностей тим вища, чим менше значення T .

Якщо $T_{\text{емп}}$ більше $T_{\text{кр}}$, то приймається нульова гіпотеза про відсутність статистичної значущості змін у досліджуваних групах.

Для підтвердження відмінностей в якісних і кількісних результатах майбутніх докторів філософії у ЕГ до і після формувального експерименту за

інтегральним результатом було застосовано критерій Вілкоксона. На основі отриманих результатів будемо з'ясовувати, чи відбулися зміни в рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ.

Розподіл кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії у ЕГ до та після формувального експерименту за *інтегральним результатом* подано в таблицях 3.4–3.5.

Для перевірки результативності впровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії висунемо дві гіпотези:

– перша: H_0 – відмінності між характеристиками ЕГ (до та після впровадження педагогічних умов розвитку) випадкові, отже, формувальний експеримент не вдавсь;

– друга: це H_1 – відмінності між характеристиками ЕГ (до та після впровадження педагогічних умов розвитку) достовірні; таким чином, позитивна динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії зумовлена запровадженням педагогічних умов її розвитку.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *інтегральним результатом*. За нашим припущенням, типова різниця між значеннями парних вимірів для кожного досліджуваного має бути переважно додатною за *інтегральним результатом* діагностувальної компетентності.

Для знаходження значень парних вимірів від значень після впровадження педагогічних умов віднімаємо значення до запровадження педагогічних умов. Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *інтегральним результатом* діагностувальної компетентності. Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної
компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за інтегральним
результатом до та після формувального експерименту**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	2	3	1	1
2.	2	3	1	1
3.	2	4	2	2
4.	1	3	2	2
5.	1	2	1	1
6.	2	4	2	2
7.	3	5	2	2
8.	2	7	5	5
9.	1	6	5	5
10.	4	8	4	4
11.	4	7	3	3
12.	4	8	4	4
13.	4	7	3	3
14.	4	7	3	3
15.	5	8	3	3
16.	6	8	2	2
17.	6	8	2	2
18.	6	7	1	1
19.	6	9	3	3
20.	5	9	4	4
21.	7	9	2	2
22.	8	10	2	2
23.	9	11	2	2
24.	9	12	3	3
25.	9	11	2	2

Нульове зміщення відсутнє. Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, то здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.5). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше чи дорівнює).

Таблиця 3.5

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
інтегральним результатом**

Номери місць в упорядкованому ряді	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	2,5
2	1	2,5
3	1	2,5
4	1	2,5
5	2	9,5
6	2	9,5
7	2	9,5
8	2	9,5
9	2	9,5
10	2	9,5
11	2	9,5
12	2	9,5
13	2	9,5
14	2	9,5
15	3	17,5
16	3	17,5
17	3	17,5
18	3	17,5
19	3	17,5
20	3	17,5
21	4	22
22	4	22
23	4	22
24	5	24,5
25	5	24,5

Різницю кількісних значень за інтегральним результатом та їх рангові номери відображено в таблиці 3.6

Таблиця 3.6

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
інтегральним результатом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	2	3	1	1	2,5
2.	2	3	1	1	2,5
3.	2	4	2	2	9,5
4.	1	3	2	2	9,5
5.	1	2	1	1	2,5
6.	2	4	2	2	9,5
7.	3	5	2	2	9,5
8.	2	7	5	5	24,5
9.	1	6	5	5	24,5
10.	4	8	4	4	22
11.	4	7	3	3	17,5
12.	4	8	4	4	22
13.	4	7	3	3	17,5
14.	4	7	3	3	17,5
15.	5	8	3	3	17,5
16.	6	8	2	2	9,5
17.	6	8	2	2	9,5
18.	6	7	1	1	2,5
19.	6	9	3	3	17,5
20.	5	9	4	4	22
21.	7	9	2	2	9,5
22.	8	10	2	2	9,5
23.	9	11	2	2	9,5
24.	9	12	3	3	17,5
25.	9	11	2	2	9,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 325$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\sum_{xij} = (1+25) \times 25 / 2 = 325$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, у цьому разі – від’ємними, їх немає, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів

становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_T = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 25$:

$$T_{\text{кр}} = 100 \quad (p \leq 0,05).$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 100$). Відповідно приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей в ЕГ після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на її розвиненість за інтегральним результатом.

Далі за зразком інтегрального результату розраховуємо достовірність експериментальних даних для усіх компонентів діагностувальної компетентності.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *ціннісно-мотиваційним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за ціннісно-мотиваційним компонентом до та після формувального експерименту

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1	2	3	4	5
1.	3	3	0	0
2.	2	3	1	1

Завершення таблиці 3.7

1	2	3	4	5
3.	2	6	4	4
4.	1	5	4	4
5.	1	5	4	4
6.	2	6	4	4
7.	3	5	2	2
8.	2	6	4	4
9.	1	5	4	4
10.	4	8	4	4
11.	3	7	4	4
12.	2	7	5	5
13.	5	8	3	3
14.	7	7	0	0
15.	5	8	3	3
16.	6	8	2	2
17.	5	8	3	3
18.	6	8	2	2
19.	7	9	2	2
20.	8	10	2	2
21.	7	9	2	2
22.	8	11	3	3
23.	9	12	3	3
24.	10	12	2	2
25.	9	11	2	2

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 2). Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.8). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця 3.8

Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за ціннісно-мотиваційним компонентом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	2	3
1	1	1

Завершення таблиці 3.8

1	2	3
2	2	5,5
3	2	5,5
4	2	5,5
5	2	5,5
6	2	5,5
7	2	5,5
8	2	5,5
9	2	5,5
10	3	12
11	3	12
12	3	12
13	3	12
14	3	12
15	4	18,5
16	4	18,5
17	4	18,5
18	4	18,5
19	4	18,5
20	4	18,5
21	4	18,5
22	4	18,5
23	5	23

Різницю кількісних значень за ціннісно-мотиваційним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
ціннісно-мотиваційним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	2	3	1	1	1
2.	2	6	4	4	18,5
3.	1	5	4	4	18,5
4.	1	5	4	4	18,5
5.	2	6	4	4	18,5
6.	3	5	2	2	5,5
7.	2	6	4	4	18,5

Завершення таблиці 3.9

1	2	3	4	5	6
8.	1	5	4	4	18,5
9.	4	8	4	4	18,5
10.	3	7	4	4	18,5
11.	2	7	5	5	23
12.	5	8	3	3	12
13.	5	8	3	3	12
14.	6	8	2	2	5,5
15.	5	8	3	3	12
16.	6	8	2	2	5,5
17.	7	9	2	2	5,5
18.	8	10	2	2	5,5
19.	7	9	2	2	5,5
20.	8	11	3	3	12
21.	9	12	3	3	12
22.	10	12	2	2	5,5
23.	9	11	2	2	5,5

Як бачимо, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 276$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\sum_{xij} = (1+23) \times 23 / 2 = 276$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх нема, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_{\Gamma} = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 23$:

$$T_{\text{кр}} = 83 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 83$), приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту.

Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за ціннісно-мотиваційним компонентом.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *когнітивним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за когнітивним компонентом до та після формульовального експерименту

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	1	1
2.	2	4	2	2
3.	2	3	1	1
4.	1	4	3	3
5.	3	4	1	1
6.	2	3	1	1
7.	3	4	1	1
8.	2	4	2	2
9.	2	5	3	3
10.	4	8	4	4
11.	4	8	4	4
12.	3	7	4	4
13.	4	7	3	3
14.	4	7	3	3
15.	3	6	3	3
16.	6	8	2	2
17.	5	7	2	2
18.	8	8	0	0
19.	7	9	2	2
20.	5	9	4	4
21.	5	9	4	4
22.	8	11	3	3
23.	7	10	3	3
24.	9	12	3	3
25.	10	12	2	2

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 1) . Оскільки в матриці

є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (табл. 3.11). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця 3.11

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
когнітивним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряді	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	3
2	1	3
3	1	3
4	1	3
5	1	3
6	2	8,5
7	2	8,5
8	2	8,5
9	2	8,5
10	2	8,5
11	2	8,5
12	3	15,5
13	3	15,5
14	3	15,5
15	3	15,5
16	3	15,5
17	3	15,5
18	3	15,5
19	3	15,5
20	4	22
21	4	22
22	4	22
23	4	22
24	4	22

Різницю кількісних значень за когнітивним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
когнітивним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	2	1	1	3
2.	2	4	2	2	8,5
3.	2	3	1	1	3
4.	1	4	3	3	15,5
5.	3	4	1	1	3
6.	2	3	1	1	3
7.	3	4	1	1	3
8.	2	4	2	2	8,5
9.	2	5	3	3	15,5
10.	4	8	4	4	22
11.	4	8	4	4	22
12.	3	7	4	4	22
13.	4	7	3	3	15,5
14.	4	7	3	3	15,5
15.	3	6	3	3	15,5
16.	6	8	2	2	8,5
17.	5	7	2	2	8,5
18.	7	9	2	2	8,5
19.	5	9	4	4	22
20.	5	9	4	4	22
21.	8	11	3	3	15,5
22.	7	10	3	3	15,5
23.	9	12	3	3	15,5
24.	10	12	2	2	8,5

Як бачимо, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 300$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\sum_{xij} = (1+24) \times 24 / 2 = 300$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх нема, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за

формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_i = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 24$:

$$T_{\text{кр}} = 91 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 91$), приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за когнітивним компонентом.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *операційно-діяльнісним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за операційно-діяльнісним компонентом до та після формувального експерименту

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1	2	3	4	5
1.	2	4	2	2
2.	1	3	2	2
3.	3	4	1	1
4.	2	3	1	1
5.	4	4	0	0
6.	3	4	1	1
7.	3	5	2	2
8.	3	6	3	3
9.	3	6	3	3

Завершення таблиці 3.13

1	2	3	4	5
10.	4	7	3	3
11.	3	7	4	4
12.	3	6	3	3
13.	4	8	4	4
14.	4	8	4	4
15.	3	8	5	5
16.	5	7	2	2
17.	6	7	1	1
18.	5	7	2	2
19.	7	8	1	1
20.	8	10	2	2
21.	7	10	3	3
22.	8	12	4	4
23.	7	11	4	4
24.	6	10	4	4
25.	10	12	2	2

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 1) . Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.14). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця 3.14

Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за операційно-діяльнісним компонентом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	2	3
1	1	3
2	1	3
3	1	3
4	1	3
5	1	3
6	2	9
7	2	9
8	2	9

Завершення таблиці 3.14

1	2	3
9	2	9
10	2	9
11	2	9
12	2	9
13	3	15
14	3	15
15	3	15
16	3	15
17	3	15
18	4	20,5
19	4	20,5
20	4	20,5
21	4	20,5
22	4	20,5
23	4	20,5
24	5	24

Різницю кількісних значень за операційно-діяльнісним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.15.

Таблиця 3.15

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
операційно-діяльнісним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	2	4	2	2	9
2.	1	3	2	2	9
3.	3	4	1	1	3
4.	2	3	1	1	3
5.	3	4	1	1	3
6.	3	5	2	2	9
7.	3	6	3	3	15
8.	3	6	3	3	15
9.	4	7	3	3	15
10.	3	7	4	4	20,5
11.	3	6	3	3	15
12.	4	8	4	4	20,5
13.	4	8	4	4	20,5

Завершення таблиці 3.15

1	2	3	4	5	6
14.	3	8	5	5	24
15.	5	7	2	2	9
16.	6	7	1	1	3
17.	5	7	2	2	9
18.	7	8	1	1	3
19.	8	10	2	2	9
20.	7	10	3	3	15
21.	8	12	4	4	20,5
22.	7	11	4	4	20,5
23.	6	10	4	4	20,5
24.	10	12	2	2	9

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\Sigma = 300$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\Sigma_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\Sigma_{xij} = (1+24) \times 24 / 2 = 300$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх нема, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \Sigma R_{\Gamma} = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 24$:

$$T_{\text{кр}} = 91 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 91$), приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за операційно-діяльнісним компонентом.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *індивідуально-психічним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за індивідуально-психічним компонентом до та після формувального експерименту

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	3	2	2
2.	2	4	2	2
3.	2	4	2	2
4.	2	6	4	4
5.	3	6	3	3
6.	4	7	3	3
7.	1	5	4	4
8.	2	5	3	3
9.	2	6	4	4
10.	4	7	3	3
11.	3	7	4	4
12.	5	8	3	3
13.	5	8	3	3
14.	6	7	1	1
15.	6	7	1	1
16.	5	9	4	4
17.	7	9	2	2
18.	8	11	3	3
19.	6	9	3	3
20.	9	12	3	3
21.	9	12	3	3
22.	10	12	2	2
23.	9	11	2	2
24.	10	12	2	2
25.	9	11	2	2

Нульове зміщення відсутнє. Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.17). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості

рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця 3.17

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
індивідуально-психічним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	1,5
2	1	1,5
3	2	6,5
4	2	6,5
5	2	6,5
6	2	6,5
7	2	6,5
8	2	6,5
9	2	6,5
10	2	6,5
11	3	15,5
12	3	15,5
13	3	15,5
14	3	15,5
15	3	15,5
16	3	15,5
17	3	15,5
18	3	15,5
19	3	15,5
20	3	15,5
21	4	23
22	4	23
23	4	23
24	4	23
25	4	23

Різницю кількісних значень за індивідуально-психічним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
індивідуально-психічним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	3	2	2	6,5
2.	2	4	2	2	6,5
3.	2	4	2	2	6,5
4.	2	6	4	4	23
5.	3	6	3	3	15,5
6.	4	7	3	3	15,5
7.	1	5	4	4	23
8.	2	5	3	3	15,5
9.	2	6	4	4	23
10.	4	7	3	3	15,5
11.	3	7	4	4	23
12.	5	8	3	3	15,5
13.	5	8	3	3	15,5
14.	6	7	1	1	1,5
15.	6	7	1	1	1,5
16.	5	9	4	4	23
17.	7	9	2	2	6,5
18.	8	11	3	3	15,5
19.	6	9	3	3	15,5
20.	9	12	3	3	15,5
21.	9	12	3	3	15,5
22.	10	12	2	2	6,5
23.	9	11	2	2	6,5
24.	10	12	2	2	6,5
25.	9	11	2	2	6,5

Як бачимо, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 325$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\sum_{xij} = (1+25) \times 25 / 2 = 325$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх нема, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів

становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_T = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 25$:

$$T_{\text{кр}} = 100 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 100$), приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за індивідуально-психічним компонентом.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *суб'єктивним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за суб'єктивним компонентом до та після формувального експерименту

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1	2	3	4	5
1.	1	4	3	3
2.	3	4	1	1
3.	2	4	2	2
4.	2	4	2	2
5.	1	3	2	2
6.	2	4	2	2
7.	3	4	1	1
8.	3	4	1	1
9.	1	3	2	2

Завершення таблиці 3.19

1	2	3	4	5
10.	2	6	4	4
11.	3	7	4	4
12.	4	8	4	4
13.	3	6	3	3
14.	4	7	3	3
15.	4	7	3	3
16.	6	8	2	2
17.	5	7	2	2
18.	6	8	2	2
19.	6	8	2	2
20.	5	9	4	4
21.	7	11	4	4
22.	8	10	2	2
23.	8	12	4	4
24.	7	10	3	3
25.	9	12	3	3

Нульове зміщення відсутнє. Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.20). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця 3.20

Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за суб'єктним компонентом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	2	3
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	2	8,5
5	2	8,5
6	2	8,5

Завершення таблиці 3.20

1	2	3
7	2	8,5
8	2	8,5
9	2	8,5
10	2	8,5
11	2	8,5
12	2	8,5
13	2	8,5
14	3	16,5
15	3	16,5
16	3	16,5
17	3	16,5
18	3	16,5
19	3	16,5
20	4	22,5
21	4	22,5
22	4	22,5
23	4	22,5
24	4	22,5
25	4	22,5

Різницю кількісних значень за суб'єктивним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.21.

Таблиця 3.21

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ЕГ за
суб'єктивним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	1	4	3	3	16,5
2.	3	4	1	1	2
3.	2	4	2	2	8,5
4.	2	4	2	2	8,5
5.	1	3	2	2	8,5
6.	2	4	2	2	8,5
7.	3	4	1	1	2
8.	3	4	1	1	2
9.	1	3	2	2	8,5
10.	2	6	4	4	22,5

Завершення таблиці 3.21

1	2	3	4	5	6
11.	3	7	4	4	22,5
12.	4	8	4	4	22,5
13.	3	6	3	3	16,5
14.	4	7	3	3	16,5
15.	4	7	3	3	16,5
16.	6	8	2	2	8,5
17.	5	7	2	2	8,5
18.	6	8	2	2	8,5
19.	6	8	2	2	8,5
20.	5	9	4	4	22,5
21.	7	11	4	4	22,5
22.	8	10	2	2	8,5
23.	8	12	4	4	22,5
24.	7	10	3	3	16,5
25.	9	12	3	3	16,5

Таким чином, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 325$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\sum_{xij} = (1+25) \times 25 / 2 = 325$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх нема, сума = 0. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_r = 0 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 25$:

$$T_{\text{кр}} = 100 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 100$), приймаємо гіпотезу H_1 про статистичну значущість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту.

Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за суб'єктним компонентом.

Значення Т-критерію Вілкоксона, що підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за всіма компонентами, подано в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

Достовірність результативності впровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за всіма компонентами до та після формувального етапу експерименту

№ з/п	Компоненти	$T_{\text{емп}}$	$< >$	$T_{\text{кр}}$	Статистична значущість p
1.	ціннісно-мотиваційний	0	$<$	83	0,05
2.	когнітивний	0	$<$	91	0,05
3.	операційно-діяльнісний	0	$<$	91	0,05
4.	індивідуально-психічний	0	$<$	100	0,05
5	суб'єктний	0	$<$	100	0,05
6.	<i>Інтегральний результат</i>	0	$<$	100	0,05

Можемо зробити висновок про статистичну значущість відмінностей в ЕГ після формувального експерименту за всіма компонентами та інтегральним результатом. Можемо наголошувати, що впровадження в систему освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності забезпечило результативність її розвиненості; впроваджені педагогічні умови мають статистично значущий вплив на рівні її розвиненості.

Для підтвердження незначних відмінностей в якісних і кількісних результатах у КГ до і після формувального експерименту без застосування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за *інтегральним результатом*, було застосовано критерій Вілкоксона.

На основі отриманих результатів будемо аналізувати, чи відбулися статистично значущі зміни в рівнях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії у КГ, що представлено в таблицях 3.23–3.24.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних КГ за Т-критерієм Вілкоксона за *інтегральним результатом*. За нашим припущенням, типова різниця між значеннями парних вимірів для кожного досліджуваного має бути переважно додатною за *інтегральним результатом* діагностувальної компетентності.

Для знаходження значень парних вимірів: від значень після формульовального експерименту віднімаємо значення констатувального експерименту. Відтак сума нетипових зрушень (від’ємних різниць між значеннями парних вимірів) буде мінімальною і можна буде порівняти $T_{\text{емп}}$ і $T_{\text{кр}}$ за Т-критерієм Вілкоксона. Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *інтегральним результатом* діагностувальної компетентності в КГ. Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (див. : табл. 3.23).

Таблиця 3.23

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за інтегральним результатом до та після формульовального експерименту (без застосування педагогічних умов)

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1	2	3	4	5
1.	1	2	+1	1
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	2	3	+1	1
7.	3	3	0	0
8.	2	4	+2	2
9.	3	2	-1	1

Завершення таблиці 3.23

1	2	3	4	5
10.	3	2	-1	1
11.	4	4	0	0
12.	4	5	+1	1
13.	4	5	+1	1
14.	4	5	+1	1
15.	5	5	0	0
16.	6	5	-1	1
17.	6	5	-1	1
18.	6	7	+1	1
19.	6	6	0	0
20.	5	6	+1	1
21.	7	5	-2	2
22.	8	8	0	0
23.	8	9	+1	1
24.	9	9	0	0
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 7). Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, то здійснимо їх переформування (див. : табл. 3.24). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше чи дорівнює).

Таблиця 3.24

Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за інтегральним результатом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8,5
2	1	8,5
3	1	8,5
4	1	8,5
5	1	8,5
6	1	8,5
7	1	8,5
8	1	8,5
9	1	8,5
10	1	8,5
11	1	8,5

Завершення таблиці 3.24

12	1	8,5
13	1	8,5
14	1	8,5
15	1	8,5
16	1	8,5
17	2	17,5
18	2	17,5

Різницю кількісних значень за інтегральним результатом та їх рангові номери відображено в таблиці 3.25.

Таблиця 3.25

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за інтегральним результатом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	2	+1	1	8,5
2.	2	3	+1	1	8,5
3.	1	2	+1	1	8,5
4.	1	2	+1	1	8,5
5.	2	3	+1	1	8,5
6.	2	4	+2	2	17,5
7.	3	2	-1	1	-8,5
8.	3	2	-1	1	-8,5
9.	4	5	+1	1	8,5
10.	4	5	+1	1	8,5
11.	4	5	+1	1	8,5
12.	6	5	-1	1	-8,5
13.	6	5	-1	1	-8,5
14.	6	7	+1	1	8,5
15.	5	6	+1	1	8,5
16.	7	5	-2	2	-17,5
17.	8	9	+1	1	8,5
18.	9	10	+1	1	8,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\Sigma = 171$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (3.2):

$$\Sigma_{xij} = (1+n) \times n / 2 \quad (3.2)$$

$$\Sigma_{xij} = (1+18) \times 18 / 2 = 171$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою тобто, ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими. У цьому разі – від’ємними, їх 5. Сума рангів цих «рідкісних» від’ємних напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (3.1):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_{\Gamma} = 51,5 \quad (3.1)$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 18$:

$$T_{\text{кр}} = 47 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 51,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 47$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у КГ після формувального експерименту. Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості *за інтегральним результатом*.

Порівнюючи дані КГ (додаток І) з результатами ЕГ (додаток К) за інтегральним результатом, можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 7 нульових зміщень в КГ проти 0 нульових зміщень в ЕГ. Це означає, що в КГ 7 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ всі майбутні доктори філософії мали приріст в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за інтегральним результатом.

Крім того, варто відмітити, що лише одна особа в КГ має приріст +2 за інтегральним результатом, 12 осіб мають приріст +1. В ЕГ приріст +1 мають лише 4 особи, приріст +2 – 10 осіб, приріст +3 – 6 осіб, приріст +4 – 3 особи, і найбільший приріст розвиненості діагностувальної компетентності +5 мають дві особи, що свідчить про ефективність запроваджених педагогічних умов

розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ.

Також в ЕГ зафіксовано значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з КГ (див. : табл. 3.3).

Далі за зразком інтегрального результату розраховуємо достовірність експериментальних даних за компонентами діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в КГ.

За *ціннісно-мотиваційним компонентом* (додаток Л), за розрахунками складає $T_{\text{емп}} = \sum R_r = 33,5$. Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 15$: $T_{\text{кр}} = 30$ ($p \leq 0,05$). Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}}$ ($0,05$). Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 33,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 30$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту. Отже, за *ціннісно-мотиваційним компонентом*, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості.

Шляхом порівняння даних КГ (додаток И) з результатами ЕГ (додаток К) за *ціннісно-мотиваційним компонентом* можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 10 нульових зміщень в КГ проти 2 нульових зміщень в ЕГ. Це означає, що в КГ 10 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ лише два майбутні доктори філософії не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за *ціннісно-мотиваційним компонентом*.

Лише дві особи в КГ мають приріст +2 за *ціннісно-мотиваційним компонентом*, 9 осіб мають приріст +1. В ЕГ найнижчий приріст +1 має лише 1 особа, приріст +2 – 8 осіб, приріст +3 – 5 осіб, приріст +4 – 8 осіб, і

найбільший приріст розвиненості діагностувальної компетентності +5 має одна особа, що свідчить про результативність запроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Також в ЕГ зафіксовано значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з КГ (див. : табл. 3.3).

За когнітивним компонентом (додаток М), за розрахунками, $T_{\text{емп}} = \sum R_{\Gamma} = 44$. Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 17$: $T_{\text{кр}} = 41$ ($p \leq 0,05$). Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}}$ (0,05). Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 44$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 41$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту. Отже, за когнітивним компонентом, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості.

Порівнюючи дані КГ (додаток І) з результатами ЕГ (додаток К) за когнітивним компонентом, можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 8 нульових зміщень в КГ проти 1 нульового зміщення в ЕГ. Це означає, що в КГ 8 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ лише один майбутній доктор філософії не мав приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за когнітивним компонентом.

Лише дві особи в КГ мають приріст +2 за когнітивним компонентом, 11 осіб мають приріст +1. В ЕГ найнижчий приріст +1 має лише 5 осіб, приріст +2 – 6 осіб, приріст +3 – 8 осіб, приріст +4 – 5 осіб, що свідчить про ефективність запроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Також в ЕГ зафіксовано

значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з КГ (див. : табл. 3.3).

За операційно-діяльнісним компонентом (додаток Н), за розрахунками, $T_{\text{емп}} = \sum R_r = 51,5$. Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 18$: $T_{\text{кр}} = 47$ ($p \leq 0,05$). Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}}$ ($0,05$). Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 51,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 47$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту. Отже, за операційно-діяльнісним компонентом, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості.

Порівнюючи дані КГ (додаток И) з результатами ЕГ (додаток К) за операційно-діяльнісним компонентом можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 7 нульових зміщень в КГ проти 1 нульового зміщення в ЕГ. Це означає, що в КГ 7 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ лише один майбутній доктор філософії не мав приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за операційно-діяльнісним компонентом.

Лише одна особа в КГ має приріст +2 за операційно-діяльнісним компонентом, 12 осіб мають приріст +1. В ЕГ найнижчий приріст +1 має лише 5 осіб, приріст +2 – 7 осіб, приріст +3 – 5 осіб, приріст +4 – 6 осіб, і найбільший приріст розвиненості діагностувальної компетентності +5 має одна особа, що свідчить про ефективність запроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Також в ЕГ зафіксовано значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з

КГ (див. : табл. 3.3).

За індивідуально-психічним компонентом (додаток П), за розрахунками, $T_{\text{емп}} = \sum R_{\Gamma} = 23$. Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 13$: $T_{\text{кр}} = 21$ ($p \leq 0,05$). Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}}$ (0,05). Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 23$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 21$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту. Отже, за індивідуально-психічним компонентом, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості.

Порівнюючи дані КГ (додаток И) з результатами ЕГ (додаток К) за індивідуально-психічним компонентом, можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 12 нульових зміщень в КГ проти 0 нульових зміщень в ЕГ. Це означає, що в КГ 12 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ всі майбутні доктори філософії мали приріст в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за індивідуально-психічним компонентом.

Лише дві особи в КГ мають приріст +2 за індивідуально-психічним компонентом, 8 осіб мають приріст +1. В ЕГ найнижчий приріст +1 має лише 2 особи, приріст +2 – 8 осіб, приріст +3 – 10 осіб, приріст +4 – 5 осіб, що свідчить про результативність запроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Також в ЕГ зафіксовано значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з КГ (табл. 3.3).

За суб'єктним компонентом (додаток Р), за розрахунками, $T_{\text{емп}} = \sum R_{\Gamma} = 51,5$. Відповідно до таблиці критичних значень, знаходимо

критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 18$: $T_{кр} = 47$ ($p \leq 0,05$). Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{емп} > T_{кр}$ ($0,05$). Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{емп} = 51,5$) більше критичного значення ($T_{кр} = 47$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту. Отже, за суб'єктивним компонентом, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості.

Порівнюючи дані КГ (додаток И) з результатами ЕГ (додаток К) за суб'єктивним компонентом, можемо стверджувати, що в КГ значно більше нульових зміщень: 7 нульових зміщень в КГ проти 0 нульових зміщень в ЕГ. Це означає, що в КГ 7 осіб не мали приросту в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Тоді як після запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності в ЕГ всі майбутні доктори філософії мали приріст в значеннях розвиненості діагностувальної компетентності за суб'єктивним компонентом.

Лише одна особа в КГ має приріст +2 за суб'єктивним компонентом, 12 осіб мають приріст +1. В ЕГ найнижчий приріст +1 має лише 3 особи, приріст +2 – 10 осіб, приріст +3 – 6 осіб, приріст +4 – 6 осіб, що свідчить про ефективність запроваджених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Також в ЕГ зафіксовано значне збільшення кількості осіб на середньому і високому рівнях, і зменшення на низькому рівні, порівняно з КГ (див. : табл. 3.3).

Емпіричні значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують статистичну незначущість впливу традиційних методик навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) на зростання рівня її розвиненості за всіма компонентами, що подано в табл. 3.26.

Таблиця 3.26

Достовірність статистичної незначущості впливу традиційних методик навчання на розвиток діагностувальної компетентності в КГ за всіма компонентами до та після формувального експерименту (без запровадження педагогічних умов)

№ з/п	Компоненти	T _{емп}	< >	T _{кр}	p
1	2	3	4	5	6
1.	ціннісно-мотиваційний	33,5	>	30	0,05
2.	когнітивний	44	>	41	0,05
3.	операційно-діяльнісний	51,5	>	47	0,05
4.	індивідуально-психічний	23	>	21	0,05
5.	суб'єктний	51,5	>	47	0,05
6.	<i>Інтегральний результат</i>	51,5	>	47	0,05

Можемо зробити висновок про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту за всіма компонентами та інтегральним результатом. Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівнів її розвиненості.

Для доведення наявності або відсутності статистично значущих відмінностей між КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії до формувального етапу експерименту та після його завершення було застосовано U-критерій Манна-Уїтні для непов'язаних вибірок [40]. На основі отриманих результатів з'ясуємо, чи є відмінності між ЕГ та КГ у рівні як розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за *інтегральним результатом* на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

U-критерій Манна-Уїтні для непов'язаних вибірок використовується для того, щоб зрозуміти, чи є статистично значущі відмінності результатів респондентів ЕГ і КГ. У кожній вибірці має бути не менше 3 респондентів і не більше 60 спостережень (у нас по 25 спостережень). Для визначення

критичних значень критерію використовується таблиця U-критерію Манна-Уїтні.

Маємо перевірити, чи ЕГ і КГ приблизно однакові, чи, навпаки, мають статистично значущі відмінності. Для цього висувається дві гіпотези:

1. H_0 – відмінності між КГ і ЕГ випадкові, або їх не існує, і наші групи подібні.

2. H_1 – відмінності між КГ і ЕГ достовірні, статистично значущі.

Алгоритм розрахунків за U-критерієм Манна-Уїтні.

1. Дані обох груп об'єднуємо у нову таблицю. Треба провести ранжування загальної вибірки, в яку входять КГ і ЕГ, що порівнюються. Кожному значенню отриманого ряду присвоюють його ранг. Якщо в ряду є декілька однакових кількісних значень, то використовують правило зв'язаних рангів.

2. Знайти суму рангів вибірки КГ і суму рангів вибірки ЕГ.

3. Розрахувати значення U за формулою (3.3)

$$U = (n_1 * n_2) + \frac{n_{\max} * (n_{\max} + 1)}{2} - T_{\max}, \quad (3.3)$$

де

n_1 – обсяг КГ;

n_2 – обсяг ЕГ;

$n_{\max}$ – кількість досліджуваних в групі з більшою ранговою сумою;

$T_{\max}$ – більша з двох рангових сум.

4. Перевірити висунуті гіпотези. Для цього треба знайти у таблиці U-критерію Манна-Уїтні на перетині рядка і стовпця n_1 і n_2 значення $U_{0,05}$ і $U_{0,01}$.

5. Зробити статистичний висновок:

– якщо $U > U_{0,05}$, то приймається гіпотеза H_0 ;

– якщо $U_{0,01} < U \leq U_{0,05}$, то приймається гіпотеза H_1 (для рівня значущості $p \leq 0,05$);

– якщо $U \leq U_{0,01}$, то приймається гіпотеза H_1 (для рівня значущості $p \leq 0,01$).

Спочатку доведемо статистичну достовірність того, що ЕГ і КГ *на етапі констатувального експерименту* не відрізнялись за *інтегральним результатом* сформованості розвиненості діагностувальної компетентності (табл. 3.27).

Таблиця 3.27

Кількісні значення сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за інтегральним результатом до формувального експерименту

№ з/п	ЕГ	КГ
1.	2	1
2.	2	2
3.	2	2
4.	1	1
5.	1	1
6.	2	2
7.	3	3
8.	2	2
9.	1	3
10.	4	3
11.	4	4
12.	4	4
13.	4	4
14.	4	4
15.	5	5
16.	6	6
17.	6	6
18.	6	6
19.	6	6
20.	5	5
21.	7	7
22.	8	8
23.	9	8
24.	9	9
25.	9	9

Проводимо ранжування досліджуваних, в яку входять КГ і ЕГ, що порівнюються між собою (див. : табл. 3.28).

Таблиця 3.28

**Присвоєння рангів кількісним значенням розвиненості
діагностувальної компетентності ЕГ і КГ за інтегральним результатом
після констатувального експерименту**

№ з/п	Вибірка ЕГ+КГ	Ранги	№ з/п	Вибірка ЕГ+КГ	Ранги
1.	1	3,5	26	4	24
2.	1	3,5	27	4	24
3.	1	3,5	28	4	24
4.	1	3,5	29	5	30,5
5.	1	3,5	30	5	30,5
6.	1	3,5	31	5	30,5
7.	2	11	32	5	30,5
8.	2	11	33	6	36,5
9.	2	11	34	6	36,5
10.	2	11	35	6	36,5
11.	2	11	36	6	36,5
12.	2	11	37	6	36,5
13.	2	11	38	6	36,5
14.	2	11	39	6	36,5
15.	2	11	40	6	36,5
16.	3	17,5	41	7	41,5
17.	3	17,5	42	7	41,5
18.	3	17,5	43	8	44
19.	3	17,5	44	8	44
20.	4	24	45	8	44
21.	4	24	46	9	48
22.	4	24	47	9	48
23.	4	24	48	9	48
24.	4	24	49	9	48
25.	4	24	50	9	48
Сума рангів:				1275	

Перевіримо правильність ранжування. Для цього знаходимо суму рангів, яка дорівнює $\Sigma R = 1275$. І перевіряємо цю суму за формулою (3.4):

$$\Sigma R = (n*(n+1))/2 = 50*(50+1)/2 = 1275 \quad (3.4)$$

Значення суми рангів співпадають, отже, ранжування було здійснено правильно. Далі записуємо нові ранги для ЕГ і КГ, знаходимо суму рангів вибірки КГ і суму рангів вибірки ЕГ (табл. 3.29).

Таблиця 3.29

**Присвоєння рангів кількісним значенням розвиненості
діагностувальної компетентності ЕГ і КГ майбутніх докторів філософії за
інтегральним результатом після констатувального експерименту**

№ з/п	ЕГ	Ранги	№ з/п	КГ	Ранги
1.	2	11	1.	1	3,5
2.	2	11	2.	2	11
3.	2	11	3.	2	11
4.	1	3,5	4.	1	3,5
5.	1	3,5	5.	1	3,5
6.	2	11	6.	2	11
7.	3	17,5	7.	3	17,5
8.	2	11	8.	2	11
9.	1	3,5	9.	3	17,5
10.	4	24	10.	3	17,5
11.	4	24	11.	4	24
12.	4	24	12.	4	24
13.	4	24	13.	4	24
14.	4	24	14.	4	24
15.	5	30,5	15.	5	30,5
16.	6	36,5	16.	6	36,5
17.	6	36,5	17.	6	36,5
18.	6	36,5	18.	6	36,5
19.	6	36,5	19.	6	36,5
20.	5	30,5	20.	5	30,5
21.	7	41,5	21.	7	41,5
22.	8	44	22.	8	44
23.	9	48	23.	8	44
24.	9	48	24.	9	48
25.	9	48	25.	9	48
Сума:	-	639,5	-		635,5

Далі розраховуємо значення U за формулою (3.3):

$$U = (25 * 25) + \frac{25*(25+1)}{2} - 639,5 = 310,5 \quad (3.3)$$

Кількість вимірів у ЕГ та КГ однакова, $n_1 = n_2 = 25$. Знаходимо у таблиці U -критерію Манна-Уїтні на перетині рядка і стовпця $n_1 = n_2 = 25$ значення $U_{0,05} = 227$ і $U_{0,01} = 192$. Отже, що $U = 310,5 > U_{0,05} = 227$, відповідно приймаємо гіпотезу H_0 . Статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні, і наші групи подібні (для рівня значущості $p \leq 0,05$).

Тепер нам треба довести, що відмінності між ЕГ та КГ за рівнями розвиненості діагностувальної компетентності ЕГ і КГ за інтегральним

результатом після формувального експерименту статистично значущі (табл. 3.30). Здійснюємо розрахунки за алгоритмом для визначення U-критерію Манна-Уїтні.

Таблиця 3.30

Кількісні значення розвиненості діагностувальної компетентності ЕГ і КГ за інтегральним результатом після формувального експерименту

№ з/п	ЕГ	КГ
1.	3	2
2.	3	3
3.	4	2
4.	3	2
5.	2	2
6.	4	3
7.	5	3
8.	7	4
9.	6	2
10.	8	2
11.	7	4
12.	8	5
13.	7	5
14.	7	5
15.	8	5
16.	8	5
17.	8	5
18.	7	7
19.	9	6
20.	9	6
21.	9	5
22.	10	8
23.	11	9
24.	12	9
25.	11	10

Проводимо ранжування загальної вибірки, в яку входять КГ і ЕГ, що порівнюються (табл. 3.31).

Таблиця 3.31

**Присвоєння рангів кількісним значенням розвиненості
діагностувальної компетентності загальної вибірки ЕГ і КГ за
інтегральним результатом після формувального експерименту**

№ з/п	Вибірка ЕГ+КГ	Ранги	№ з/п	Вибірка ЕГ+КГ	Ранги
1.	2	4	26	6	27
2.	2	4	27	6	27
3.	2	4	28	6	27
4.	2	4	29	7	31,5
5.	2	4	30	7	31,5
6.	2	4	31	7	31,5
7.	2	4	32	7	31,5
8.	3	10,5	33	7	31,5
9.	3	10,5	34	7	31,5
10.	3	10,5	35	8	37,5
11.	3	10,5	36	8	37,5
12.	3	10,5	37	8	37,5
13.	3	10,5	38	8	37,5
14.	4	15,5	39	8	37,5
15.	4	15,5	40	8	37,5
16.	4	15,5	41	9	43
17.	4	15,5	42	9	43
18.	5	21,5	43	9	43
19.	5	21,5	44	9	43
20.	5	21,5	45	9	43
21.	5	21,5	46	10	46,5
22.	5	21,5	47	10	46,5
23.	5	21,5	48	11	48,5
24.	5	21,5	49	11	48,5
25.	5	21,5	50	12	50
Сума рангів:				1275	

Перевіримо правильність ранжування. Для цього знаходимо суму рангів, вона дорівнює $\Sigma R = 1275$. І перевіряємо цю суму за формулою (3.4):

$$\Sigma R = (n*(n+1))/2 = 50*(50+1)/2 = 1275 \quad (3.4)$$

Значення суми рангів співпадають, отже, ранжування було здійснено правильно. Далі записуємо нові ранги для ЕГ і КГ, знаходимо суму рангів КГ і суму рангів ЕГ (табл. 3.32).

Таблиця 3.32

**Присвоєння рангів кількісним значенням розвиненості ЕГ і КГ за
інтегральним результатом після формувального експерименту**

№ з/п	ЕГ	Ранги	№ з/п	КГ	Ранги
1.	3	10,5	1.	2	4
2.	3	10,5	2.	3	10,5
3.	4	15,5	3.	2	4
4.	3	10,5	4.	2	4
5.	2	4	5.	2	4
6.	4	15,5	6.	3	10,5
7.	5	21,5	7.	3	10,5
8.	7	31,5	8.	4	15,5
9.	6	27	9.	2	4
10.	8	37,5	10.	2	4
11.	7	31,5	11.	4	15,5
12.	8	37,5	12.	5	21,5
13.	7	31,5	13.	5	21,5
14.	7	31,5	14.	5	21,5
15.	8	37,5	15.	5	21,5
16.	8	37,5	16.	5	21,5
17.	8	37,5	17.	5	21,5
18.	7	31,5	18.	7	31,5
19.	9	43	19.	6	27
20.	9	43	20.	6	27
21.	9	43	21.	5	21,5
22.	10	46,5	22.	8	37,5
23.	11	48,5	23.	9	43
24.	12	50	24.	9	43
25.	11	48,5	25.	10	46,5
Сума:	-	782,5	-		492,5

Далі розраховуємо значення U за формулою 3.3:

$$U = (25 * 25) + \frac{25*(25+1)}{2} - 782,5 = 167,5 \quad (3.3)$$

Кількість вимірів у ЕГ і КГ однакова, $n_1 = n_2 = 25$. Знаходимо у таблиці U -критерію Манна-Уїтні на перетині рядка і стовпця $n_1 = n_2 = 25$ значення $U_{0,05} = 227$ і $U_{0,01} = 192$. Отже, $U = 167,5 < U_{0,01} = 192 \leq U_{0,05} = 227$, відповідно приймаємо гіпотезу H_1 . Відмінності між КГ і ЕГ, статистично значущі (для рівня статистично значущості $p \leq 0,01$).

Отже, відмінності між ЕГ і КГ після формувального експерименту статистично значущі, що доводить результативність застосування

педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Статистичну значущість відмінностей в ЕГ і КГ до та після формувального експерименту в узагальненому вигляді подано в таблиці 3.33.

Таблиця 3.33

Достовірність (U-критерій Манна-Уїтні) відмінностей між КГ та ЕГ до та після формувального експерименту за інтегральним результатом

Етапи	Відмінності між КГ та ЕГ	$U_{\text{емп}}$	$< >$	$U_{0,05}$	$< >$	$U_{0,01}$	p
до	статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні; групи подібні.	310,5	$>$	227	$>$	192	0,05
після	відмінності між КГ і ЕГ достовірні, статистично значущі; групи відрізняються.	167,5	$<$	227	$<$	192	0,01

Отже, після констатувального експерименту статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні і наші групи подібні (для рівня значущості $p \leq 0,05$).

Після проведення формувального експерименту статистичні відмінності між КГ і ЕГ статистично значущі (для рівня значущості $p \leq 0,01$). Групи відрізняються. Перевірка статистичної вірогідності результатів формувального експерименту дає змогу констатувати позитивну динаміку розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ. Результати формувального експерименту підтверджують висунуту гіпотезу про те, що позитивна динаміка рівнів розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії може бути забезпечена шляхом упровадження в систему їх освітньо-наукової підготовки відповідних педагогічних умов розвитку цієї компетентності.

Отже, мету експериментального дослідження можна вважати досягнутою. Нами обґрунтовано, що визначені в дисертації педагогічні умови суттєво вплинули на розвиненість діагностувальної компетентності майбутніх

докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти.

3.3. Методичні рекомендації щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки

На основі отриманих результатів нашого дисертаційного дослідження щодо розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, з'ясування сутності, змісту і структури їх діагностувальної компетентності, обґрунтування педагогічних умов її розвитку, розроблення педагогічної моделі та методики її розвитку, обґрунтування і визначення діагностувального інструментарію, впровадження педагогічних умов в освітній процес ВВНЗ та отримання результатів експериментального дослідження (статистично підтверджено значущість отриманих результатів) можна сформулювати методичні рекомендації суб'єктам освітнього процесу щодо впровадження результатів дослідження в систему вищої військової освіти [77].

Теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури свідчать, що освітньо-наукова підготовка ад'юнктів потребує впровадження діагностувального аспекту їх освітньо-наукової підготовки з урахуванням особливостей специфіки майбутньої військово-педагогічної діяльності у системі військової освіти.

Рекомендації розроблено з урахуванням результатів дослідження, враховано вимоги державних і відомчих нормативно-правових актів і вимоги до освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії.

Важливою складовою освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії є розвиток діагностувальної компетентності, тобто усвідомлення себе як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ. Результати аналізу наукової літератури дають змогу окреслити основні теоретичні та методичні

аспекти розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії зі дотриманням провідних правил і вимог основних методологічних підходів до їх освітньо-наукової підготовки:

– *системного підходу*, де військово-педагогічні явища завжди мають конкретний контекст – військово-професійну підготовку та діяльність, які необхідно досліджувати як системні педагогічні явища;

– *андрагогічного* – передбачає залучення дорослих до активної навчальної діяльності, які мають достатньо багатий життєвий і професійний досвід;

– *компетентнісного* – забезпечує розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії;

– *контекстного* – для успішного виконання посадових обов’язків вони мають бути компетентними у діагностувальній діяльності в системі військової освіти;

– *суб’єктно-діяльнісного* – майбутній фахівець для успішного виконання поставлених завдань має бути суб’єктом творчої діагностувальної діяльності [121].

Отже, проведений нами теоретичний аналіз, узагальнення та конкретизація проблеми розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та результати експериментального дослідження дають можливість стверджувати, що обґрунтовані нами відповідні педагогічні умови можуть у подальшому бути використані у процесі їх освітньо-наукової підготовки. Узагальнений досвід надав можливість розробити методичні рекомендації керівникам, науковим і науково-педагогічним працівникам ВВНЗ щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

1. Враховувати основні цінності, інтереси, потреби, мотиви і мотивацію, а також ціннісне ставлення докторів філософії до своєї майбутньої науково-педагогічної діяльності з метою підвищення результативності

військово-педагогічного процесу у ВВНЗ. На навчальних заняттях викладач має налагоджувати тісну двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію як із кожним окремим ад'юнктом, так і всією навчальною групою загалом як зі суб'єктами процесу навчання. Гарантією налагодження таких стосунків мають стати особистісні та професійно важливі якості науково-педагогічного працівника, його діагностувальна підготовленість до реалізації діагностувальної функції як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ. Важливого значення набуває мотиваційна складова суб'єктів освітнього процесу, оскільки мотивований до засвоєння нових знань, розвитку і вдосконалення діагностувальних вмінь і здатностей майбутній доктор філософії завжди досягатиме кращих результатів у своїй науково-педагогічній діяльності у порівнянні з немотивованим.

2. Розробити відповідне навчальне та навчально-методичне забезпечення для проведення навчальних занять із майбутніми докторами філософії за тематикою розвитку в них діагностувальної компетентності, зокрема такі:

- підручники, навчальні та методичні посібники, довідкову та іншу навчальну літературу;
- навчально-методичні матеріали для виконання певних квазіпрофесійних ситуацій;
- робочу програму навчальної дисципліни до спецкурсу «Діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії та її розвиток» та методичні розробки до неї.

У цих документах важливо підкреслити на необхідність цілеспрямованого розвитку у майбутніх докторів філософії здатностей до реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти. Для ґрунтовної обізнаності й сформованості здатності до вивчення навчальної літератури запропонувати комплекси навчальних завдань різного рівня складності, для вирішення яких ад'юнкти мають опановувати навчальний матеріал, знайти додаткові програмні компоненти, визначати раціональні способи вирішення діагностувальних завдань, порівняти вивчений матеріал за декількома

джерелами та запропонувати свій варіант вирішення ситуацій. Зміст навчальних завдань має бути доступним для ад'юнктів, враховувати наявні знання, викликати інтерес у них. Необхідно розробити різноманітні квазіпрофесійні ситуації з метою розвитку і вдосконалення діагностувальних навичок і вмінь, які необхідні кожному майбутньому доктору філософії; тести, анкети та завдання, що потребують творчих і нестандартних рішень із використанням сучасних методів і засобів навчальної діяльності. Навчальні матеріали мають відображати теоретичні і практичні аспекти розвитку діагностувальної компетентності у майбутнього докторів філософії – методологічного, теоретичного, методичного та практичного аспектів їх діагностувальної діяльності.

3. Творчо реалізовувати обґрунтовані педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, а за необхідності їх контекстно адаптувати до навчально-виховної ситуації в навчальній групі ад'юнктів у певному ВВНЗ конкретного виду та роду військ. Зокрема, таких умов:

- педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки;
- удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»;
- удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

Методологічними основами реалізації цих умов мають стати компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи до розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, що суттєво залежить від моделі її розвитку. Основу моделі

в нашому дослідженні складають цільово-методологічний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний і оцінно-результативний блоки.

У нашому дослідженні педагогічне моделювання передбачає певні основні етапи.

1. Системна обізнаність про діагностувальну компетентність у майбутніх докторів філософії, що складає підвалини проєктування її структури, визначення змісту та розроблення методичної послідовності її розвитку; удосконалення та конкретизація критеріїв і показників діагностування її розвиненості.

2. Проєктування педагогічної – структурно-функціональної – моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, визначення її місця, ролі та функцій у системі їх освітньо-наукової підготовки.

3. Виокремлення самих блоків педагогічної моделі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії – цільово-методологічного, змістовного, суб'єкт-суб'єктного, методично-процесуального, оцінно-результативного та встановлення взаємозв'язків між ними.

Отже, проєктування структурно-функціональної моделі розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії відбувається так:

– на основі теоретичного та емпіричного дослідження щодо предмета дослідження встановлюються відомості щодо діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії (методологічні, теоретичні, методичні, емпіричні, експериментальні), визначаються наукові завдання та конкретний предмет моделювання, тобто розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;

– визначення основних педагогічних характеристик розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, які конкретизуються в його змісті, методиках та технологіях, а також на основних етапах її розвитку;

– встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічного моделювання – ефект впровадження моделі у військово-педагогічний процес щодо розвитку їх діагностувальної компетентності.

Підкреслюємо на необхідності впровадження в освітній процес ВВНЗ обґрунтованої контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, яка є комплексом провідної ідеї, цілей, завдань, принципів, методів, видів навчальних занять, що сприяє систематизації, поглибленню та розвитку теоретичних знань і в цілому розвитку діагностувальних навичок, умінь, здатностей і професійно важливих діагностувальних якостей майбутніх докторів філософії у процесі освітньо-наукової підготовки. Реалізовувати методику рекомендовано впродовж трьох етапів – ціннісно-мотиваційного, розвивального, підсумкового.

4. Акцентувати увагу на належну підготовку наукових і науково-педагогічних працівників до навчальних занять, які залучаються до їх проведення із ад'юнктами. Для цього необхідно забезпечувати постійне їх самовдосконалення, підвищення кваліфікації, обмін досвідом у процесі службових і методичних нарад, засідань кафедр, а також їх участі у наукових, науково-практичних, науково-технічних та інших конференціях, відкритих, показових навчальних заняттях, брифінгах, круглих столах щодо питань науково-педагогічної діяльності. Нині важливого значення набуває опанування викладачами сучасними інформаційними технологіями та їх використання в процесі проведення навчальних занять і підготовки до них; ознайомлення з новими дидактичним підходами, методами, способами, прийомами та засобами професійної підготовки майбутніх військових фахівців.

5. Дотримуватися загальнодидактичних і специфічних принципів розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії у системі вищої військової освіти (науковості, системності та послідовності, доступності та дохідливості викладання, свідомості й активності,

контекстності). На початку навчальних занять спрямовувати ад'юнктів на засвоєння теоретичних знань, після цього – на розвиток діагностувальних, практичних навичок, умінь і здатностей, необхідних доктору філософії у науково-педагогічній та особливо в діагностувальній діяльності. Забезпечувати цілеспрямований і поетапний розвиток діагностувальної компетентності за загальновідомою схемою – від простого до складного, від теорії до практики, від проведення занять у звичайних умовах до їх моделювання в екстремальних обставинах науково-педагогічної і діагностувальної діяльності.

6. Використовувати методи проблемного та контекстного навчання з метою активізації пізнавальної діяльності майбутніх докторів філософії, засвоєння діагностувальних знань, розвитку їх діагностувальних навичок, умінь і здатностей. Важливість їх використання зумовлена специфікою військово-професійної та діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії, які в процесі своєї майбутньої діяльності у ВВНЗ зокрема будуть досить часто вирішувати нестандартні професійні завдання різноманітного характеру.

Зокрема досить ефективними є такі навчальні заняття, що передбачають вирішення квазіпрофесійних ситуацій. Такі заняття розвивають у ад'юнктів знання у сфері військової освіти, знання методик діагностування та застосування методів і методичних прийомів діагностувальної діяльності. Вчать також як правильно застосовувати діагностувальні навички та вміння у сфері військової освіти. Важливо звертати увагу на максимальне створення під час проведення занять реальних чи контекстних ситуацій і умов здійснення діагностувальної діяльності на майбутніх посадах.

Отже, зазначені методи дозволяють розвивати вміння та здатності швидко орієнтуватись у різноманітних діагностувальних ситуаціях, знаходити оптимальне і швидке вирішення складних і проблемних завдань. Використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності ад'юнктів сприятиме розвитку у них моделі творчого пошуку, яку можна

використовувати у подальшій науково-педагогічній і діагностувальній діяльності.

7. Налагоджувати і дотримуватися суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками військово-педагогічного процесу, що є підвалиною для розвитку їх діагностувальної компетентності як майбутніх докторів філософії. Рівність позицій викладача й ад'юнкта має визначати принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у межах гуманістичної парадигми освітнього процесу. Для налагодження такої взаємодії важливо, перш за все те, що викладачі та ад'юнкти були готові до ведення конструктивного діалогу, вміли підтримувати спілкування як двосторонній процес із передачі знань та актуалізації уваги ад'юнктів. Важливим аспектом є також визначення у майбутніх докторів філософії своїх інтелектуальних, психічних і практичних здатностей до здійснення діагностувальної діяльності, тобто адекватного їх самооцінювання, що є орієнтиром для сприйняття й рефлексії подальшої діагностувальної діяльності та відповідальності за її результат. Крім цього, суб'єкти взаємодії мають поважати один одного, бути толерантними і терпимими до чужої думки, навіть у тих випадках навчальної діяльності, коли вона не співпадає з власною.

Одним із чинників, що суттєво впливає на налагодження двосторонньої взаємодії, є висококваліфікований науково-педагогічний склад, який вміє не лише методично грамотно проводити навчальні заняття, а володіє навчальним матеріалом і має достатньо великий практичний досвід служби на посадах у ВВНЗ. Важливе значення мають педагогічне та управлінське почуття та педагогічний такт, режисерські уміння викладача налагоджувати співпрацю з ад'юнктами. Слід ураховувати, що ад'юнкти уважніше слухають і сприймають навчальний матеріал від викладача, який професійно володіє педагогічною майстерністю та професією в галузі військово-педагогічного процесу, досконало знає поданий навчальний матеріал, всебічно розвинений як військовий професіонал і фахівець у галузі військової освіти, а також має значний фаховий досвід і практичний інтелект.

Відтак, основними методичними рекомендаціями щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії є такі:

- відповідне навчально-методичне забезпечення для проведення навчальних занять з ад'юнктами (майбутніми докторами філософії);
- урахування цінностей, інтересів, потреб, мотивів і мотивації їх майбутньої діагностувальної діяльності;
- дотримання обґрунтованих педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;
- належна підготовленість наукових і науково-педагогічних працівників до проведення навчальних занять та їх педагогічна та діагностувальна майстерність;
- творче дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів навчання військовослужбовців у процесі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;
- використання методів проблемного та контекстного навчання в процесі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії;
- дотримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ад'юнктами та викладачами в процесі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.

Дотримання розроблених нами методичних рекомендацій науковим і науково-педагогічними працівниками сприятиме, на нашу думку, більш цілеспрямованому та контекстному розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, тим самим дозволятиме їм якісно виконувати свої функціональні обов'язки у процесі здійснення науково-педагогічної та діагностувальної діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Проведено, відповідно до програми експериментальної роботи,

емпіричне та експериментальне дослідження проблеми розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії, яка включає підготувальний, основний і статистично-упроваджувальний етапи.

2. Проведено паралельний педагогічний експеримент з урахуванням відносно маленької вибіркової сукупності майбутніх докторів філософії. Дослідження спрямоване на встановлення достовірних відмінностей у рівнях розвиненості діагностувальної компетентності в контрольній та експериментальній групах, загальною кількістю 50 осіб (КГ – 25 осіб; ЕГ – 25 осіб) в один і той же час після формувального етапу педагогічного експерименту. Оскільки всього майбутніх докторів філософії досліджуваної спеціальності в Україні трохи більше 50 осіб, а для дослідження були доступними лише 50 з них, то маємо справу з малою вибіркою досліджуваних, яка водночас є і генеральною сукупністю, і репрезентативною вибіркою нашого дослідження.

3. З'ясовано за результатами формувального етапу експерименту позитивний вплив обґрунтованих відповідних педагогічних умов на динаміку розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в ЕГ у порівнянні з КГ. Після їх впровадження, за загальним інтегральним результатом в ЕГ відбулося значне зменшення респондентів із низьким рівнем на 32 % (від 56% до 24%), що є суттєвим результатом усього педагогічного експерименту; водночас відбулося зростання кількості респондентів із високим рівнем на 16 % (від 12% до 28%); позитивне зрушення маємо на середньому рівні, зафіксовано зростання на 16 % (від 32% до 48%).

Отже, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту спостерігається позитивна динаміка розвиненості діагностувальної компетентності у всіх респондентів ЕГ у порівнянні з КГ, оскільки їх відсоток, у яких її розвиненість досягла середнього та високого рівнів, суттєво збільшився та має у порівнянні з КГ статистично значущу відмінність.

4. Для підтвердження достовірності експериментальних даних ЕГ

використовувався Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок. Т-критерій Вілкоксона використовується для порівняння двох рядів вимірювань, які були здійснені на одній і тій же групі досліджуваних в різні періоди часу. Цей критерій є непараметричним. Значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Так, за інтегральним результатом, $T_{\text{емп}} = 0 < T_{\text{кр}} = 100$ (для рівня значущості $p = 0,05$). Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії вплинуло на зростання рівня її розвиненості за інтегральним результатом.

Щоб довести статистичну достовірність результатів розвиненості діагностувальної компетентності КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії до формувального етапу експерименту та після його завершення, було застосовано U-критерій Манна-Уїтні для непов'язаних вибірок. На початку формувального етапу експерименту статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні, групи подібні, формувальний експеримент було розпочато в однакових умовах для обох груп досліджуваних ($U = 310,5 > U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,05$).

Після формувального експерименту відмінності між ЕГ і КГ статистично значущі, що доводить ефективність застосування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії ($U = 167,5 < U_{0,01} = 192 \leq U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,01$).

5. У ході дослідження проблеми розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії були визначені перспективи подальших наукових розвідок: психологічні особливості її розвитку; методологічні, теоретичні і методичні засади розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в системі безперервної військової освіти.

Зміст цього розділу знайшов відображення у наукових роботах дисертанта [70].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та розв'язання актуального науково-педагогічного завдання щодо обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в системі військової освіти, що дало змогу сформулювати такі висновки:

1. Здійснено наукову розвідку стану дослідженості проблеми розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії на основі компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, системного та андрагогічного методологічних підходів до їх діагностувальної підготовки в системі військової освіти. З'ясовано у результаті теоретичного аналізу та узагальнення загальнонаукових джерел і психолого-педагогічної літератури, що науковцями істотна увага приділяється психологічним і педагогічним аспектам розвитку діагностувальної компетентності різних фахівців. Водночас поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки.

Аналіз емпіричних результатів щодо стану сформованості їх діагностувальної компетентності на констатувальному етапі експерименту засвідчив недостатню їх теоретичну та практичну підготовленість до здійснення діагностувальної діяльності, оскільки переважно мають низький рівень сформованості діагностувальної компетентності. Це дало змогу встановити причини, які впливають на її розвиненість (низький рівень мотивації до обраного фаху; відсутність розуміння сутності й ролі діагностувальної компетентності як науковців та педагогів; нестабільність підходу ВВНЗ щодо цілеспрямованого створення педагогічних умов її розвитку; відсутність діагностувального аспекту під час викладання навчальних дисциплін тощо). Такий стан зумовлений недостатньою обґрунтованістю педагогічних умов розвитку їхньої діагностувальної

компетентності у процесі освітньо-наукової підготовки.

Визначено, що діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії – це їх діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в педагогічній діяльності в системі військової освіти шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних принципів, методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування. Структурно вона охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-психічний і суб'єктний компоненти.

2. Обґрунтовано педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, до яких віднесено: педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки; удосконалення контекстної методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, яка реалізовується за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток»; удосконалення критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки.

3. Здійснено педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в системі вищої військової освіти, результатом якого стала відповідна педагогічна модель, що містить взаємопов'язані та взаємозумовлені блоки (цільово-методичний, змістовний, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний, оцінно-результативний), схематично відображає мету, завдання, методологічні підходи, дидактичні принципи, зміст, суб'єктів, етапи реалізації авторської методики, форми, методи, засоби її розвитку, а також критерії діагностування розвиненості, педагогічні умови та результат розвитку у системі вищої військової освіти.

4. Розроблено контекстну методику розвитку діагностувальної

компетентності майбутніх докторів філософії у системі вищої військової освіти, яка складається з ціннісно-мотиваційного, розвивального та підсумкового етапів.

Доведено, що методика розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії – це сукупність його головної ідеї, принципів, основних етапів, які в свою чергу складаються зі відповідних методів, методичних прийомів, засобів і організаційних форм їх навчання як майбутніх суб'єктів діагностувальної діяльності в системі вищої військової освіти та сприятимуть розвитку їх цінностей і мотивації, теоретичних і практичних діагностувальних знань, навичок, умінь і здатностей, професійно важливих діагностувальних якостей як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ.

Її ефективність може бути підвищена за рахунок впровадження в навчальний процес спецкурсу “Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток” у системі вищої військової освіти. Основними видами навчальних занять під час вивчення спецкурсу є групові та практичні заняття.

5. Експериментально перевірено результативність обґрунтованих педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у системі вищої військової освіти, про що свідчить позитивна його динаміка. За загальним інтегральним результатом відбулося значне зменшення респондентів ЕГ з низьким рівнем розвиненості на 32 % (від 56% до 24%), що є суттєвим результатом усього педагогічного експерименту; водночас відбулося зростання кількості респондентів із високим рівнем розвиненості на 16 % (від 12% до 28%); позитивне зрушення маємо на середньому рівні розвиненості – зафіксовано зростання на 16 % (від 32% до 48%).

Для підтвердження достовірності експериментальних даних ЕГ і КГ використовувався Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок. Т-критерій Вілкоксона використовується для порівняння двох рядів вимірювань, які були здійснені на одній і тій же групі досліджуваних в різні періоди часу. Цей

критерій є непараметричним. Значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. Так, за інтегральним результатом, $T_{\text{емп}} = 0 < T_{\text{кр}} = 100$ (для рівня значущості $p = 0,05$).

Отже, запровадження педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії у системі вищої військової освіти вплинуло на зростання рівнів її розвиненості за інтегральним результатом.

Для підтвердження статистичної достовірності шкал розвиненості діагностувальної компетентності КГ і ЕГ майбутніх докторів філософії до формувального етапу експерименту та після його завершення було застосовано U-критерій Манна-Уїтні для непов'язаних вибірок. На етапі констатувального етапу експерименту статистично значущі відмінності між КГ і ЕГ відсутні, групи подібні, формувальний експеримент було розпочато в однакових умовах для обох груп досліджуваних ($U = 310,5 > U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,05$). Після формувального експерименту відмінності між ЕГ і КГ статистично значущі, що доводить результативність застосування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії у системі вищої військової освіти ($U = 167,5 < U_{0,01} = 192 \leq U_{0,05} = 227$, для рівня значущості $p \leq 0,01$).

Подальшого дослідження потребують методологічні, теоретичні та методичні засади формування та розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки в у системі безперервної військової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник : в 11 томах. Київ : Наукова думка, 1973. Том 4. 739 с. URL : <http://sum.in.ua/s/mina>.
2. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 5–13.
3. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах. Київ–Кіровоград : ПОЛІУМ, 2011. 464 с.
4. Бакуменко Роман, Ягупов Василь. Вимоги сучасних методологічних підходів до організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 29, том 1. С.160–168. URL : DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209306>.
5. Баранівський В. Ф. Професійна компетентність фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для ЗС України. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 5 (30). С. 5–10.
6. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 3. С. 313–323.
7. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 21–24.
8. Беліков І. О. Критерії та показники діагностування сформованості організаційної компетентності в майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 94–101. URL: DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>.

9. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : 2009. 684 с.
10. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ЦППО АПН України. Київ, 2005. 22 с.
11. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Бойко О. В. К. , 2005. 244 с.
12. Бородієнко О. В. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : монографія. К. : Інститут ПТО НАПН України, 2017. 422 с.
13. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К., 2005. 1728 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
15. Вербин Н., Шемчук В., Оленєв Д. Методика діагностування рівня фізичної підготовленості майбутніх професіоналів військового управління. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2020. Вип. 1 (41). С. 61–69. URL: DOI: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/203462>.
16. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
17. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf>.
18. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / АПН України. Київ; Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. 278 с.

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
20. Горбатюк Р., Білан Н., Сіткар С. Діагностична компетентність у структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8. С. 53–57. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/289422/283460>.
21. Горбатюк Р. М., Бойчук В. М., Кучер С. Л. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці до проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 71. № 3, 2019. С. 137–153. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2838>
22. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Використання інформаційної системи Algostudy у процесі формування алгоритмічного мислення майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 69, № 1. 2019. С. 124–138. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2385>.
23. Горбатюк Р., Кабак В., Волкова Н. Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. *Освітологічний дискурс*. № 3 (42). 2023. С. 1–15. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1007/769>.
24. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Формування ІКТ компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних спеціальностей у закладах вищої освіти : колективна монографія. Луцьк, 2020. С. 51–66. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20828/1/monografia.pdf>.
25. Горбатюк Р. М., Сіткар Т. В., Сіткар С. В., Ковальчук С. А., Бурега Н. В. Ефективність тестування як методу педагогічного контролю майбутніх фахівців з вищою освітою. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології* : зб. наук. праць. Переяслав: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2021. Вип. 13. С. 39–48. URL: <https://education-journal.org/index.php/journal/article/view/252/245>.

26. Грищук Ю. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів вищої військової школи в педагогічній теорії та практиці. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2021. Вип. №1 (43). С. 101–111.
27. Дерев'янка О. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів в процесі навчання фахових дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. №5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_10.
28. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
29. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Вип. 5. С. 202–207.
30. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
31. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2018. 22 с.
32. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Інститут Служби зовнішньої розвідки України. Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. К., 2018. 374 с.
33. Застело О. В., Ягупов В. В. Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia, 2018. Vol. 6, № 3. P. 159–164.

34. Зязюн, І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С.10–18.
35. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [Пер. с нем.]. М. : Педагогика, 1991. 238 с.
36. Кириченко О. М., Ягупов В. В. Критерії та показники вимірювання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. 2022. Вип. 2 (109). С. 133–158. URL : <http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/266197>.
37. Кисленко Д. П. Діагностика проявів психоемоційного та професійного вигорання у військовослужбовців. *Академічні візії*. 2023. № 23. С. 1–9. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/649/577>.
38. Кисленко Д. П., Столбовий В. М., Радзієвські Р. М. Напрями вдосконалення професійної підготовки фахівців з охоронної діяльності та безпеки в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології* : журнал. № 10 (12) 2022. С. 345–361. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/2618/2625>.
39. Кисленко Д., Шостак Р., Романюк О., Корнієнко О. Діагностична компетентність як складова процесу формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. *Військова освіта*: зб. наук. праць. 2023. № 2 (48). С.119–131.URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/291664>.
40. Климчук В. О. Математичні методи у психології : навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. К. : Освіта України, 2009. 288 с.
41. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

42. Кондур О., Фучинська Н. Педагогічна діагностика як чинник забезпечення якості освітнього процесу. *Освітній простір України*. 2019. 2 (17). С. 333–338.
43. Кострикін О. В. Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ЗВО. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 21. С. 268–278. URL: <https://journals.urau/index.php/2227-6246/article/view/159637/158880>.
44. Кравченко В. М. Моделювання професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах модернізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 194–207.
45. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін : доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на загальних зборах НАПН України 30 жовт. 2014 р. *Освіта*. 2014. № 45/46. С. 4–5.
46. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2003. 481 с.
47. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : Вид-во НФаУ, 2003. 356 с.
48. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
49. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. Вип. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical.
50. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

51. Лузан П. Г., Зайцева І. В. Проблемно-розвивальне навчання як домінанта формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 1. С. 97–108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/profe_2015_1_11.
52. Лук'янова Л., Павлов І. Сутнісний аналіз андрагогічної моделі М. Ноулза та доцільність її використання у сучасній практиці навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]. 2020. Вип. 1 (17). С. 9–19. URL: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/124/88>.
53. Майборода В. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практ. посіб. / В. Майборода, О. Ярошенко, Я. Скиба / За ред. О. Ярошенко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.
54. Марков О. В., Самсонов Ю. В., Бородин С.В., Шемчук В. А., Атаманенко І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. № 32, т. 2. С. 194–198. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/41.pdf.
55. Мартиненко С. М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики : навч.-метод. посіб. К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 144 с.
56. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31.
57. Мельник В. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх геологів у коледжах до використання геоінформаційних систем. *Молодь і ринок*: наук.-пед. журнал. 2018. №1 (156). С. 153–160.

58. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів до діагностичної діяльності. Дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2002. 365 с.
59. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». К., 2005. 509 с.
60. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. К., 2015. 255 с.
61. Назола О. В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2005. 20 с.
62. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. 636 с.
63. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми професійної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти* : наук.-метод. зб. / гол. ред. І. Зязюн та ін. ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К. : ІСДО, 1994. С. 22–26.
64. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Підготовка вчителя: домінанта розвитку сучасної національної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2021. Вип. 24. С. 9–28. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18768/1/1.pdf>.
65. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні* : рекомендації з освітньої політики. К. : К. І. С. , 2003. С. 13–39.
66. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Вид. група «Основа», 2008. 128 с.

67. Педагогічний експеримент : навч. -метод. посіб. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : [б. в.], 2008. 72 с.
68. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, А. В. Крамущенко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
69. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. К. : Україна, 1998. 343 с.
70. Плохута І. С. Аналіз результатів педагогічного експерименту щодо розвитку діагностувальної компетентності в майбутніх докторів філософії. International scientific conference : «*Priority scientific developments in pedagogy and psychology*» (November 1–2, 2023, Częstochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. С. 88–92. URL : <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/388/10675/22269-1>.
71. Плохута І. С. Етапи, мета, види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. *Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору* : матеріал міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 97-й річниці з дня народження МІШЕЛЯ ФУКО (Вінниця, 16–17 березня 2023 р.) / Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарний коледж». Вінниця : ВГК, 2023. С. 57–60. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cHt-2CCmHZMcbi0TILuooEGG-psR8uNr/view?usp=sharing>.
72. Плохута І. С. Критерії оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Scientific research in the modern world* : proceedings of the 11th International scientific and practical conference Toronto (August 24-26, 2023). Toronto, Canada, Perfect Publishing, 2023. P. 225–230. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/SCIENTIFIC-RESEARCH-IN-THE-MODERN-WORLD-24-26.08.23.pdf>.

73. Плохута І. С. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success* : матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Дніпро, 9–10 березня 2023 р). / Editorial board of International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience». Dnipro, Ukraine : [б. в.], 2023. С. 100–103. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/03/Conference-Proceedings-March-9-10-2023-1.pdf>.

74. Плохута І. С. Оцінювання сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2023. 1 (47). С. 205–216. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/205-216>.

75. Плохута І. С. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в закладі вищої військової освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної та професійної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.) / Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль: [б. в.], 2023. С. 255–257. URL: https://tnpu.edu.ua/kalendar/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2023_1.pdf.

76. Плохута І. С. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Педагогічні науки: методологія, теорія, практика* : матеріали науково-практичної конференції (Чернівці, 20-21 жовтня 2023 р.) / Одеса: Вид-во «Молодий вчений», 2023. С. 10–15. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/view/63/998/2079-1>.

77. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки : навч.-метод. посіб. Житомир : «Євро-Волинь», 2023. 108 с.

78. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі* : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 11 листопада 2021 р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. К. : НУОУ, 2021. С. 204–206.

79. Плохута І. С. Сутність і зміст методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та основні принципи її реалізації. *Research activities and achievements in pedagogy and psychology* : матеріали international scientific conference (April 5–6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. С. 82–87. URL: DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-21>.

80. Плохута І. С., Ягупов В. В., Горбачевський С. К. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії. *Теоретико-методичні засади системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВВНЗ* : матеріали міжвідомчого науково-практичного семінару (Київ, 23 листопада 2021 р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. К. : НУОУ, 2021. С. 105–107.

81. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2022 May. X (103), Issue: 265. P. 47–54. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2022/08/Diagnostic-competence-of-future-doctors-of-philosophy-understanding-structure-and-understanding-V.-Yahupov-I.-S.-Plokhuta.pdf>.

82. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження.

Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. 46, том 2. С. 207–216. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/46_2021/part_2/46-2_2021.pdf#page=207.

83. Плохута І. С., Ягупов В. В. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching* : scientific monograph / Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. Р. 505–525. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/330/9151/19077-1?inline=1>.

84. Плохута І. С., Ягупов В. В. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Молодь і ринок*. 2023. № 2. С. 50–58. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/275316/271338>.

85. Плохута І. С., Ягупов В. В. Поняття та структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Modern directions of scientific research development* : матеріали proceedings of XVI International scientific and practical conference (USA, Ghicago, September 7-9, 2022) / BoScience Publisher, Chicago, USA: [б. в.], 2022. Р. 171–178. URL: <https://sci-conf.com.ua/xvi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-7-9-09-2022-chikago-ssha-arhiv/>.

86. Подласный И. П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений : в 2 книгах. / И. П. Подласный. М. : ВЛАДОС, 2008. Книга 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

87. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

88. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 256 с.

89. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8–10.

90. Рахманов В. О. Впровадження діагностувальної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти. *Військова освіта* : зб. наук. праць. 2023. № 2 (48). С.241–250. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/291673>.

91. Рахманов В. О. Забезпечення якості вищої військової освіти та проблеми розвитку професійної військової освіти в Україні. *Військова освіта*: зб. наук. пр. 2023. № 1 (47). С. 242–253. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/283095>.

92. Рахманов В. О. Модель застосування комп'ютерної технології навчання для системи інформаційного забезпечення військової освіти. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2020. № 2 (42). С. 260–269. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/217266>.

93. Рахманов В., Ясенко С. Функціональні моделі формування контингенту здобувачів професійної освіти у вищому військовому навчальному закладі. *Військова освіта*: зб. наук. пр. 2022. № 2 (46). С. 261–275. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/271131>.

94. Свистун В. І. Зміст поняття «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців як управлінців. *Науковий вісник Національного аграрного університету* / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. 2005. № 88. С. 180–189.

95. Свистун В. І. Інтерактивні методи навчання взаємодії суб'єктів управління системи професійно-технічної освіти. *Проблеми освіти*. 2014. Вип. 78, част. І. С. 72–77.

96. Свистун В. І. Методологічні підходи до управління розвитком професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки. *Науковий вісник ІПТО НАПН України. Професійна педагогіка*. 2015. № 9. С. 35–41.

97. Свистун В. І. Педагогічні умови професійного навчання персоналу на виробництві. *Професійна освіта : проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. 2012. № 3. С. 31–36.

98. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.

99. Свистун В. І. Поняттєво-категоріальні проблеми компетентнісного підходу до управлінської підготовки фахівців. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2005. № 1 (15). С. 29–36.

100. Свистун В. І. Професійна компетентність науково-педагогічних працівників як чинник покращення якості управлінської підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми дидактичної підготовки науково-педагогічних працівників вищої освіти* : збірник тез всеукр. наук.-метод. конф (Київ, 9–10 червня 2010 р.). К. : [б. в.], 2010. С. 239–241.

101. Свистун В. І. Стресостійкість військовослужбовців як необхідний чинник їхньої успішної військово-професійної діяльності в екстремальних умовах. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 29–30 листопада 2017 р.) К. : НУОУ, 2017. С. 136–139.

102. Свистун В. І. Управлінська діяльність сучасного фахівця в сільському господарстві: поняття, особливості і зміст. *Науковий вісник НАУ*. 2006. Вип. 100. С. 341–351.

103. Свистун В. І. Функціональний аналіз управлінської діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу в умовах децентралізації управління ПТО. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4. С. 189–201.

104. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.
105. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. К. : «ЕКМО», 2011. 320 с.
106. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч. -метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
107. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підр. Рівне : Волинські обереги. 2013. 360 с.
108. Стеценко І. В. Моделювання систем : навч. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2010. 399 с.
109. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Сільникової. К. : Книги – XXI, 2010. 460 с.
110. Філософський словник. Вид. 2-ге, переробл. і доп. / За ред. В. І. Шинкарука. К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
111. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
112. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – «Історія педагогіки та загальна педагогіка». К., 2004. 412 с.
113. Шемчук В. А., Рибалка П. Ф., Мілаєв О. І., Леоненко А. В., Чередніченко С. В. Формування енергозберезувальної компетентності у спортсменів-єдиноборців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 2020. № 72, том 2. С. 159–165. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/72/part_2/34.pdf.
114. Ягупов В. В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали

міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 51–53. URL: https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view.

115. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика : навч. посіб. / [В. В. Ягупов, С. Г. Єрохін, В. Л. Кирик та ін.]; за ред. В. В. Ягупова. К. : Graphic&Design, 2000. 560 с.

116. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 28–34.

117. Ягупов В. В. Компетентностный подход к профессиональному образованию. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 2 (5). С. 48–54.

118. Ягупов В. В. Контроль як метод навчання. *Збірник наукових праць Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України*. 2000. № 3 (16). С. 68–74.

119. Ягупов В. В. Методи навчання військовослужбовців. *Збірник наукових праць Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України*. 2000. N 4(17). С. 80–85.

120. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. : у 2-х ч. 2011. Вип. 69, ч. 1. С. 23–29.

121. Ягупов В. В. Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України* : матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький 18 листопада 2011 р.,) Хмельницький: [б. в.], 2011. С. 373–376.

122. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології*

навчання: зб. наук. пр. 2013. Вип. 76. С. 144–152. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11024>.

123. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук. метод. журнал. 2003. Вип. 1. С. 28–37.

124. Ягупов В. В. Неімітаційні активні методи навчання. *Вісник Дніпропетровського університету*. [Серія: Педагогіка і психологія. Відп. ред. Носенко Е. Л.]. 2000. Вип. 5. С. 78–85.

125. Ягупов В. В. Основи військово-дидактичних знань : навч. посіб. К. : РВЦ “Київський університет”, 1999. 400 с.

126. Ягупов В. В. Психолого-педагогічне дослідження : навч. посіб. К. : КВІУЗ, 1998. 108 с.

127. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2013. № 6. С. 26-33.

128. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підручник. К. : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

129. Ягупов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. №6 (64). С. 207–219. URL: DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219.

130. Ягупов В., Жембровський С. Перспективна система діагностування фізичної підготовленості військовослужбовців Збройних Сил України: теоретико-методологічне обґрунтування. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2020. № 2 (42). С. 378–392. URL: DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/378-392>.

131. Ягупов Василь, Застело Ольга. Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. 2018. Vol. 6, № 3. P. 159–164.

132. Ягупов В. В., Кива В. Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71, № 3. С. 248–266.

133. Ягупов В. В., Кириченко О. М. Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних і східних одноборств*: зб. наук. пр. за мат. XV міжнар. конф. (Харків, 30 серпня 2021 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Наук. парк «Наука та безпека України». Харків: [б. в.], 2021. С. 145–146.

134. Ягупов В. В., Тракалюк О. Л. Критерії та показники діагностування професійної підготовленості офіцерів оперативно-тактичної ланки управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. №6 (64). С. 164–175. URL: DOI: 10.33099/2617-6858–21–64–6–164-175.

135. Ягупов В. В., Крышталь Н. А., Король В. Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74–83.

136. Ягупов В., Свистун В., Погребняк Д. Методи фізичного виховання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти та їх класифікація. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2021. № 44. С. 328–343.

137. Якубовські М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : автореф. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К. : [б. в.], 2004. 40 с.

138. Шемчук В. А., Вербин Н. Б., Костів С. Ф., Шемчук О. М. Модель розвитку діагностувальної компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів у процесі освітньо-наукової підготовки у ході російсько-української війни. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*.

Одеса. 2023. Вип. 61. Т. 2. С. 247–251. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/61/part_2/50.pdf.

139. Шемчук В. А. Теоретико-методичні аспекти проєктної діяльності діагностувальної компетентності майбутнього наукового працівника вищого військового навчального закладу в процесі освітньо-наукової підготовки. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 211–216. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/43.pdf.

140. Barth Ch., Henninger M. Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? *Interactive Multimedia. Edited by Ioannis Deliyannis*. 2012. P. 49–66. URL: DOI: 10.5772/37297.

141. Bielikov I. Pedagogical modeling of the formation of organizational competence in future specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. 5 (50). P. 4–8.

142. Brante G. Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*. 2009. 25(3). P. 430–436.

143. Campbell T., Oh P. S., Maughn M., Kiriazis N., Zuwallack R. A. Review of Modeling Pedagogies: Pedagogical Functions, Discursive Acts, and Technology in Modeling Instruction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technol, Education*. 2015. Vol. 11, № 1. P. 159–176.

144. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008b. Т. 49. P. 182–185.

145. Elena Zhizhko, Larisa Lukyanova. Communication phenomenon and skills necessary to master communicative competence in favor of peace culture: Latin American context. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*. Vol. 02 – Issue 05. 2020. P. 44–50. URL: <http://www.ijlrhss.com/paper/volume-2-issue-5/4-HSS-363.pdf>.

146. Furletova A. V. Criteria, indicators and levels of social teacher's diagnostic competence formation. *Tavria Scientific Observer*. 2016. 3(8). P. 1-3.
147. Furmanek W. Kompetencje ogólnotechniczne w edukacji wszechszkolnej. *Edukacja Ogólnotechniczna nauczycieli klas I-III* / red. K. Kraszewski. Rzeszów-Kraków : Wyd. Oświatowe, 1998. S. 184.
148. Glossary of educational technology terms. UNESCO. Division of Educational Sciences, Contents, and Methods of Education. Unesco. Paris. 1987. 263 p.
149. Hoth J. Situation-specific diagnostic competence of mathematics teachers – a qualitative supplementary study of the TEDS-follow-up project. T. Dooley & G. Gueudet (Eds.). *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10)*. Dublin, Ireland: DCU Institute of Education and ERME, 2017. P. 2900–2907.
150. Ingenkamp Karlheinz. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Verlagsort : Weinheim ; Basel. Verlag: Beltz. Jahr: 1997. 301 p.
151. Ingenkamp K. Pedagogische diagnostik. Weinheim : Beltz, 1975. 145 s.
152. Jagupow W. Zasady kompetencyjnego podejścia w oświacie zawodowej. *Edukacja – technika – informatyka*. 2013. № 4. P. 112–117.
153. JavaNNS. Java Neural Network Simulator User Manual, Version 1.1. Igor Fischer, Fabian Hennecke, Christian Bannes, Andreas Zell : University of Tübingen: JavaNNS. URL: <http://www.ra.cs.uni-tuebingen.de/software/JavaNNS/manual/JavaNNS-manual.pdf>.
154. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teacher's diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? 2015. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>.
155. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts

for diagnosing learning behavior or tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 2013. 30. P. 38–46.

156. Konokh A., Shemchuk V., Konokh O., Budz I., Buzhyna I. Use of Symbiosis of Innovative-Traditional Methods of Teaching Special Disciplines. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol. 7, № 13. P. 113–115. URL: <https://drive.google.com/file/d/1I6VlhiTPF44qZ9-Ah4gaV7lsc4o8WTaa/view>.

157. Kravchenko O. I., Tymchuk D. S., Pavlysh T. H., Kyslenko D. P., Lutsenko O. V. Educational management of innovative pedagogical process in higher education institutions (Heis). *International Journal of Higher Education*. Tom 9, № 7 (2020). P. 1–11. URL: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijhe/article/view/18557/11485>.

158. Larysa Lukianova, Iryna Androshchuk, Olga Banit. Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The new educational review*. 2019. № 56. P. 53–65. URL: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/201902/tner5604.pdf>.

159. Lauermann F., König J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 45. P. 9–19. URL: <https://www.sciencedirect.com/-science/article/pii/S0959475216300639>.

160. Lukianova L. Formation and Development of Information and Communication Competencies of Pedagogical Universities Students: Experience of Ukraine. In: Tomczyk, Ł., Fedeli, L. (eds) Digital Literacy for Teachers. *Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore. 2022. P. 519–537. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7_24.

161. Malinowska N., Borova V., Benera V., Shemchuk, V., Gogol I., Androshchuk I. Interactive training tools in the modern educational process. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 2020. Vol. 11, № 9. P. 478–480. URL: <https://www.sysrevpharm.org/articles/interactive-training-tools-in-the-modern-educational-process.pdf>.

162. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniów. *Edukacja Technika – informatyka – edukacja* / pod red. W. Walata. 2008. Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 189–200.
163. McClelland D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*. 1973. 28 (1). P. 1–14.
164. Nataliia Malinovska, Valentyna Borova, Valentuna Benera, Vadym Shemchuk, Iryna Gogol. Application of interactive teaching materials in the modern educational process of higher education institutions. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol.7 (12). P.1241–1243. URL: https://drive.google.com/file/d/1syJ_3IpYgSpymXCK9NMAJ2Gtc_XEM61p/view
165. Ohle A., McElvany N. Teachers’ diagnostic competences and their practical relevance. *Journal for educational research online*, 2015. Vol. 7. P. 5–10. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11487/pdf/JERO_2015_2_Ohle_-_McElvany_Editorial_Teachers_diagnostic.pdf.
166. Osadcha K. P., Osadchyi V. V., Kruglyk V. S., Spirin O. M., Krasheninnik I. V. & Horbatiuk R. M. Model of blended learning in higher educational institutions: development, implementation and evaluation. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 91(5). P. 158–169. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5045>.
167. Patton M. Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills, CA : Sage, 2002. 532 p.
168. Plokhuta Igor. Pedagogical modeling of the diagnostic competence development of the future philosophy doctors in the process of educational and scientific training. New York. TK Meganom LLC. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2023. 1(56). P. 26–47.
169. Plokhuta Igor, Yahupov Vasyl. Criteria and indicators for assessing the diagnostic competence of future Philosophy Doctors in educational and scientific training process. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. Г. П.

Грибан, відп. ред. Н. А. Сейко]. 2023. Вип. 4 (111). С. 273–285. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36872/1/22.pdf>.

170. Potega Witold. Rozwoj kompetencji zawodowych nauczycieli polskiej demokracjiujacej sie szkoly podstawowej. Siedlce : Wyd-wo akademii Podlaskej, 2006. 598 s.

171. Schrader F.-W. Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2013. 31(2). S. 154–165.

172. Schrader F.-W., Helmke A. Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen [Teachers' diagnostic competence: Components and effects]. *Empirische Pädagogik*. 1987. Vol. 1 (1). P. 27–52.

173. Shkabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 2. P. 137–155. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/338>.

174. Sierra R. Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana : [б. в.]. 2008. P. 202.

175. Spencer L.M. and Spencer S.M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1993. 376 p.

176. Spinath B. Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz [Teachers' judgment accuracy of student characteristics and the construct of diagnostic competence]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2005. Vol. 19 (1/2). P. 85–95.

177. Tsumarieva N., Hryshchenko M., Merdov S., Hospodarenko V., Kyslenko D. The model of training law enforcement officers' readiness for professional self-fulfillment. *Amazonia Investiga Journal*. Tom 12 № 63. 2023. P. 277–288.

URL: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2334/3337>.

178. von Aufschnaiter C., Cappell J. Establishing and Diagnosing Prospective Teachers' Diagnostic Competence. 2010. URL: https://www.unikassel.de/fb10/fileadmin/datas/fb10/biologie/didaktik/Publikationslisten/Artikelanh%C3%A4nge/Aufschnaiter_NARST_2010.pdf.

179. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66(5). P. 297–333.

180. Yahupov V., Kyrychenko O. Diagnostic competence of future officers-specialists in speaking and sport of the armed forces of Ukraine: concepts, contents and content. *Innovative Solutions In Modern Science*. 2022. May. № 1(53). P. 18–35. URL: DOI: 10.26886/2414-634X. 1(53) 2022.2.

181. Yahupov V., Zastelo O., Svystun V., Korchynska N., Chorna O., Krykun V. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal (Technology, Education, Management, Informatics)*. 2020. Vol. 9, Issue 3, P. 1213–1220. URL: http://www.temjournal.com/content/93/TEMJournalAugust_1213_1220.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Аксіологічно-мотиваційний критерій

Додаток А.1

Методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»

Інструкція: Вам пропонується розглянути певну кількість тверджень, спрямованих на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій в реальних умовах Вашої життєдіяльності. Відповідайте, по можливості, швидко, довго не замислюючись над кожним запитанням. Пам'ятайте, що поганих чи хороших відповідей немає, є тільки Ваша власна думка. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це, відповідно, «+» чи «-», які потрібно поставити поруч із номером запитання.

Запитання методики

1. Чи любите Ви лежати на дивані, нічого не роблячи?
2. Чи любите Ви заробляти гроші й отримувати від цього задоволення?
3. Чи часто Вас навідує думка, що хочеться сходити в театр чи на виставу?
4. Чи часто Ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте Ви, що любов – визначальне почуття в житті?
6. Чи любите Ви читати військові книги про щось нове і невідоме Вам?
7. Чи хочете Ви стати начальником, рангом вищим, ніж Ви?
8. Чи хочете Ви, щоб Вас поважали друзі за Ваші особисті якості?
9. Чи хочете Ви самі брати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах) на користь близьких Вам людей?
10. Чи вважаєте Ви, що без спілкування з друзями Ваше життя буде тьманим і безрадісним?
11. Чи вважаєте Ви, що було би здоров'я, а все інше докладеться?
12. Чи часто Вам хочеться розслабитися (наприклад, послухати легку музику)?
13. Ви обрали свою професію, в основному, тому, що вона може приносити великий матеріальний заробіток?
14. Чи вважаєте Ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати?
15. Якщо хтось з Ваших знайомих захворів, чи знайдете час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладено (буде укладено) по любові?
17. Чи зі всіма керівними документами Ви ознайомлюєтесь?
18. Чи хотіли Ви у школі бути організатором?

19. Якщо Ви зробили непорядний вчинок по відношенню до друзів чи співробітників, чи будите Ви переживати з цього приводу?
20. Чи вважаєте Ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна що-небудь змінити в суспільному житті?
21. Чи можете Ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте Ви, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс)?
23. Головне для Вас – Ваш настрій на даний момент, а що буде потім – не важливо?
24. Чи вважаєте Ви, що головне – це придбати житло, машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите Ви прогулюватися у лісі, в парку?
26. Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов – це почуття, яке народжується і вмирає?
28. Хотіли би Ви стати військовим вченим чи науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значимо, чи від неї більше клопоту і всіляких неприємностей?
30. Чи хотіли б Ви, щоб у Вас було більше друзів?
31. Чи спадало Вам на думку зайнятися перебудовою будь-якої громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?
32. Чи багато вільного часу Ви бажали би приділяти спілкуванню?
33. Чи часто Ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо вміти отримувати задоволення?
35. Якби все почати спочатку, чи вибрали б Ви тепер більш високооплачувану роботу, ніж ту, яка є?
36. Чи хотіли б Ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте Ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?
38. Почуття любові для Вас – це першооснова життя, чи ні?
39. Чи часто Ви задаєте собі запитання: «А чому саме так?»
40. Хотіли б Ви «робити» політику?
41. Чи часто Ваш внутрішній голос задає вам запитання: «А чи поважають мене ті, які мене оточують?»
42. Чи є для Вас суспільні явища предметом обговорення на роботі чи вдома?
43. Якщо Ви три дні проведете на безлюдному острові, чи помрете від самотності?
44. Чи катаєтесь Ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто Ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Головне в житті – це заробляти гроші, створювати власний бізнес?
47. Чи часто Ви купуєте картини та інші художні твори, а чи хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось із Ваших близьких надовго захворів, чи будете Ви без його прохання виконувати обов'язки по господарству?

49. Чи любите Ви маленьких дітей?
50. Хотіли б Ви досягти значних успіхів у військовій професії?
51. Хотіли б Ви бути схожим на будь-яку відому людину (актора, політика, бізнесмена)?
52. Чи важливо Вам, щоб Вас поважали товариші по службі за Ваші професійні знання?
53. Хотіли б Ви у даний час що-небудь самі зробити в політиці?
54. Ви рішуча людина?
55. Чи ходите Ви у сауну, до басейну, у лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки хорошого фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо накопичувати матеріальні засоби і передавати їх дітям?
58. Хотілося б Вам коли-небудь самому намалювати картину чи створити музику?
59. Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?
60. Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про Вас?
62. Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали знаменитими людьми?
63. Хотіли б Ви, щоб товариші по службі зверталися до Вас за допомогою в особистих питаннях, як до людини?
64. У суспільному житті нехай залишається все, так як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

Номер запитання										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Σ										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Перерахуємо ці цінності в узагальненому вигляді:

- стовбець 1 – приємне проведення часу, відпочинок;
- стовбець 2 – високий матеріальний добробут;
- стовбець 3 – пошук і насолода прекрасним;
- стовбець 4 – допомога і милосердя до інших людей;
- стовбець 5 – любов, кохання;
- стовбець 6 – пізнання нового у світі, природі, людині;
- стовбець 7 – високий соціальний статус і управління людьми;
- стовбець 8 – визнання і повага людей і вплив на оточуючих;
- стовбець 9 – соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві;

стовбець 10 – спілкування;

стовбець 11 – здоров'я.

Оброблення та інтерпретація результатів.

Ступінь виразності кожної з поліструктурності ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, представленого в бланку відповідей. Відповідно до цього підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти шпальтах цінностей (описані нижче по тексту). За результатами оброблення персональних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість цінностей (по шість - бальною системою), а по горизонталі – види цінностей.

Методика для діагностики мотивації діагностувальної компетентності за К. Замфір у модифікації А. О. Реана

Інструкція. Прочитайте нижче мотиви діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в освітньо-науковому процесі та оцініть їх значущість для Вас за п'ятибальною шкалою.

Тест

№ з/п	Мотив	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
		майже повністю незначимо	трохи незначимо	посередньо	значимо	дуже значимо
1.	Заробляння грошей					
2.	Прагнення до руху в кар'єрі					
3.	Прагнення уникнути критики зі сторони командування					
4.	Прагнення уникнути можливих неприємностей і покарання у військовій службі					
5.	Потреба в досягненні соціального престижу і поваги					
6.	Отримання задоволеності від самого процесу і результату діяльності як фахівця фізичної культури та спорту в Збройних силах України					
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності як військового професіонала					
8.	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності як суб'єкта фізичної культури та спорту в Збройних силах України					

Інтерпретація опитувальника: Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації за ключами;

ВМ = (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7 + оцінка пункту 8)/3;

ЗПМ = (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5)/3;

ЗНМ = (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4)/2.

Проявом ступеня вираженості кожного типу мотивації буде число у межах від 1 до 5 (можливо дробове). На основі отриманих даних визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між трьома видами мотивації.

Найкращим, оптимальним, мотиваційним комплексом особистості вважаються два

типа співвідношення:

1) $BM \geq ЗПМ \geq ВНМ$ і 2) $BM = ЗПМ \geq ЗНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом вважається тип:

3) $ЗНМ \geq ЗПМ \geq BM$.

Оброблення та інтерпретація результатів. У контексті нашого дослідження співвідношення:

$BM \geq ЗПМ \geq ВНМ$ – відповідає 90-100 балам за загальною шкалою та високому рівню мотивації до здійснення організаційної діяльності;

$BM = ЗПМ \geq ЗНМ$ – відповідає 70-89 балам за загальною шкалою та середньому рівню мотивації до здійснення організаційної діяльності;

$ЗНМ \geq ЗПМ \geq BM$ – відповідає 50-69 балам за загальною шкалою та низькому рівню мотивації до здійснення організаційної діяльності.

Інтелектуальний критерій

Додаток Б.1

Авторська методика на визначення рівнів сформованості та розвиненості знань у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності.

Інструкція. Наданий бланк містить низку тестових завдань. Прочитайте уважно кожне з приведених нижче тверджень і яке на вашу думку правильне обведіть відповідну букву ліворуч від кожного з відповідей.

ТЕСТ**1. Що таке військова освіта – це...**

- а) складова частина загальнодержавної системи освіти;
- б) спеціалізована освіта військового спрямування, яка здобувається за освітніми програмами на відповідних рівнях військової освіти з метою вдосконалення професійного рівня військового фахівця та набуття фахових компетентностей, що забезпечують виконання службових (бойових) функцій;
- в) освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідно рівнів та здобуття кваліфікацій, що визначаються державою.

2. Яка загальна структура системи військової освіти:

- а) професійна військова освіта, вища освіта;
- б) формальна освіта (вища освіта: початковий рівень вищої освіти, бакалаврський рівень, магістерський рівень, освітньо-науковий рівень, науковий рівень) та неформальна освіта (**професійна військова освіта: тактичний рівень, оперативний рівень та стратегічний рівень та підвищення кваліфікації**)
- в) тактичний, оперативний і стратегічний рівень.

3. Які існують курси професійної військової освіти:

- а) L1, L2, L3, L4;
- б) тактичний рівень військової освіти: (L-1A, L-1B, L-1C, L-2), оперативний рівень військової освіти: (L-3), стратегічний рівень військової освіти: (L-4, L-5);
- в) базовий курс, фаховий курс, командний курс, командно-штабний курс.

4. Дайте визначення професійна військова освіта (згідно зі Законом України «Про освіту») – це...

а) освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідно рівнів та здобуття кваліфікацій, що визначаються державою;

б) нова складова структури військової освіти, яка функціонує шляхом запровадження багаторівневої системи L-курсів для офіцерського складу;

в) спеціалізована освіта військового спрямування, яка здобувається за освітніми програмами на відповідних рівнях військової освіти з метою вдосконалення професійного рівня військового фахівця та набуття фахових компетентностей, що забезпечують виконання службових (бойових) функцій.

5. На курсах професійної військової освіти здійснюється підготовка...

а) мотивованих та відповідальних військовослужбовців строкової служби;

б) військовослужбовців, працівників та відповідальних офіцерів-лідерів з розвиненим прагненням навчатися та кар'єрно зростати;

в) мотивованих і відповідальних офіцерів-лідерів з розвиненим прагненням вчитися та кар'єрно зростати.

6. Зміст вищої військової освіти – це...

а) освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою;

б) обумовлена цілями та потребами суспільства, держави та Збройних Сил України система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання військових фахівців.

в) це спосіб організації навчання здобувачів освіти, за яким освітня програма повністю засвоюється здобувачем самостійно, а оцінювання результатів навчання та присудження освітньої кваліфікації здійснюються відповідно до законодавства.

7. Який заклад вищої освіти державної форми власності, що здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів, докторантів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Збройних Сил України?

а) Академія при Генеральному штабі України;

б) НУОУ;

в) вищий військовий навчальний заклад Міністерства оборони України.

8. Підготовка військових фахівців (курсантів, слухачів, студентів) у вищих військових навчальних закладах здійснюється за...

- а) очною (денною), заочною (дистанційною) формами здобуття освіти;
- б) тактичним, стратегічним рівнем та очною (денною) формою здобуття освіти;
- в) очною (денною), заочною (дистанційною) формами здобуття освіти та курсами професійної військової освіти.

9. Стандарт вищої освіти – це...

- а) сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які передбачають присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти;
- б) досягненням здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності;
- в) сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності.

10. Дайте визначення освітній процес (згідно зі ПОЛОЖЕННЯМ про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах МО України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти) – це...

- а) інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої та післядипломної військової освіти і науки, що провадиться у вищих військових навчальних закладах;
- б) забезпечення здобуття вищої та післядипломної освіти, що провадиться у вищих військових навчальних закладах через систему науково-методичних, педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та набуття компетентностей особами, які вчаться, а також на формування гармонійно розвиненої особистості;
- в) інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої та післядипломної військової освіти і науки, що провадиться у вищих військових навчальних закладах через систему науково-методичних, педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та набуття компетентностей особами, які вчаться, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

11. Яка мета освітнього процес у вищому військовому навчальному закладі?

- а) у підготовці здобувача вищої освіти на основі визначених освітніми стандартами компетентностей, які надають можливість приймати обґрунтовані, нестандартні рішення, проявляти лідерські якості військового професіонала та здобувати перемогу;
- б) у підготовці здобувача вищої освіти на основі визначених освітніми стандартами компетентностей, проявляти лідерські якості військового професіонала та здобувати перемогу;

в) у підготовці здобувача вищої освіти на основі визначених освітніми стандартами компетентностей, які надають можливість вирішувати нестандартні питання, проявляти лідерські якості військового професіонала та здобувати перемогу.

12. Основними видами навчальних занять у вищих військових навчальних закладах є:

а) лекція, семінарське, групове, практичне, лабораторне заняття, групова вправа, тренування, індивідуальне заняття, тактичне (тактико-спеціальне, тактико-стройове) заняття та навчання, КШН та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, консультація;

б) лекція, семінарське, групове, практичне, лабораторне заняття, групова вправа, тренування;

в) індивідуальне заняття, тактичне (тактико-спеціальне, тактико-стройове) заняття та навчання, КШН та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, консультація.

13. Дистанційне навчання – це...

а) спосіб організації навчання здобувачів освіти, за яким освітня програма повністю засвоюється здобувачем самостійно, а оцінювання результатів набуття освіти та присудження освітньої кваліфікації здійснюються відповідно до законодавства.

б) освіта, яка здобувається за освітніми програмами, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;

в) індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

14. В яких формах дистанційне навчання або навчання з використанням технологій дистанційного навчання здійснюється:

а) самостійна робота, навчальні заняття, лекції та групові вправи;

б) самостійна робота та контрольні заходи;

в) самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка та контрольні заходи.

15. Підготовка науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації у вищих військових навчальних закладах організовується і проводиться в...

а) докторантурі та ад'юнктурі;

б) докторантурі, ад'юнктурі та шляхом здобуття наукового ступеня поза докторантурою та ад'юнктурою;

в) докторантурі та шляхом здобуття наукового ступеня поза докторантурою.

16. Оцінювання результатів навчання здобувачів військової освіти здійснюється на принципах...

а) об'єктивності, систематичності та системності, плановості, єдності вимог, відкритості, прозорості, економічності, доступності та зрозумілості методики оцінювання;

б) об'єктивності, прозорості, економічності, доступності та зрозумілості методики оцінювання;

в) об'єктивності, систематичності та системності, плановості, прозорості, економічності, доступності та зрозумілості методики оцінювання.

17. Яким чином проводиться перевірка якості підготовки слухачів на курсах професійної військової освіти?

а) під час групового заняття та поточного контролю;

б) під час лекції, групового заняття та підсумкового контролю;

в) під час поточного та підсумкового контролю.

18. Які є рівні військової освіти?

а) тактичний та оперативний рівень;

б) стратегічний та тактичний рівень;

в) тактичний, оперативний і стратегічний рівень.

19. Професійний стандарт – це...

а) вимоги до компетентностей військового фахівця, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій;

б) вимоги до самооцінювання військового фахівця, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій;

в) компетентність, що слугує основою у формуванні фахівця.

20. Здатність особи успішно соціалізуватися, вчитися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей – це...

а) розвиток, самодіагностика та компетентність;

б) компетентність та самовдосконалення;

в) компетентність.

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень знань респондентів у сфері військової освіти щодо діагностувальної діяльності визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;

60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

**Авторська методика для визначення рівнів сформованості та
розвиненості знань методів, методик діагностування майбутніх докторів
філософії.**

Інструкція. Наданий бланк містить низку тестових завдань. Прочитайте уважно кожне з приведених нижче тверджень і яке, на вашу думку, правильне обведіть відповідну букву ліворуч від кожного з відповідей.

ТЕСТ

1. Освітня діяльність – це...

а) діяльність закладів вищої освіти, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу;

б) діяльність, яка спрямована на організацію освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах і включає в себе заходи командування вищих військових навчальних закладах та його структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників з питань підготовки за фахом курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів, організації і науково-методичного забезпечення всіх видів навчальних занять, самостійної роботи, практичної підготовки, проведення їх атестування;

в) діяльність закладів вищої освіти, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу і включає в себе заходи командування вищих військових навчальних закладах та юридична особа публічного чи приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність.

2. Навчальні заняття у вищих військових навчальних закладах проводять особи, які ...

а) займають посади науково-педагогічних та наукових працівників;

б) займають посади науково-педагогічних працівників;

в) займають посади науково-педагогічних, педагогічних та наукових працівників;

3. Для проведення навчальних занять керівник заняття розробляє...

а) навчально-педагогічний матеріал та план проведення заняття;

б) методичні рекомендації, навчально-педагогічний матеріал та план проведення заняття;

в) план проведення заняття.

4. Вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладання нового теоретичного матеріалу в поєднанні з методом демонстрації (показу) є..

а) групове заняття разом з контрольним зрізом знань;

б) лекція;

в) лекція разом з контрольним зрізом знань.

5. Основне завдання семінарських занять (згідно зі ПОЛОЖЕННЯМ про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах МО України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти)...

а) поглибити і закріпити знання, отримані курсантами, слухачами, студентами, ад'юнктами на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною і науковою літературою, прищепити їм уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати і аргументувати свої погляди з питань, що розглядаються;

б) поглибити отримані курсантами, слухачами, студентами, ад'юнктами на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною і науковою літературою

в) удосконалити та закріпити знання, отримані курсантами, слухачами, студентами, ад'юнктами на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною і науковою літературою, прищепити їм уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати і аргументувати свої погляди з питань, що розглядаються.

6. Групове заняття проводиться в...

а) тренажерах, із використанням засобів імітації, статичної і динамічної проєкції;

б) спеціалізованих класах, лабораторіях, на техніці (озброєнні) під керівництвом викладача;

в) спеціалізованих класах, лабораторіях, на техніці (озброєнні), тренажерах, із використанням засобів імітації, статичної і динамічної проєкції.

7. Під час проведення лабораторного заняття навчальна група може поділятися на...

а) підгрупи;

б) декілька груп та одна підгрупа;

в) групу з кращим знанням матеріалу та більш необізнаними.

8. Тренування – це...

а) заняття, яке проводиться під час тренування;

б) вид навчального заняття, яке відбувається у спеціально відведеному місці;

в) специфічний вид навчальних занять, що проводиться методом повторювання дій, вправ, прийомів, нормативів.

9. Навчальні заняття із навчальної дисципліни статуту Збройних Сил України та їх практичне застосування (у тому числі підготовка з тактичної медицини) проводяться...

- а) командирами підрозділі;
- б) начальник штаба або командир частини;
- в) командирами взводів, рот, батальйонів, а в разі їх відсутності начальником штаба частини або його заступником.

10. Під час контрольних відвідувань навчальних занять перевіряється їх...

- а) відповідність розкладу занять, робочим програмам навчальних дисциплін, дотримання встановлених методик проведення навчальних занять відповідно до видів навчальних занять, ступінь досягнення мети заняття, забезпеченість навчальних занять відповідно до робочої програми навчальної дисципліни, стан використання об'єктів матеріально-технічної бази;
- б) відповідність розкладу занять, робочим програмам навчальних дисциплін, дотримання встановлених методик проведення навчальних занять відповідно до видів навчальних занять;
- в) відповідність розкладу занять та ступінь досягнення мети заняття, забезпеченість навчальних занять відповідно до робочої програми навчальної дисципліни, стан використання об'єктів матеріально-технічної бази.

11. Дати визначення освітній процес в Університеті – це...

- а) інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої, післядипломної та професійної військової освіти і науки, що проводиться в Університеті через систему певних заходів, яка спрямована на визначення основних компетентностей у тих, хто вчиться;
- б) творча діяльність у сфері професійної військової освіти і науки та інтелектуальна у сфері професійної освіти, що проводиться в Університеті через систему наукового-методичних, педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь і набуття компетентностей особами, які вчаться, а також на формування гармонійно розвиненої особистості;
- в) інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої, післядипломної та професійної військової освіти і науки, що проводиться в Університеті через систему наукового-методичних, педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та набуття компетентностей особами, які вчаться, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

12. Яка мета освітнього процесу?

- а) підготовка здобувача вищої освіти на основі визначених освітніми стандартами компетентностей, які надають можливість приймати обґрунтовані, не стандартні рішення, проявляти необхідні лідерські якості військового професіоналу та здобувати перемогу;

б) підготовка здобувача вищої освіти на основі визначених стандартами якостей і здібностей, які надають можливість проявляти необхідні лідерські якості військового професіоналу та здобувати перемогу;

в) вирішення здобувача вищої освіти компетентностей, які надають можливість приймати обґрунтовані, не стандартні рішення, проявляти необхідні лідерські якості військового професіоналу та здобувати перемогу.

13. Освітня діяльність в Університеті на різних рівнях освіти здійснюється за ...

а) відповідним планом керівника підрозділу або його заступником;

б) відповідною освітньо-професійною програмою або науковим планом, затвердженим керівником підрозділу;

в) відповідними освітніми (освітньо-науковими, освітньо-професійними) програмами.

14. Опис освітньої програми включає:

а) профіль програми, перелік компонентів освітньої програми, опис форм атестації здобувачів освіти;

б) опис мети програми, програмних компетентностей результатів навчання, особливостей викладання, оцінювання та ресурсного забезпечення, перелік компонентів освітньої програми;

в) профіль програми, перелік компонентів освітньої програми, опис мети програми, програмних компетентностей результатів навчання, особливостей викладання, оцінювання та ресурсного забезпечення.

15. Гарант освітньої програми – це...

а) штатний науково-педагогічний працівник Університету, який працює в даному Університеті та має стаж науково-педагогічної і(або) наукової роботи не менше 10 років;

б) всі бажаючі, які мають наукову ступінь і(або) вчене звання за відповідною або спорідненою з Освітньою програмою спеціальністю;

в) штатно науково-педагогічний працівник Університету, для якого Університет є основним місцем роботи, що має наукову ступінь і(або) вчене звання за відповідною або спорідненою з Освітньою програмою спеціальністю, стаж науково-педагогічної і(або) наукової роботи не менше 10 років.

16. Під час проведення групової вправи здобувачі вищої освіти набувають тільки вміння з організації та планування бойових дій?

а) ні, здобувачі вищої освіти набувають умінь з організації та планування операції (бойових дій або бою);

б) ні, здобувачі вищої освіти набувають умінь з організації та планування операції (бойових дій, бою) з управління військами та їх всебічного забезпечення;

в) тільки набувають умінь з планування операцій (бойових дій, бою).

17. Який є основним планувальним документом організації освітнього процесу?

- а) розклад заняття, план-конспект та плануючі документи.
- б) розклад заняття;
- в) розклад занять, навчальні плани та план-конспект.

18. Дайте визначення терміну Есе.

- а) самостійна робота, яка пишеться у довільній формі та під керівництвом наукового керівника;
- б) письмова робота або твір, який пишеться у довільній формі та має невеликий обсяг з вільною аргументованою композицією;
- в) самостійна письмова творча робота невеликого обсягу з вільною аргументованою композицією.

19. Підготовка Есе передбачає виконання таких дій:

- а) планування, написання, удосконалення та критично аналізування матеріалу;
- б) обміркування, планування, написання, удосконалення та закріплення знань;
- в) обміркування, планування, написання, перевірка та виправлення.

20. Які в Університеті використовують види контролю?

- а) вхідний, поточний та остаточний контроль;
- б) самоконтроль, семестровий та підсумковий;
- в) вхідний, поточний, самоконтроль, семестровий та підсумковий.

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень знань методів, методик діагностування респондентів визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

- 40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;
- 60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
- 80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

**Авторська методика на з'ясування сформованості та розвиненості знань
щодо застосування засобів діагностування.**

Інструкція. Наданий бланк містить низку тестових завдань. Прочитайте уважно кожне з приведених нижче тверджень і яке, на вашу думку, правильне обведіть відповідну букву ліворуч від кожного з відповідей.

ТЕСТ

1. Як називається вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладання навчального матеріалу в поєднанні з методом демонстрації (показу)?

- а) семінар;
- б) круглий стіл, з елементами практики;
- в) лекція.

2. Семінарське заняття – це...

- а) вид навчального заняття, яке проводиться методом дискусії (обговорення, опитування) попередньо визначеної проблеми (теми, питань);
- б) вид заняття, яке проводиться методом опитування, а потім викладенням теоретичного матеріалу у поєднанні з дискусією;
- в) вид навчального заняття, яке проводиться методом усного та дискусійного методу попередньо визначеної проблеми (теми або питання).

3. Яка мета лекції?

- а) дати систематизовані основи наукових знань та практичного досвіду з навчальної дисципліни (окремої теми), сконцентрувати увагу на найбільш складних і актуальних питаннях навчального матеріалу;
- б) дати систематизовані основи наукових знань та сконцентрувати увагу на найбільш актуальних питаннях навчального матеріалу;
- в) дати систематизовані основи наукових знань і практичного досвіду з конкретної дисципліни.

4. Групове заняття – це...

- а) вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладення матеріалу в поєднанні з методом опитування, а потім викладенням теоретичного матеріалу;
- б) вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладення матеріалу в поєднанні опитування або тестування результатів засвоєння здобувачами вищої освіти наданого навчального матеріалу;
- в) вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладення матеріалу в поєднанні з методом демонстрації (показу) та подальшого усного (письмового, експрес-контролю) опитування або тестування результатів засвоєння здобувачами вищої освіти наданого навчального матеріалу.

5. Основні завдання семінарських занять:

- а) поглибити і закріпити знання, отримані слухачами (курсантами, ад'юнктами) на лекції;
- б) процес самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, прищепити слухачам (курсантам, ад'юнктам) уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати та аргументувати свої погляди з питань, що розглядаються;
- в) поглибити і закріпити знання, отримані слухачами на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, прищепити їм уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати й аргументувати свої погляди з питань, що розглядаються.

6. Як називається вид навчального заняття, яке проводиться методом виконання спеціально сформульованих практичних завдань та сприяє формуванню вмінь і навичок практичного застосування теоретичних положень?

- а) класичне практичне заняття;
- б) практичне заняття;
- в) навчально-практичне заняття.

7. Лабораторне заняття – це...

- а) вид навчального заняття, яке проводиться методом самостійного виконання здобувачами вищої освіти теоретичного матеріалу;
- б) процес самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, який проводиться методом самостійного виконання здобувачами вищої освіти експериментальних (імітаційних) завдань із використанням навчально-лабораторної бази;
- в) вид навчального заняття, яке проводиться методом самостійного виконання здобувачами вищої освіти експериментальних (імітаційних) завдань із використанням навчально-лабораторної бази.

8. Практичні заняття проводяться в...

- а) навчальних класах, навчальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах, у навчальних центрах, на полігонах, на зразках озброєння та військової техніки, у спортивних комплексах, спорудах;
- б) навчальних класах, навчальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах, у навчальних центрах, на полігонах, на зразках озброєння та військової техніки, у спортивних комплексах, спорудах та інших об'єктах матеріально-технічної бази з фізичної підготовки та спорту;
- в) навчальних класах, навчальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, комп'ютерною технікою, у навчальних центрах, на полігонах, на зразках озброєння та військової техніки, у спортивних комплексах, спорудах та інших об'єктах матеріально-технічної бази з фізичної підготовки та спорту.

9. Дайте визначення групово вправа. Це...

- а) вид навчального заняття, яке проводиться методом усного викладення матеріалу в поєднанні опитування або тестування результатів засвоєння здобувачами вищої освіти наданого навчального матеріалу;
- б) вид навчального заняття, яке проводиться методом тими, хто вчиться, та знаходиться в тому місці, де визначено керівними документами;
- в) вид навчального заняття, яке проводиться методом виконання тими, хто вчиться, функціональних обов'язків визначених посадових осіб органів військового управління, військових частин і підрозділів.

10. Тренування – це...

- а) специфічний вид навчального заняття, що проводиться методом повторювання дій, вправ, прийомів або нормативів;
- б) основний вид навчального заняття, що проводиться в декілька етапів повторювання вправ, дій або фізичних нормативів;
- в) навчальне заняття, яке проводиться методом постійних повторювання дій, прийомів або нормативів.

11. Магістерська робота є...

- а) самостійним науковим дослідженням з використанням елемента наукової полеміки та має доказову критику протилежних точок зору;
- б) самостійним дослідженням, яке має вступ, основну частину та результат;
- в) самостійним науковим дослідженням, що має внутрішню єдність і відображає хід і результати розроблення обраної теми.

12. Де проводиться тренування?

- а) навчальних (наукових) лабораторіях, спеціалізованих класах, на навчальних командних пунктах, озброєні та військовій техніці, інших елементах матеріально-технічної бази Університету;
- б) навчальних (наукових) лабораторіях, спеціалізованих майстернях, на навчальних командних пунктах, озброєні та військовій техніці, інших елементах матеріально-технічної бази Університету;
- в) навчальних лабораторіях, спеціалізованих класах, на навчальних командних пунктах, озброєні та інших елементах матеріально-технічної бази Університету.

13. Індивідуальне заняття – це...

- а) вид навчального заняття, що проводиться з окремими здобувачами вищої освіти, які виявили особливі здібності в навчанні та схильність до воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей;
- б) вид навчального заняття, що проводиться з групою слухачів вищої освіти, які виявили особливі здатності в навчальній діяльності та схильність до

воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей;

в) вид навчального заняття, яке проводиться за окремим планом зі здобувачами вищої освіти, які виявили особливі здібності в навчанні та схильність до воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей.

14. Індивідуальне заняття організовуються відповідно до...

а) індивідуальних навчальних планів здобувачів вищої освіти;

б) індивідуальних планів здобувачів вищої освіти та рапорту командира підрозділу;

в) індивідуальних або навчальних планів, рапорт командира підрозділу та витягу про зарахування здобувача вищої освіти до певного структурного підрозділу.

15. Що слід обґрунтувати в магістерській роботі?

а) актуальність обраної теми, визначити об'єкт, предмет та характер дослідження, розкрити головну проблему на основі опрацьованої літератури;

б) актуальність обраної теми, визначити предмет і цілі дослідження, показати об'єкт та розкрити суть даної проблеми на основі самостійного опрацювання літератури;

в) актуальність обраної теми, визначити об'єкт, предмет і цілі дослідження, розкрити суть дослідженого наукового завдання.

16. Підготовка тактичного заняття включає...

а) визначення вихідних даних, розроблення плану проведення заняття, підготовку місця проведення заняття, підготовку керівника заняття та контроль за ходом підготовки, підготовку тих, хто вчиться;

б) визначення вихідних даних, розроблення плану проведення заняття, підготовку місця проведення заняття та матеріально-технічного забезпечення, підготовку керівника заняття, контроль за ходом підготовки, підготовку тих, хто вчиться;

в) визначення вихідних даних, розроблення плану проведення заняття, підготовка керівника заняття, контроль за ходом підготовки, підготовку тих, хто вчиться.

17. Курсова робота – це...

а) самостійна навчальна робота слухача, яка виконана з метою поглиблення та закріплення знань, здобутих за час навчання, а також їх використання для комплексного вирішення конкретного фахового завдання;

б) самостійна навчальна робота слухача, виконана з метою закріплення, поглиблення та узагальнення знань, здобутих за час навчання, а також їх застосування для комплексного вирішення конкретного фахового завдання;

в) самостійна навчальна робота слухача, виконана з метою закріплення, поглиблення та узагальнення знань, здобутих за час навчання.

18. Практична підготовка здобувачів вищої освіти є...

- а) необхідним компонентом військово-педагогічної підготовки випускників Університету;
- б) необхідним компонентом для наукової, педагогічної та інших практик випускників Університету;
- в) необхідним компонентом військово-професійної підготовки випускників Університету.

19. Види індивідуальних занять, які передбачають вирішення конкретних практичних навчальних завдань з використанням відомого, а також самостійно вивченого теоретичного матеріалу – це...

- а) розрахункові-графічні роботи, реферати;
- б) реферати та графічні роботи;
- в) реферати.

20. Дайте визначення, залік – це...

- а) вид контролю, який має на меті перевірити та оцінити отримані здобувачами вищої освіти знання;
- б) контроль знань здобувачів вищої освіти після вивчення навчального матеріалу в обсязі, визначеному робочою програмою навчальної дисципліни на підставі результатів поточного контролю;
- в) вид семестрового контролю, який має на меті визначити та оцінити знання здобувачів вищої освіти, а також розвиток творчого мислення в обсязі вимог програм навчальних дисциплін.

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень знань респондентів щодо застосування засобів діагностування визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

- 40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;
- 60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
- 80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

Діяльнісний критерій

Додаток В.1

Авторська методика оцінювання сформованості та розвиненості діагностувальних навичок і вмінь у сфері військової освіти

Інструкція: Будьте уважні. Працюйте швидко. Вам потрібно уважно прочитати проблемні ситуації та надати відповідь, яка співпадає з Вашою думкою, позицією, оцінкою та з вимогами відповідних документів щодо організації військово-педагогічного процесу в системі вищої військової освіти.

На виконання завдання дається 30 хвилин, по 3 хвилини на кожну ситуацію.

Завчасно вдячні за Вашу допомогу!

Ситуація 1.

Вам потрібно провести індивідуальне заняття зі групою здобувачів вищої освіти з метою підвищення рівня їх професійної підготовленості та сприяння індивідуальній творчій розвиненості. Як правильно провести це заняття? Які ваші дії?

- а) проводити з групою здобувачів вищої освіти для підвищення рівня їх підготовки та розвитку творчих здатностей;
- б) з групою слухачів вищої освіти, які виявили особливі здатності в навчальній діяльності та схильність до воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їх підготовки та індивідуально творчого розвитку;
- в) тільки з окремими здобувачами вищої освіти, які виявили особливі здатності в навчальній діяльності та схильність до воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їх підготовки та індивідуально творчого розвитку;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 2.

Ви маєте групу слухачів, яким викладаєте навчальну дисципліну. Згідно з програмою навчальної дисципліни вам потрібно перевірити як слухачі набули вміння з організації та планування операції (бойових дій, бою) з управління військами та їх всебічного забезпечення. Які ваші дії? Яким чином будете проводити перевірку знань і вмінь?

- а) згідно з робочою програмою навчальної дисципліни;
- б) під час проведення групової вправи;
- в) методом експрес-контролю;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 3.

Ви як молодий науково-педагогічний працівник маєте проводити контрольні заходи, які є необхідним елементом зворотного зв'язку в освітньому процесі. Виникає питання, а які види контролю в Університеті ви будете використовувати для перевірки знань здобувачів вищої освіти?

- а) залік, екзамен, опитування та експрес-контроль;
- б) вхідний, семестровий та підсумковий;
- в) вхідний, поточний, самоконтроль, семестровий та підсумковий;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 4.

Ваш керівник поставив задачу провести тренування по вашій дисципліні, яку ви вже викладали. Але теоретичні положення з метою набуття практичних навичок ви не проводили. Які ваші дії? Коли проводиться тренування

- а) після вивчення окремих теоретичних положень, які дають змогу набутти самостійно навичок і практичних умінь;
- б) тільки після набуття практичних навичок, а потім і умінь;
- в) після вивчення теоретичних положень з метою набуття практичних навичок або умінь.
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 5.

Вам потрібно провести групове заняття. Але не просто заняття, а з методом демонстрації (показу) даного матеріалу на занятті. Де ви будете проводити таке заняття та що будете використовувати?

- а) в навчальних класах, навчальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах, обладнаних необхідними технічними засобами навчання;
- б) заняття проводиться в спеціалізованих класах, на техніці із використанням засобів імітації, статичної і динамічної проекції;
- в) заняття проводиться в спеціалізованих класах, лабораторіях, на техніці, тренажерах із використанням засобів імітації, статичної і динамічної проекції;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 6.

У вас є група здобувачів вищої освіти, де ви викладаєте навчальну дисципліну. Вам потрібно провести контроль для перевірки знань здобувачів вищої освіти після закінчення курсу вивчення навчальної дисципліни. Які ваші дії? Який контроль думаєте проводити зі здобувачами вищої освіти?

- а) підсумковий контроль;
- б) екзамен;
- в) залік;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 7.

Ви заміняєте колегу, який захворів, у групі здобувачів вищої освіти заочної форми навчання. Перед початком заняття, з метою перевірки готовності групи до заняття, отримання зворотного зв'язку та управління навчальною мотивацією здобувачів вищої освіти, ви вирішили провести контроль, який визначить рівень готовності та знань. Який вид контролю ви будете використовувати?

- а) опитування;
- б) вхідний;
- в) поточний;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 8.

Вам поставлена задача перевірити як виконується самостійна робота здобувачами вищої освіти після засвоєння навчального матеріалу тієї дисципліни, яку ви викладаєте. Які ваші дії? Яким чином перевірити облік самостійної роботи?

- а) методом підрахунку здобувачів вищої освіти;
- б) у командира підрозділу здобувачів вищої освіти;
- в) журнал обліку навчальних занять;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 9.

У вас є група слухачів на курсах професійної військової освіти. Вам потрібно провести перевірку якості підготовки на цих курсах. Які ваші дії? Яким чином будете проводити перевірку?

- а) під час поточного та підсумкового контролю;
- б) під час підсумкового контролю
- в) під час іспиту
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 10.

Вам поставлене завдання, провести заняття з двома групами здобувачів вищої освіти, під час якого маєте визначити рівень знань здобувачів попередньо визначеної теми. Які ваші дії? Як будете визначати рівень знань у здобувачів вищої освіти?

- а) методом експрес-контролю;
- б) на семінарському занятті;
- в) методом обговорення та опитування;
- г) інше (ваш варіант).

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 10 балів. Рівень знань методів, методик діагностування респондентів визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;
60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

Додаток В.2

**Тест на визначення рівнів сформованості та розвиненості навичок і
вмінь майбутніх докторів філософії щодо застосування методів,
методичних прийомів і методик педагогічного діагностування у науковій і
педагогічній діяльності**

Інструкція: Будьте уважні. Працюйте швидко. Вам потрібно уважно прочитати проблемні ситуації та надати відповідь, яка співпадає з Вашою думкою, позицією, оцінкою та з вимогами відповідних документів щодо організації військово-педагогічного процесу в системі вищої військової освіти.

На виконання завдання дається 30 хвилин, по 3 хвилини на кожну ситуацію.

Завчасно вдячні за Вашу допомогу!

Ситуація 1.

Ви здійснюєте перевірку здобувача вищої освіти, який повернувся з місця, де ведуться бойові дії (для здачі залікової сесії). В теорії він не відповів на жодне навчальне питання, але на практиці майже 70 % відповіді правильні. Як ви б оцінили даного здобувача вищої освіти?

- а) відміно;
- б) добре;
- в) задовільно;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 2.

Ви прийшли на заняття по імітаційному моделюванні сучасного бою військового підрозділу (частини) до групи слухачів (курсантів). Але при цьому забули план-конспект і засоби демонстрації (показу) даного заняття. Але у вас є можливість провести заняття у спеціалізованому класі на техніці, із використанням імітації, статичної і динамічної проекції. Які ваші дії?

- а) провести групове заняття;
- б) повернутися взяти план-конспект та засоби демонстрації (показу);
- в) проводити заняття у вигляді експромту;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 3.

Вам поставили задачу – завтра провести навчальне заняття (з дисципліни, яку ви викладаєте) з групою слухачів (курсантів). Але у вас немає даних про вид навчального заняття, ні теми самого заняття. Ви розумієте, що вам потрібно підготувати матеріал, засоби демонстрації (показу) і план проведення заняття. Начальник, який має підписати ваш план проведення заняття, через 10 хвилин убуває на нараду. Які ваші дії? Де будете шукати інформацію для підготовки та організації заняття?

- а) положення про організацію освітнього процесу в Університеті;

- б) закон про «Вищу освіту»;
- в) робочу програму навчальної дисципліни;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 4.

До вас на навчальному занятті зі здобувачами вищої освіти прийшли з перевіркою з керівництва Університету. Під час перевірки він вам вказав на деякі не суттєві недоліки. Але наголосив на одному, що Ви проводите заняття не згідно зі робочою програмою навчальної дисципліни. Що в даній ситуації Ви маєте зробити?

- а) показати робочу програму саме тієї дисципліни, яку Ви викладаєте;
- б) вибачитися і сказати що більше такого не повториться;
- в) показати план конспект, де вказано і тема і назва лекції, яку Ви проводите;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 5.

Ваш начальник поставив задачу провести разом з ним перевірку знань (контроль) здобувачів вищої освіти, які приїхали на сесію до Університету. Який вид перевірки (контролю) Ви будете проводити?

- а) семестровий і підсумковий;
- б) згідно зі робочою програмою навчальної дисципліни;
- в) поточний;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 6.

Вам поставлено задачу провести навчальне заняття для поглиблення і закріплення знань, отриманих слухачами (курсантами) на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною і науковою літературою, прищепити їм уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, здатність формувати, захищати і аргументувати свої погляди з питань, що розглядаються. Який вид заняття вам потрібно провести?

- а) вступне заняття;
- б) групове заняття;
- в) семінарське заняття;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 7.

У вас є група слухачів, де ви проводите навчальні заняття. Вам поставлена задача практично перевірити знання з будови військової техніки, технічного обслуговування, відпрацювання практичних прийомів застосування озброєння та набуття навичок. Які ваші дії? Як будете виконувати задачу та де здійснювати перевірку?

- а) практичне заняття у навчальних центрах та полігонах;
- б) в навчальному класі, який обладнано необхідними технічними засобами навчання;

- в) практичне заняття на зразках озброєння та військової техніки;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 8.

Ви, як молодий науково-педагогічний працівник Університету, маєте спланувати зріз знань і перевірити рівень сформованості навичок і вмінь здобувачів вищої освіти, у яких ви викладаєте навчальну дисципліну. Які ваші дії? Яку форму навчальної діяльності ви будете планувати?

- а) мозкову атаку під час лекції;
- б) контрольний захід;
- в) семінар на заняттях;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 9.

Вас попросили замінити викладача, який мав проводити навчальне заняття у двох групах здобувачів вищої освіти. Після викладення матеріалу з методом демонстрації у вас залишилося хвилин 10, які ви можете використати для опитування, щоб діагностувати рівень знань засвоєння здобувачами вищої освіти наданого навчального матеріалу. Які ваші дії? Як будете проводити опитування?

- а) письмового або експрес-контролю;
- б) письмового;
- в) експрес-контролю;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 10.

Вас як науково-педагогічного працівника запросили прийняти участь у захисті курсових робіт слухачів, ви у складі комісії. По яким критеріям будете оцінювати слухачів, їх знань та умінь, набутих із певної та суміжних навчальних дисциплін?

- а) згідно зі освітньою програмою підготовки здобувачів вищої освіти;
- б) по критеріям Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи;
- в) по критеріям, які визначені у робочій програмі навчальної дисципліни;
- г) інше (ваш варіант).

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 10 балів. Рівень знань методів, методик діагностування респондентів визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

- 40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;
- 60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
- 80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

**Тест на з'ясування навичок і вмінь щодо застосування засобів
діагностування для реалізації діагностувальної функції майбутніми
докторами філософії**

Інструкція: Будьте уважні. Працюйте швидко. Вам потрібно уважно прочитати проблемні ситуації та надати відповідь, яка співпадає з Вашою думкою, позицією, оцінкою та з вимогами відповідних документів щодо організації військово-педагогічного процесу в системі вищої військової освіти.

На виконання завдання дається 30 хвилин, по 3 хвилини на кожну ситуацію.

Завчасно вдячні за Вашу допомогу!

Ситуація 1.

Ви прийшли на заняття до здобувачів вищої освіти і вам потрібно згідно зі робочою програмою навчальної дисципліни, яку ви викладаєте, здійснити контроль цих же здобувачів вищої освіти, для визначення рівня їх підготовленості до навчального заняття. Які ваші дії та який вид контролю ви будете використовувати?

- а) семестровий;
- б) загальний;
- в) поточний;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 2.

По закінченню семестру ви проводите семестровий контроль у групи слухачів заочної форми навчання. Під час самого контролю з'ясувалося, що один слухач не прибув на цей захід. Які ваші дії? Що будете робити в даній ситуації?

- а) повідомляєте командира підрозділу та вирішуєте питання разом з ним;
- б) проставляєте у відомості обліку успішності «Не прибув»;
- в) ставите оцінку по поточних оцінках;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 3.

Ви прийшли на підсумковий контроль до групи здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни, яку ви їм викладали. Вам потрібно перевірити та засвоєння навчального матеріалу та набуття освітніх та професійних компетентностей здобувачами відповідно до навчального плану та робочих програм навчальних дисциплін. Яким чином будете здійснювати перевірку здобувачів вищої освіти?

- а) екзамен;
- б) екзамен або залік;
- в) тестування;

г) інше (ваш варіант).

Ситуація 4.

Ви проводите семестровий контроль у здобувачів вищої освіти. Вся група здобувачів вищої освіти допущена до здачі контроль, але один здобувач без поважних причин не з'явився. Які ваші дії? Яку оцінку поставите здобувачу вищої освіти?

- а) по поточних оцінках вивести середню за контроль;
- б) контроль не складено;
- в) «0» балів (незадовільно);
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 5.

До вас звернулися слухачі, які перед цим здавали іспит з іншої навчальної дисципліни, про перенесення складання іспиту з вашої дисципліни, яка мала би відбутися післязавтра на другу половину дня. У зв'язку з тим, що їм потрібно швидше закрити сесію. Які ваші дії?

- а) провести іспит зараз, а потім тільки виконати формальну частину;
- б) не допускається складання двох іспитів впродовж одного календарного дня;
- в) можливо, але з дозволу командира підрозділу;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 6.

Під час іспиту ви підозрюєте здобувача вищої освіти у використанні недозволених допоміжних засобах. Зробивши зауваження, здобувач вищої освіти не зреагував. У зв'язку з цим ви запропонували йому учинити дії, які б спростували підозру, але він відмовився. Які ваші дії? В скільки балів оціните дану роботу здобувача вищої освіти?

- а) дати змогу перездати пізніше, коли буде готовий;
- б) по факту який обсяг правильних відповідей до використання недозволених допоміжних засобах;
- в) «0» балів (незадовільно);
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 7.

Ви вперше присутні на екзамені по тій дисципліні, яку викладали. Вам потрібно оцінити знання слухача та правильно виставити оцінку, на яку він заслуговує. Які ваші дії? Як правильно вставити оцінку згідно зі критеріями оцінювання знань слухача або який документ регламентує повноту та правильність, а також здатність слухача узагальнювати отримані знання?

- а) відповідно до вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи;
- б) методика оцінювання навчальної дисципліни;
- в) робоча програма навчальної дисципліни;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 8.

Ваша дисципліна, яку ви викладаєте, за певних обставин збільшили до чотирьох семестрів, а було 3. Коли будете виставляти підсумкову оцінку підсумкового контролю?

- а) підсумкова оцінка визначається на останньому підсумковому контролі.
- б) підсумкова оцінка визначається на останньому навчальному занятті;
- в) коли визначить керівник підрозділу;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 9.

Ви виставляєте групі здобувачів вищої освіти підсумкову оцінку за результатами їхнього навчання. За якою шкалою будете оцінювати рівень сформованості їх професійної та фахової компетентності до запланованих результатів навчання?

- а) застосовують рекомендації Європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи;
- б) за системою зараховано або не зараховано;
- в) за єдиною 100 бальною шкалою;
- г) інше (ваш варіант).

Ситуація 10.

Група здобувачів вищої освіти, в якій ви викладали навчальну дисципліну, закінчила вивчення навчального матеріалу в обсязі, визначеному робочою програмою навчальної дисципліни. Тепер вам потрібно провести залік, щоб визначити контроль знань здобувачів вищої освіти після вивчення навчального матеріалу. Які ваші дії? Яку форму проведення заліку будете використовувати для перевірки знань?

- а) усна, письмова, комбінована, тестування;
- б) усна, письмова або тестування;
- в) усна або письмова;
- г) інше (ваш варіант).

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 10 балів. Рівень знань методів, методик діагностування респондентів визначається за 100 бальною шкалою.

Аналіз результатів.

- 40-59 балів – низький рівень розвиненості за шкалою;
- 60-79 балів – середній рівень розвиненості за шкалою;
- 80-100 балів – високий рівень розвиненості за шкалою.

Психологічний критерій

Додаток Г.1

**Методика для діагностування комунікативних та організаційних
здатностей за В. Синявським та Б. Федоришиним**

Інструкція до тесту. Вам запропоновано прості запитання. Поставте у листі відповідей знак «+» (плюс), якщо Ваша відповідь – «так» або знак «-» (мінус), якщо Ваша відповідь – «ні».

№ з/п	Запитання	Так	Ні
1	2	3	4
1	Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?		
2	Чи часто Вам вдається схилити більшість колег до прийняття вашої думки?		
3	Чи довго Вас турбує почуття образи, нанесеної Вам кимось з друзів?		
4	Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації?		
5	Чи прагнете Ви до нових знайомств?		
6	Чи подобається Вам організовувати свята, колективні виїзди на природу, вечірки тощо?		
7	Чи вірно, що Вам краще і простіше проводити час за читанням книги або, наприклад, за комп'ютером, ніж з людьми?		
8	Якщо виникають перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то Ви легко відступаєте від них?		
9	Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, котрі значно старші Вас?		
10	Чи любите Ви організовувати з друзями різні розваги?		
11	Чи важко Вам включатися в нові для Вас стосунки, компанії?		
12	Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, котрі потрібно було зробити сьогодні?		
13	Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?		
14	Чи прагнете Ви до того, щоб Ваші колеги діяли відповідно до Вашої думки?		
15	Чи важко Вам освоюватись у новому колективі?		
16	Чи вірно те, що у Вас не буває конфліктів з колегами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків;		
17	Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитись і поговорити з новою людиною?		
18	Чи часто Ви при розв'язанні важливих справ берете ініціативу в свої руки?		
19	Чи часто у Вас виникає роздратування від спілкування з людьми і Вам хочеться побути наодинці?		
20	Чи правді те, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій обстановці?		
21	Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?		

Завершення додатку Г

1	2	3	4
22	Чи виникає у Вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?		
23	Чи виникає у Вас почуття утруднення, незручності або засоромлення, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?		
24	Чи втомлюєтесь Ви від частого спілкування з друзями?		
25	Чи любите Ви брати участь у колективних заходах, розвагах?		
26	Чи часто Ви виявляєте ініціативу при розв'язанні питань, які зачіпають інтереси Ваших друзів?		
27	Чи правда, що Ви відчуваєте себе непевним серед малознайомих людей?		
28	Чи вірно те, що Ви прагнете до доведення своєї правоти?		
29	Чи важко Вам внести оживлення в малознайому для Вас компанію?		
30	Чи подобається Вам організовувати щось для інших, зокрема, свята, урочистості, виявляти ініціативу при підготовці вечірок?		
31	Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?		
32	Чи прагнете Ви відстоювати свою думку, рішення, якщо воно не було відразу прийнято іншими?		
33	Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в малознайому компанію?		
34	Чи охоче Ви беретесь до організації заходів для інших людей?		
35	Чи правда, що Ви відчуваєте себе досить впевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?		
36	Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?		
37	Чи вірно, що у Вас багато друзів?		
38	Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги інших людей?		
39	Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?		
40	Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи знайомих?		

Оброблення та інтерпретація результатів. Відповіді порівняйте з наведеним нижче ключем (окремо за комунікативними та організаторськими здібностями).

Комунікативні здатності:

«Так» – питання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

«Ні» – питання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здатності:

«Так» – питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

«Ні» – питання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Оброблення та інтерпретація отриманих результатів. Підраховується кількість відповідей, що збігаються з ключем, та обчислюється оцінний коефіцієнт (окремо за комунікативними та організаторськими здібностями) за формулою: $K=0,05 C$,

де C – кількість відповідей, що збігається з ключем.

Оцінний коефіцієнт і рівень здібностей:

- 0,10-0,55 – низький рівень (відповідає 50-69 балам загальної шкали);
- 0,56-0,65 – середній рівень (відповідає 70-89 балам загальної шкали);
- 0,66-1,00 – високий рівень (відповідає 90-100 балам загальної шкали).

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» за
(Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова)

Бланк методики

Призначення. Даний експрес-опитувальник розроблений для діагностики загального рівня толерантності та заснований на вітчизняному та зарубіжному досвіді практичної роботи в області дослідження і формування толерантності. У стомлений матеріал були включені твердження, що відображають не тільки загальне ставлення до навколишнього світу і іншим людям, а й соціальні настанови в різних сферах взаємодії, де проявляються толерантність або інтолерантності людини. Текст опитувальника склали затвердження, що виявляють ставлення людини до різних соціальних груп (меншин, психічно хворим людям, бідним), комунікативні настанови (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці). Особлива увага приділялася етнічній толерантності /інтолерантності (ставлення до людей іншої раси та етнічної групи, до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції). Опитувальник складається з трьох субшкал: **етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості.**

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будь-який інший значок навпроти кожного твердження:

	№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріш за все	Скоріш за все згоден	Згідний	Повністю згідний
1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	1.	В змішаних подружжях зазвичай більше проблем, ніж в парах між людьми однієї національності.	6	5	4	3	2	1
	2.	До кавказців буду відноситись краще, якщо вони поміняють свою поведінку.	6	5	4	3	2	1
	3.	Це нормально, вважати, що свій народ є кращим, аніж інші народи.	6	5	4	3	2	1
	4.	Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людину будь-якої національності.	1	2	3	4	5	6
	5.	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей.	1	2	3	4	5	6

Завершення додатку Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	6.	До деяких націй та народів важко добре відноситись.	6	5	4	3	2	1
	7.	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом.	1	2	3	4	5	6
	Результат:							
II	8.	У ЗМІ може бути представлена будь-яка думка.	1	2	3	4	5	6
	9.	Бідні та безпритульні самі винні у своїх проблемах.	6	5	4	3	2	1
	10.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися.	6	5	4	3	2	1
	11.	Всіх психічно хворих людей потрібно ізолювати від суспільства.	6	5	4	3	2	1
	12.	Біженцям потрібно помагати не більше, ніж всім іншим, так як у місцевих проблем не менше.	6	5	4	3	2	1
	13.	Для того, щоб навести лад у країні потрібна «сильна рука».	6	5	4	3	2	1
	14.	Туристи повинні мати ті ж самі права, що і місцеві мешканці.	1	2	3	4	5	6
	15.	Будь-які релігійні течії мають право на існування.	1	2	3	4	5	6
	Результат:							
III	16.	Якщо друг зрадив, то потрібно йому помститися.	1	2	3	4	5	6
	17.	В суперечці може бути правильна лише одна точка зору.	6	5	4	3	2	1
	18.	Навіть якщо у мене є своя точка зору, я завжди готовий вислухати і інші думки.	1	2	3	4	5	6
	19.	Якщо хтось вчиняє зі мною грубо, я відповідаю тим самим.	6	5	4	3	2	1
	20.	Людина, яка думає не так як я дратує мене.	6	5	4	3	2	1
	21.	Мені діє на нерви безпорядок.	6	5	4	3	2	1
	22.	Я хотів би стати більш терпимою людиною, по відношенню до інших.	1	2	3	4	5	6
	Результат:							
	Загальний результат:							

Оброблення результатів

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали.

Індивідуальна або групова оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за такими ступенями:

22-60 – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявності у нього виражених інтолерантнісних установок по відношенню до навколишнього світу і людей.

61-99 – середній рівень. Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантності рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

100-132 – високий рівень толерантності. Представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. У той же час необхідно розуміти, що результати, що наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання у людини "кордонів толерантності", пов'язаними, наприклад, з психічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості. Важливо також враховувати, що респонденти, що потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу ступінь соціальної бажаності (особливо якщо вони мають уявлення про погляди дослідника і цілях дослідження).

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

I. Етнічна толерантність.

Субшкала "етнічна толерантність" виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і настанови в сфері міжкультурної взаємодії.

До 19 балів – низький рівень;

20 - 31 – середній рівень;

32 і більше балів – високий рівень.

II. Соціальна толерантність.

Субшкала "соціальна толерантність" дозволяє досліджувати толерантні і інтолерантні прояви щодо різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також вивчати настанову особистості по відношенню до деяких соціальних процесів.

До 22 балів – низький рівень;

23 - 36 – середній рівень;

37 і більше балів – високий рівень.

III. Толерантність як риса особистості.

Субшкала "толерантність як риса особистості" включає пункти, що діагностують особистісні риси, настанову і переконання, які в значній мірі визначають ставлення людини до навколишнього світу.

До 19 балів – низький рівень;

20 - 31 – середній рівень;

32 і більше балів – високий рівень.

Інструкція: Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали. Кожному відповіді на пряме твердження присвоюється бал від 1 до 6 («Абсолютно не згоден» – **1 бал**, «Повністю згоден» – **6 балів**). Відповідей на зворотні твердження присвоюються реверсивні бали («Абсолютно не згоден» - **6 балів**, «Повністю згоден» – **1 бал**). Потім отримані бали підсумовуються.

Номери прямих тверджень 1,9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номери зворотних тверджень 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

**Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)
Дж. Роттера (адаптована НДІ ім. В.М. Бехтерева)**

Реєстраційний бланк

П.І.Б.(повністю) _____

Дата обстеження _____ Вік _____

Посада (підрозділ) _____

Спеціальність _____ Військове звання _____

№ твердження	Не згоден повністю	Не згоден частково	Скоріше не згоден, ніж згоден	Важко відповісти	Скоріше згоден, ніж не згоден	Згоден частково	Згоден повністю
	-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7	8
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							

Завершення додатку Г.2

27.							
28.							
29.							
30.							
31.							
32.							
33.							
34.							
35.							
36.							
37.							
38.							
39.							
40.							
41.							
42.							
43.							
44.							

Методика дозволяє порівняно швидко й ефективно оцінити сформований у респондента рівень суб'єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями. Методика містить 7 шкал у вигляді переліку з 44 тверджень. Респондент послідовно читає твердження та висловлює своє ставлення до кожного пункту, використовуючи семибальну шкалу оцінок від -3 (“повністю не згоден”) до +3 (“повністю згоден”). Бали заносяться респондентом у реєстраційний бланк. Тестування може проводитися як індивідуально, так і в групі. В останньому випадку необхідно вжити заходів, що виключають вплив на відповіді інших учасників.

Інструкція: “Вам буде запропоновано 44 твердження. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку в реєстраційному бланку, в клітинці, з відповідним номером твердження. Виберіть варіант відповіді, який Вам найбільш підходить: -3 – не згоден повністю; -2 – не згоден частково; -1 – скоріше не згоден, ніж згоден; 0 – важко відповісти; +1 – скоріше згоден, ніж не згоден; +2 – згоден частково; +3 – згоден повністю. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь”.

Текст опитувальника

1. Просування по службі залежить більш за все від вдалого збігу обставин, ніж від здатностей і зусиль людини.

2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватися одна до одної.

3. Хвороба – справа випадку: якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.

4. Люди стають самотніми через те, що самі не виявляють інтересу та дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно робити зусилля для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки й добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будує плани, то вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися налагодити сімейне життя, вони не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває належним чином оцінено іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Успіх у моїх діях обумовлений моїми власними зусиллями.
18. Я намагаюся не планувати далеко вперед, бо багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх знань і підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що та як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїй справі.
25. Врешті-решт за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися в сім'ї.
27. Якщо я захочу, то зможу прихилити до себе майже будь-кого.

28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їх виховання часто виявляються марними.

29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.

30. Важко зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.

31. Людина, яка не домоглася успіху в своїй роботі, швидше за все не проявила достатніх зусиль.

32. Частіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше винні інші, ніж я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити та правильно одягати.

35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої роботи та мало залежить від випадку або везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди віддаю перевагу прийняти рішення та діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших або долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при найбільшому бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати себе, свої здібності, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.

43. Багато моїх успіхів можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті сталося від невміння або ліні та мало залежало від везіння чи невезіння.

“Ключ”

Ізаг.		Ідосяг.		Іневдач		Ісім'я		Івиробн. відн		Іміжособ. відн.		Іздоров'я	
+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–
2	1	12	1	2	7	2	7	19	1	4	6	13	3
4	3	15	5	4	24	16	14	22	9	27	38	34	23
11	5	27	6	20	33	20	26	25	10				
12	6	32	14	31	38	32	28	42	30				

Завершення додатку Г.2

13	7	36	26	42	40	37	41						
15	8	37	43	44	41								
16	9												
17	10												
19	14												
20	18												
22	21												
25	23												
27	24												
29	26												
31	28												
32	30												
34	33												
36	35												
37	38												
39	40												
42	41												
44	43												

Оброблення результатів

Оброблення результатів проводиться шляхом підсумовування співпадаючих з “ключем” відповідей по стовпцях (+) та відповідей зі зворотним знаком (-). Отримані “сирі” бали за 7 шкалами переводяться в стени.

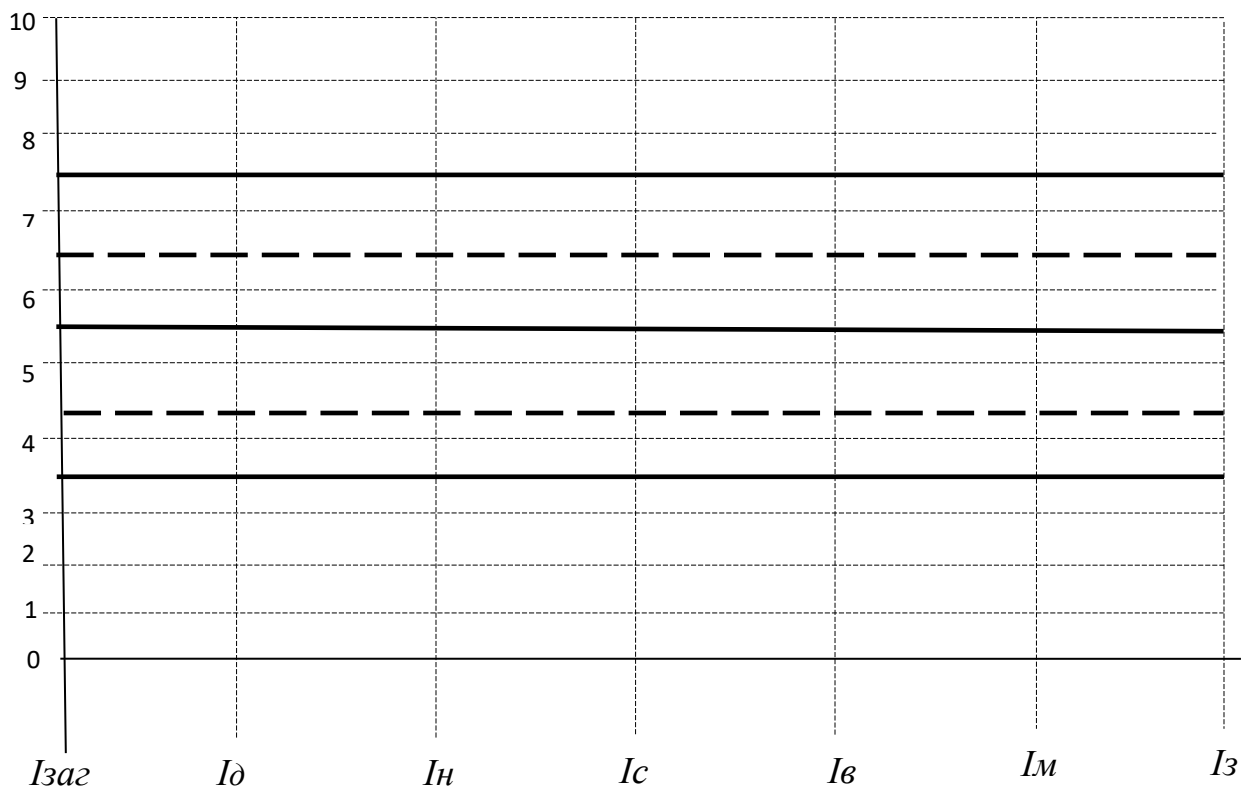
Переклад “сирих” балів у стандартні оцінки

Стени	<i>Iзаг.</i> <i>інтервал</i>		<i>Iд</i> <i>інтервал</i>		<i>Iн</i> <i>інтервал</i>		<i>Iс</i> <i>інтервал</i>		<i>Iв</i> <i>інтервал</i>		<i>Iм</i> <i>інтервал</i>		<i>Iзд.</i> <i>інтервал</i>	
	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до	від	до
1	-132	-14	-36	-11	-36	-8	-30	12	-30	-5	-12	-7	-12	-6
2	-13	-3	-10	-7	-7	-4	-11	-8	-4	-1	-6	-5	-5	-4

Завершення додатку Г.2

3	-2	0	-6	-3	-3	0	-7	-5	0	3	-4	-3	-3	-2
4	10	21	2	1	1	4	-4	-1	4	7	-2	-1	-1	0
5	22	32	2	5	5	7	0	3	8	11	0	1	1	2
6	33	44	6	9	8	11	4	6	12	15	2	4	3	4
7	45	56	11	14	12	15	7	10	16	19	5	6	5	6
8	57	68	15	18	16	19	11	13	20	23	7	8	7	8
9	69	69	19	22	20	23	14	17	24	27	9	10	9	10
10	80	132	23	36	24	36	18	30	28	30	11	12	11	12

Потім виконується побудова “профілю РСК” за 7 шкалами. Необхідно відкласти отримані 7 результатів (стени) на семи десятибальних шкалах.

*Інтерпретація результатів*

Проаналізуйте кількісно та якісно отримані шкали РСК за 7 шкалами, порівнюючи результати (отриманий “профіль”) з нормою. Відхилення праворуч ($> 5,5$ стенів) свідчить про інтернальний тип контролю (РСК) у

відповідних ситуаціях. Відхилення ліворуч від норми ($< 5,5$ стенів) свідчить про екстернальний тип РСК.

Шкала загальної інтернальності (Ізаг.). Високий результат за цією шкалою відповідає інтернальності в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто шкала Ізаг. – трансситуативна для респондентів із високим рівнем суб'єктивного контролю; такі люди вважають, що більшість важливих подій у їх житті були результатом їх власних дій. Вони вважають себе відповідальними за те, що відбувається з ними, встановлюють зв'язок між власними якостями та проявленими зусиллями з результатами діяльності. Респонденти з низьким показником Ізаг. схильні приписувати відповідальність за те, що відбувається з ними, зовнішнім силам. Такі респонденти вважають, що результати діяльності та значущі події в їх житті слабо залежать від їх власної активності.

Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). Високий рівень Ід відповідає схильності респондента вважати досягнуті успіхи результатом власних якостей і проявленої активності. Такі люди впевнені в здатності досягати успіху на шляху до мети. Низький рівень Ід свідчить про відмову вважати досягнення наслідком власних дій. Такі респонденти пояснюють позитивні події результатом везіння чи допомоги інших людей.

Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін). Високий результат Ін виявляє внутрішній контроль над негативними подіями. Респонденти з високим рівнем Ін звинувачують себе в неприємних подіях власного життя. Низький результат шкали свідчить про те, що респондент схильний приписувати відповідальність за такі події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності у сфері сімейних відносин (Іс). Шкала містить пункти, пов'язані з подіями сімейного життя. Високий результат Іс говорить про почуття відповідальності респондента за значущі події, що відбуваються в сім'ї. При низькому значенні Іс респондент переносить відповідальність за те, що відбувається, на інших членів сім'ї.

Шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів). Високий результат Ів свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної виробничої діяльності, у відносинах, які складаються в колективі, у своєму просуванні і т. д. Низький результат Ів вказує на те, що респондент схильний приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

Шкала інтернальності в галузі міжособистісних взаємин (Ім). Високий результат Ім свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію і т. д. Низький Ім, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування й схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Шкала інтернальності у сфері здоров'я та хвороби (Ізд.). Високий результат за цією шкалою говорить про те, що респондент вважає себе відповідальним за стан свого здоров'я. Люди з низьким рівнем Ізд. вважають стан здоров'я і хворобу результатом випадку, долі. Вони схильні вірити, що одужання відбудеться або спонтанно, або в результаті дій лікарів.

Рефлексивний критерій

Додаток Д.1

Методика М. Щукиної «Оцінка рівня розвиненості суб'єктності особистості»

Інструкція. Вам пропонується кілька тверджень про те, як поведуть себе люди, коли щось роблять чи відчують. Прочитайте уважно твердження і прийміть рішення, наскільки воно правильне щодо Вас. Навпроти твердження поставте «галочку» в колонку, залежно від того, наскільки часто так із Вами буває: постійно, часто, іноді, винятково, ніколи.

№ з/п	Твердження	Постійно	Часто	Іноді	Винятково	Ніколи
1	2	3	4	5	6	7
1.	Я сповнений енергії і бажання діяти.					
2.	Я чудово лагоджу із собою. Я знаю, яку роботу хочу виконувати, яких друзів мати, і взагалі, що для мене важливо.					
3.	Я замислююся, як впливають мої вчинки на оточуючих людей.					
4.	Буває, що люди висувають мені такі вимоги, які мене обурюють, але я, як виявилось, не в змозі захищати себе, стверджувати своє право на власні бажання та думки.					
5.	Я суворо дотримуюся тих правил, які вважаю справедливими, і борюся з тими, які вважаю несправедливими.					
6.	У житті я маю дуже чіткі цілі і наміри.					
7.	Мої стосунки з людьми, які мене оточують, викликають у мене занепокоєння й розгубленість.					
8.	У мене на все є власна думка.					
9.	Я хвилююся, що не зможу подбати про себе, якщо залишусь без важливої у своєму житті людини.					
10.	Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є досить значущим для мене.					
11.	У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі по собі.					
12.	Якщо для досягнення моїх цілей доводиться «переступати» через інших людей, я відмовляюся від таких цілей чи шукаю інші шляхи їх досягнення.					
13.	Мій настрій – чутливий прилад, мене легко вибити з колії.					
14.	В очікуванні важливих подій я прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.					

Продовження додатку Д.1

15.	Я думаю, що в моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили ставлення до мене.					
16.	Я самостійно приймаю рішення.					
17.	Буває, я ловлю себе на думці, що нічого не роблю, чекаю, поки справи вирішаться самі по собі.					
18.	При суперечці найкраще задовольнити інтереси всіх сторін в їх спільній точці.					
19.	Мені багато чого не подобається у моїх відносинах з оточуючими, але я не в силах що-небудь змінити.					
20.	Я – автор своїх вчинків, свого життя.					
21.	Я думаю, що в мені немає нічого особливого.					
22.	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи хто в ньому винен, я починаю із себе.					
23.	Я порівнюю себе з іншими людьми і доводжу собі, що я кращий, чи, принаймні, не гірший за інших.					
24.	Я не надто вірю в себе, іноді відчуваю себе просто нікчемним.					
25.	Мені подобається спілкуватися з незвичайними людьми.					
26.	Я досить легко піддаюся навіюванням, потрапляю під вплив оточуючих.					
27.	Я замислююся над тим, якими будуть наслідки моїх вчинків.					
28.	У мене таке відчуття, що я себе до кінця не розумію.					
29.	У спілкуванні з людьми ініціатива знаходиться в моїх руках.					
30.	Я боюся самотності.					
31.	Мені цікаво жити.					
32.	Якщо трапляється невдача, я аналізую, де ж я вчинив неправильно.					
33.	У мене буває таке відчуття, що я не відповідаю очікуванням, які інші висувають до мене.					
34.	У мені мирно уживаються мої достоїнства й недоліки.					
35.	Я відчуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності					
36.	У товаристві я відчуваю себе впевнено, спокійно розмовляю, без страху можу вказати на якусь дурницю чи виявлені прогалини у знаннях інших.					
37.	У важкі хвилини я будую плани на майбутнє.					
38.	Я легко «заражаюсь» почуттями оточуючих: веселощами, смутком, роздратуванням.					
39.	Для мене ясно, чого я хочу і до чого прагну.					
40.	Необхідність дотримання правил ввічливості обтяжує та дратує мене.					
41.	Я сумніваюся, що здатний знайти покликання і цікаві цілі в житті.					
42.	Розумніше робити будь-що звичним способом.					
43.	У спілкуванні з людьми мені вдається відстоювати своє права на свободу.					
44.	Буває, що я застаю себе в очікуванні, що люди зателефонують чи напишуть мені.					
45.	Моя думка має вагу в очах оточуючих.					

Завершення додатку Д.1

46.	Буває, про мене говорять, що я сиджу і чекаю з моря погоди.					
47.	Кожна людина підпорядковується якимось правилам і законам.					
48.	Я сам коваль свого щастя.					
49.	Мені важко протистояти думкам друзів, навіть якщо я вважаю, що вони неправі.					
50.	Гадаю, я заслуговую поваги.					
51.	Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою.					
52.	Буває, я вимагаю від людей того, на що й сам неспроможний.					
53.	Мене дратує, якщо хтось думає не так, як я.					
54.	Я боюся відрізнятися від інших.					
55.	Мені не подобається, коли хтось одягається не так, як я.					
56.	Я живу сьогоднішнім днем, і мене мало хвилює, яким насправді виявиться моє майбутнє.					
57.	Я відчуваю себе нікому не потрібним.					
58.	Обставини сильніші за нас.					
59.	Люди, які мене оточують, набагато привабливіші, ніж я.					
60.	Я боюся виявитися «білою вороною», тому веду себе так, як мої друзі.					
61.	Буває спіймаю себе на думці, що спочатку роблю щось, а потім думаю.					

Ключ до опитувальника:

активність-реактивність – 1, 4, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 26, 29, 38, 46, 48;

автономність-залежність – 8, 9, 15, 16, 22, 30, 43, 44, 49, 51, 54;

цілісність-неінтегративність – 3, 12, 18, 22, 34, 52, 53, 55;

опосередкованість-неопосередкованість – 2, 6, 14, 27, 28, 32, 37, 39, 40, 47, 56, 58, 61;

креативність-репродуктивність – 20, 25, 31, 35, 41, 42, 54, 60;

самоцінність-малоцінність – 10, 21, 23, 24, 33, 36, 41, 45, 50, 57, 59.

Опрацювання даних.

Для порівняння рівнів шести шкал при аналізі отриманих результатів з кожної шкали помножуються на коригувальні коефіцієнти: $k=1$ для шкал активність – реактивність і опосередкованість – неопосередкованість, $k=1,18$ для шкал автономність – залежність і самоцінність – малоцінність, $k=1,63$ для шкал цілісність – неінтегративність, креативність – репродуктивність.

За результатами діагностування визначається профіль суб'єктності-об'єктності респондента, який характерний для нього. При цьому мінімальний бал за шкалою (0 балів) буде означати об'єктний полюс шкали, а максимальний бал (52 бали) – суб'єктний.

Таким чином, чим більшу кількість балів за шкалою набрав респондент, тим вищий рівень його суб'єктності:

0-19 балів – низький рівень (відповідає 50-69 балам загальної шкали);

20-39 балів – середній рівень (відповідає 70-89 балам загальної шкали);
40-52 балів – високий рівень (відповідає 90-100 балам загальної шкали).

**Методика М. Л. Осташової
«Діагностика відповідальності»**

Інструкція: Будь-ласка, прочитай послідовно та уважно кожне запитання та обведи той варіант відповіді, який на твою думку, найбільше підходить з урахуванням того на скільки ти з ним згоден (4+; 3+; 2+; 1+) або не згоден (4-; 3-; 2-; 1-).

Вопросник к методике «Определение ответственности»

1. Считаешь ли ты, что если работа не проверяется начальником/руководителем, ее можно выполнить плохо? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
2. Бывает ли так, что ты не выполняешь поручения из-за того, что они кажутся тебе трудно выполнимыми? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
3. Считаешь ли ты, что тебе нет смысла беспокоиться об общественных делах, так как достаточно у тебя и своих забот? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
4. Если у вас с товарищем/коллегой (товарищами/коллегами) разные взгляды, пытаешься ли ты найти общую точку зрения? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
5. Тебе больше подходят подробные указания, чем возможность домыслить детали дела самому? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
6. Когда начальник/руководитель хочет поговорить с тобой после работы, беспокоишься ли ты, что выполнил свою работу плохо? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
7. Согласен ли ты, что многие хорошо выполняют свои обязанности из-за страха наказания (штрафа)? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
8. В случае неприятности в коллективе можешь ли ты взять всю ответственность на себя? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
9. Тебе больше нравится быстрее перейти к делу, а не долго обсуждать его с товарищами/коллегами? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
10. Считаешь ли ты, что тебе нет никакого дела до личной жизни товарищей/коллег? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
11. Считаешь ли ты себя надежным человеком? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
12. Бывает ли так, что ты по своей вине опаздываешь (на собрания, на работу, на встречи с друзьями)? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
13. Считаешь ли ты, что лучше всего отвечать за общее дело коллективно? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)
14. Считаешь ли ты, что главное выполнение своих обязанностей, а как справляются с ними твои товарищи/коллеги - не твоё дело? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

15. Согласен ли ты, что предъявлять требовательность к себе необходимо только под воздействием товарищей/коллег/начальника? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

16. Считаешь ли ты, что на собраниях лучше предоставить обсуждать вопросы другим людям, а самому молчать? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

17. Считаешь ли ты, что порученное дело должно быть хорошо выполнено в целом, а мелкие детали не существенны? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

18. Можно ли добросовестно делать какое-либо дело, даже если оно тебе не по душе? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

19. Ты волнуешься, если тебе приходится отвечать за весь коллектив? (4+;3+;2+;1+)или(4-;3-;2-;1-) 20. Всегда ли требовательность к себе воспитывается под воздействием других людей? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

21. Часто ли ты обвиняешь себя, если не до конца выполнил порученное дело? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

22. Нравится ли тебе браться за решение сложных общественных проблем? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

23. Если работа не выходит, будешь ли ты переделывать ее по несколько раз? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

24. Часто ли ты испытываешь желание помочь другому? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3- ;2-;1-)

25. Если тебе поручено что-либо, возникает ли у тебя желание подробнее познакомиться с делом, со своими конкретными обязанностями? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

26. Чаще всего о жизни товарищей/коллег ты узнаешь на собраниях, сборах? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

27. Бывает ли так, что ты обещаешь что-то сделать, если знаешь, что это невозможно? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

28. Если твой товарищ/коллега не прав, всегда ли ты пытаешься ему доказать это? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

29. Всегда ли можно верить твоим обещаниям? (4+;3+;2+;1+) или (4-;3-;2-;1-)

30. Верно ли, что страх быть пойманным удерживает людей от проступков? (4+; 3+; 2+; 1+) или (4-; 3-; 2-; 1-)

Ключ до методики «Визначення відповідальності»

Шкали:

дисциплінарна відповідальність: -1, -2, -5, +6, -7, -15, -16, -20, +25, -26.;
відповідальність за себе: +11, -12, -17, -18, +21, +22, +23, -27, +29, -30;
відповідальність за іншого: -3, +4, +8, +9, -10, -13, -14, +19, +24, +28.

Під час оброблення результатів сумуються бали (незалежно від знака), які співпадають з ключем відповідей. Максимальне значення для кожної шкали складає 40 балів.

Коротка інтерпретація шкал (по М. Осташовой)

1. Дисциплінарна відповідальність.

Її характеризує пасивне ставлення людини до суспільно значимих справ. Це швидше відповідальність лише на рівні старанності, людина діє відповідно до встановленими правилами і вимогами суспільства, не порушуючи норм поведінки. Він чутливий до зовнішнього контролю. Самостійність та ініціативу виявляє інколи. Якщо робота робиться під наглядом, виконує її краще. Виконавши доручення, така людина не включається в іншу діяльність.

2. Відповідальність за себе в загальній справі.

Якщо людина активна, до всіх доручень ставиться відповідально, добре виконує свої обов'язки розуміє їхню необхідність, то в цьому випадку ми можемо говорити про певний рівень у неї відповідальності за себе. Він схильний переробляти роботу, якщо вона не вдається або щось не виходить. При цьому відсутня потреба у зовнішньому контролі. Відповідальність за себе корелює з комунікабельністю, рефлексивними властивостями особистості, схильністю до емоційних переживань. Людина вважає за краще самостійно виконувати доручення, а не вимагати їх виконання від інших. Він намагається не братися за вирішення соціальних питань.

3. Відповідальність за іншого в загальній справі.

Людина відчуває особисту причетність до життя колективу. Він готовий взяти на себе відповідальність за дії інших, здатний їх критично оцінювати. Він добрий організатор і намагається знайти загальну точку зору, а не грубо нав'язувати свою. Самоконтроль та самокритичність розвиваються після того, як сформовано потребу, готовність, уміння контролювати та оцінювати іншого.

Методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності»

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень анкети. У бланку відповідей навпроти номерів запитань поставте «галочку», відповідну варіанту Вашої відповіді: абсолютно неправильно; неправильно; швидше неправильно; не знаю; швидше правильно; правильно; абсолютно правильно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у даному разі бути не може.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком алгоритму думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось мною незадоволений.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, коли я щось задумав, то прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, та розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюсь про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись думкою, що першою прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я насамперед починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось посварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Бланк відповідей

№ з/п твердження	абсолютно неправильно	неправильно	швидше неправильно	не знаю	швидше правильно	правильно	абсолютно правильно
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							

Опрацювання даних. Із цих 27-и тверджень 15 є прямими (номери запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів для отримання підсумкового балу.

Для визначення рівнів рефлексивності необхідно підсумувати бали із запитань 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, а потім до отриманої суми потрібно додати суму балів із запитань 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27. Сума балів із цих запитань розраховується таким чином: проставлений бал «перевертається» і сума вираховується з отриманих значень.

<i>Поставлений бал</i>	7	6	5	4	3	2	1
<i>Отриманий в результаті інверсірування бал</i>	1	2	3	4	5	6	7

Ключ до тесту-опитувальника рефлексивності Карпова.

Переведіть бали у стени по таблиці:

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище

Для визначення окремої шкали рефлексивності їх можна згрупувати у чотири групи:

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності – 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
- 2) ситуативна рефлексія твердження – 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;
- 3) рефлексія майбутньої діяльності – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
- 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми – 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Результати методики, рівні або більше, ніж 7 стенів, свідчать про високорозвинену рефлексивність (відповідає 90-100 балам загальної шкали); від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності (відповідає 70-89 балам загальної шкали); менші 4-х стенів – свідчать про низький рівень розвиненості рефлексивності (відповідає 50-69 балам загальної шкали).

**Спецкурс «Діагностувальна компетентність у майбутніх докторів
філософії та її розвиток»**
(пояснювальна записка)

Під спецкурсом маємо на увазі систему діагностувальних знань, навичок, вмінь і здатностей у майбутніх докторів філософії. Він має бути комплексним і контекстним, охоплювати всі основні аспекти фахової їх підготовки, а результатом реалізації спецкурсу мають стати діагностувальні здатності майбутнього фахівця, тобто знати та вміти виконувати свої функціональні обов'язки у військово-педагогічній діяльності.

Метою вивчення спецкурсу є цілеспрямоване підготовка майбутніх докторів філософії до реалізації діагностувальної функції як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ.

Для опанування змістом спецкурсу доцільно застосовувати різні методи, методичні прийоми, засоби та види навчальних занять, які активізують діагностувальну діяльність майбутніх докторів філософії.

Спецкурс починається з вступного заняття, яке спрямовано на активізацію діагностувальну діяльності майбутніх докторів філософії, де їм пропонується навчальний тест на виявлення рівня загальних знань за майбутнім військово-педагогічним фахом.

**Робоча програма спецкурсу “Діагностувальна компетентність у
майбутніх докторів філософії та її розвиток”**
(Розподіл навчального часу за спецкурс)

Півріччя (курси)		Усього годин занять	З них		Лекції	У тому числі за видами навчальних занять			Контрольне заняття
			Під керівництвом НПП	Самостійна робота		Групові заняття	Семінарські заняття	Практичні заняття	
2 курс (2023 рік)		54	30	24	8	8	8	2	4
у тому числі	II півріччя 2 курсу	54	30	24	8	8	8	2	4

Навчальна-план програма спецкурсу “Діагностувальна компетентність у майбутніх докторів філософії та її розвиток”

Розподіл навчального часу за темами і видами занять

№ з/п	Вид навчального заняття	Кількість годин	Із них		Номер півріччя (курсу навчання), шифри та назва вмінь і змістових модулів, номери та назва тем і навчальних занять, навчальні питання заняття, завдання для самостійної роботи	Матеріально-технічне забезпечення
			Під керівництвом викладача	Самостійні заняття		
1	2	3	4	5	6	7
		54	30	24	II курс	
		10	4	6	Тема 1. Майбутній доктор філософії: зміст та основні функції як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.	
1.	Л-1	2	2	-	<u>Тема 1. Заняття 1.</u> Майбутній доктор філософії як суб'єкт науково-педагогічної діяльності. 1. Зміст наукової-педагогічної діяльності майбутніх докторів філософії у системі військової освіти. 2. Основні функції майбутніх докторів філософії як суб'єкта науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти.	Мульти-медійний проектор, комп'ютер
2.	СР-1	6	-	6	<u>Тема 1. Заняття 2.</u> Основні напрями науково-педагогічної діяльності майбутніх докторів філософії у системі військової освіти. 1. Основні напрями діяльності науково-педагогічних працівників у ВВНЗ. 2. Зміст та структура діагностувальної діяльності науково-педагогічних працівників.	Друковані матеріали та інформація на електронних носіях

Продовження додатку Е

1	2	3	4	5	6	7
3.	С-1	2	2	-	<u>Тема 1. Заняття 3.</u> Функції докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти та їх зміст. 1. Основні функції докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності на кафедрі. 2. Зміст наукової-педагогічної діяльності докторів філософії у системі військової освіти.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
		10	6	4	Тема 2. Діагностувальна діяльність доктора філософії як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти.	
4.	Л-2	2	2	-	<u>Тема 2. Заняття 1.</u> Діагностувальна діяльність докторів філософії щодо організації та проведення заходів науково-педагогічної діяльності. 1. Цілі, завдання та структура діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 2. Особливості організації діагностувальної діяльності докторів філософії – викладачів спеціальних дисциплін.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
5.	СР-2	4	-	4	<u>Тема 2. Заняття 2.</u> Зміст діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії у системі військової освіти. 1. Структура діагностувальної діяльності науково-педагогічного працівника у системі військової освіти. 2. Основні практичні напрями діагностувальної діяльності докторів філософії у системі військової освіти як суб'єктів науково-педагогічної діяльності.	Друковані матеріали та інформація на електронних носіях

Продовження додатку Е

1	2	3	4	5	6	7
6.	С-2	2	2	-	<u>Тема 2. Заняття 3.</u> Доктор філософії та його діагностувальна діяльність як суб'єкта науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти. 1. Структура діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 2. Особливості організації діагностувальної діяльності докторів філософії – викладачів спеціальних дисциплін.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
7.	ПЗ-1	2	2	-	<u>Тема 2. Заняття 4.</u> Методи, форми та засоби діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти. 1. Основні методи та форми діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 2. Засоби діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти. 3. Методика діагностувальної діяльності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
		8	4	4	Тема 3. Діагностувальна компетентність доктора філософії як складова військово-професійної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників у системі військової освіти.	
8.	Л-3	2	2	-	<u>Тема 3. Заняття 1.</u> Діагностувальна компетентність доктора філософії як складова його військово-професійної компетентності. 1. Діагностувальна компетентність як складова військово-професійної компетентності науково-педагогічних працівників. 2. Діагностувальна компетентність докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності: поняття та зміст.	Мультимедійний проектор, комп'ютер

Продовження додатку Е

1	2	3	4	5	6	7
9.	СР-3	4	-	4	<u>Тема 3. Заняття 2.</u> Зміст і структура основних компонентів діагностувальної компетентності доктора філософії як суб'єкта науково-педагогічної діяльності. 1. Структура діагностувальної компетентності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 2. Зміст компонентів діагностувальної компетентності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності.	Друковані матеріали та інформація на електронних носіях
10.	С-3	2	2	-	<u>Тема 3. Заняття 3.</u> Теоретичні основи діагностувальної компетентності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 1. Діагностувальна компетентність докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності: поняття та зміст. 2. Зміст компонентів діагностувальної компетентності докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
		22	12	10	Тема 4. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності у системі військової освіти в процесі освітньо-наукової підготовки.	
11.	Л-4	2	2	-	<u>Тема 4. Заняття 1.</u> Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. 1. Зміст поняття «методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки» та її сутність. 2. Провідна ідея та принципи реалізації методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.	Мультимедійний проектор, комп'ютер

Продовження додатку Е

1	2	3	4	5	6	7
12.	СР-4	4	-	4	<u>Тема 4. Заняття 2.</u> Методика діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії. 1. Провідні концептуальні підходи до обґрунтування методики діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії. 2. Основні етапи реалізації методики діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності.	Друковані матеріали та інформація на електронних носіях
13.	ГЗ-1	6	4	2	<u>Тема 4. Заняття 3.</u> Основні елементи методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 1. Провідна ідея та основні принципи розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 2. Основні елементи методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. 3. Зміст основних етапів методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
14.	ГЗ-2	8	4	4	<u>Тема 4. Заняття 4.</u> Етапи та види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. 1. Основні етапи розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії та їх мета. 2. Головні завдання етапів розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. 3. Види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. 4. Провідні методичні прийоми, методи та засоби навчання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.	Мультимедійний проектор, комп'ютер

1	2	3	4	5	6	7
15.	С-4	2	2	-	<u>Тема 4. Заняття 5.</u> Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії як суб'єктів науково-педагогічної діяльності. 1. Концептуальна основа та принципи реалізації методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. 2. Основні етапи методики розвитку діагностувальної діяльності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. 3. Діагностувальні знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі діагностувальні якості доктора філософії як предмет розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії.	Мультимедійний проектор, комп'ютер
16.	К	4	4	-	Вихідне тестування.	Аудиторія

Інформаційно-методичне забезпечення спецкурсу

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

2. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf>.

3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с:

4. Козубцов І. М., Ягупов В. В., Мараховський Л. Ф. Теорія і практика підготовки та підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників поза магістратурою і аспірантурою : монографія. К. : ДЕТУТ, 2017. 299 с. http://lib.detut.edu.ua/files/Nauk_trud_vukladahiv/Fakultet%20Infrastruktur_rухomuy_sklad%20%e2%80%9d/Kafedra_avtomat_integrovani/nauk_tr_vukl.pdf.

5. Мартиненко С. М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики : навч.-метод. посіб. К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 144 с.

6. Наказ № 4 від 09.01.2020 року “ Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти”.

7. Організаційно-методичні вказівки для розробки освітньо - професійних програм, програм та робочих навчальних програм з нвч дисципл “ФВСФП” для к/с ВВНЗ / Укладач Сухорада Г.І. / За ред. Д. С. Грищенка, Ю. С. Фіногенова. К.: МО України, 2016 - 60 с.

8. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. К.: Україна, 1998. 343 с.

9. Свистун В. І. Теорія і методика викладання фізичного виховання : методичні рекомендації. – К. : Національний університет оборони України ім. Івана Черняхівського, 2020. – 60 с.

10. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. - К. : Вища шк., 2004. - 335 с.

11. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. К. : «ЕКМО», 2011. 320 с.

12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Академвидав, 2006. 352 с.

13. Ягупов В. В. Військова дидактика: навч. посіб. К.: ВПЦ Київський університет», 2000. – 400 с.

14. Ягупов В. В. Методи навчання військовослужбовців. Збірник наукових праць Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України / гол. ред. Ріпа Л.І. 2000. N 4(17). С. 80–85.

15. Ягупов В. В. Управлінські функції офіцера та їх педагогічний зміст. *Вісник Української академії державного управління при Президентові України* : [науковий журнал / гол. ред. Луговий В. І.]. 2000. № 2. С. 307-312.

16. Ягупов В. В., Плохута І. С. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст. *Science and Education a new Dimension «Pedagogy and Psychology»* X, 265, с.47-54.

17. Ягупов В. В., Плохута І. С. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип 46, том 2, 2021, с.207-215.

18. Ingenkamp Karlheinz. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Verlagsort: Weinheim ; Basel. Verlag: Beltz. Jahr: 1997. 301 p.

Динаміка рівнів розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії по кожному компоненту

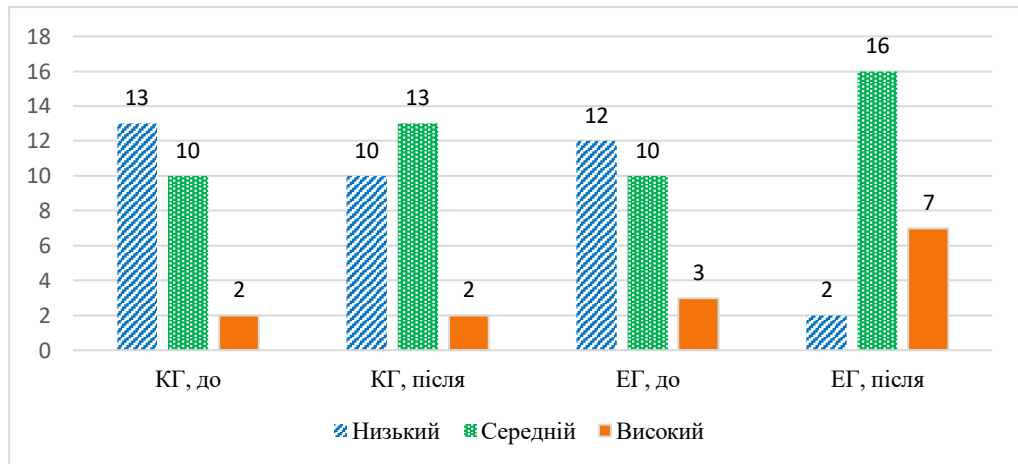


Рис. Ж.1. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за ціннісно-мотиваційним компонентом (кількість осіб)

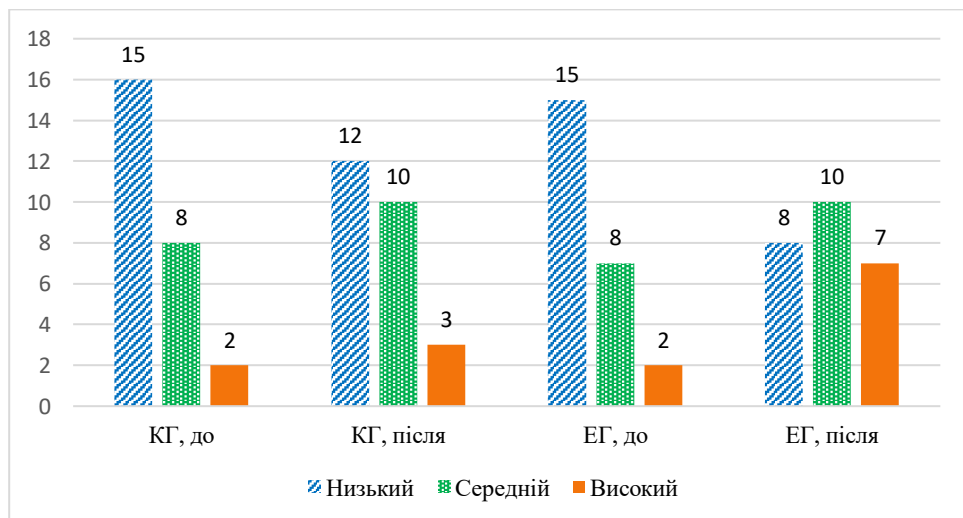


Рис. Ж.2. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за когнітивним компонентом (кількість осіб)

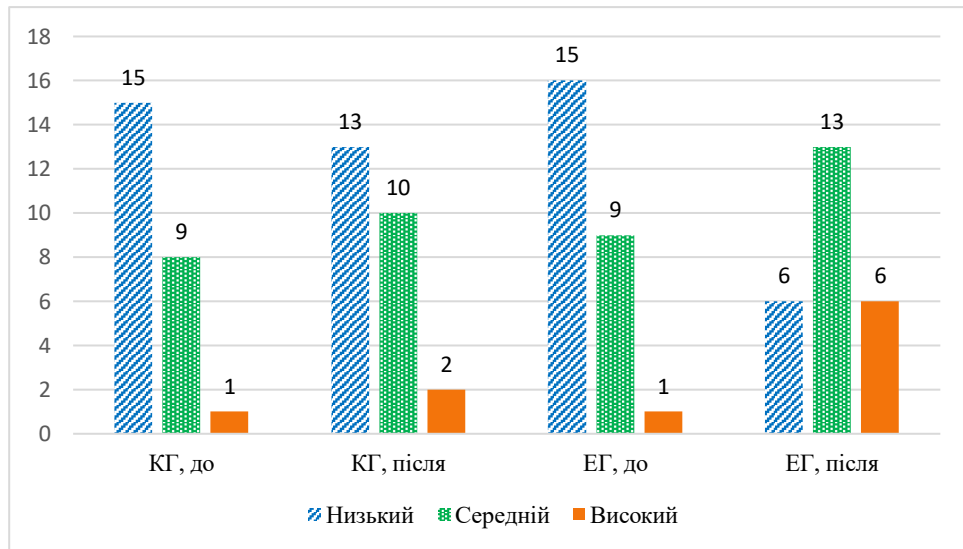


Рис. Ж.3. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за операційно-діяльнісним компонентом (кількість осіб)

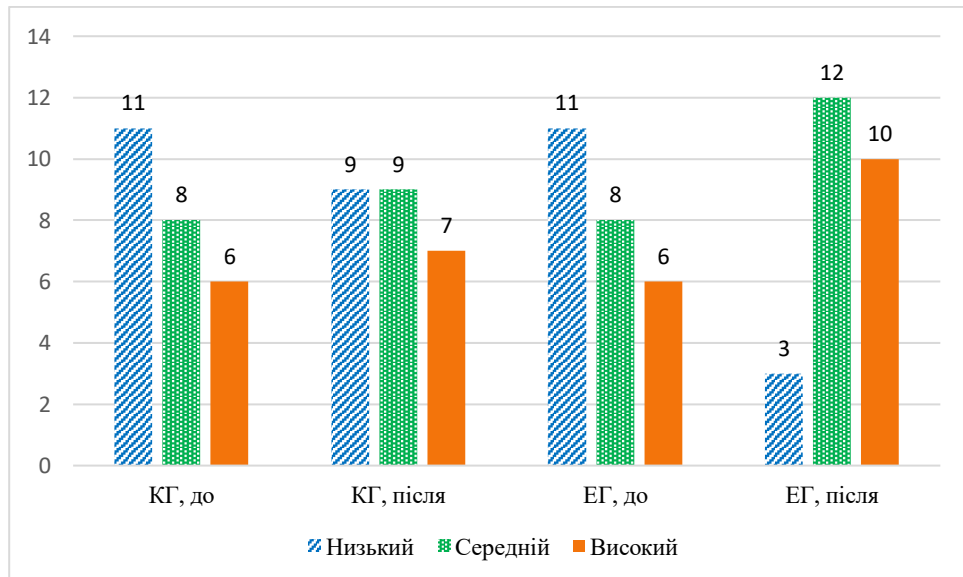


Рис. Ж.4. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за індивідуально-психічним компонентом (кількість осіб)

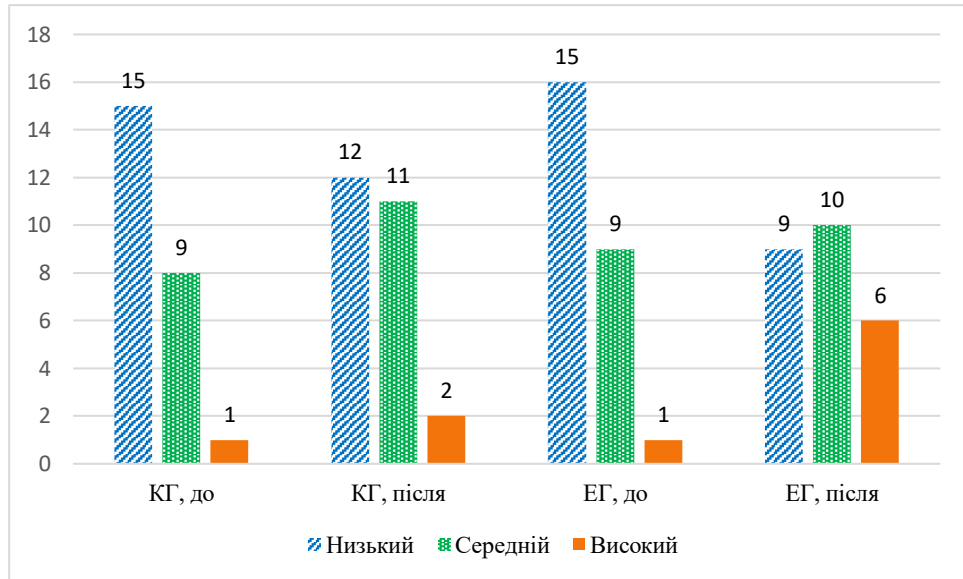


Рис. Ж.5. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за суб'єктним компонентом (кількість осіб)

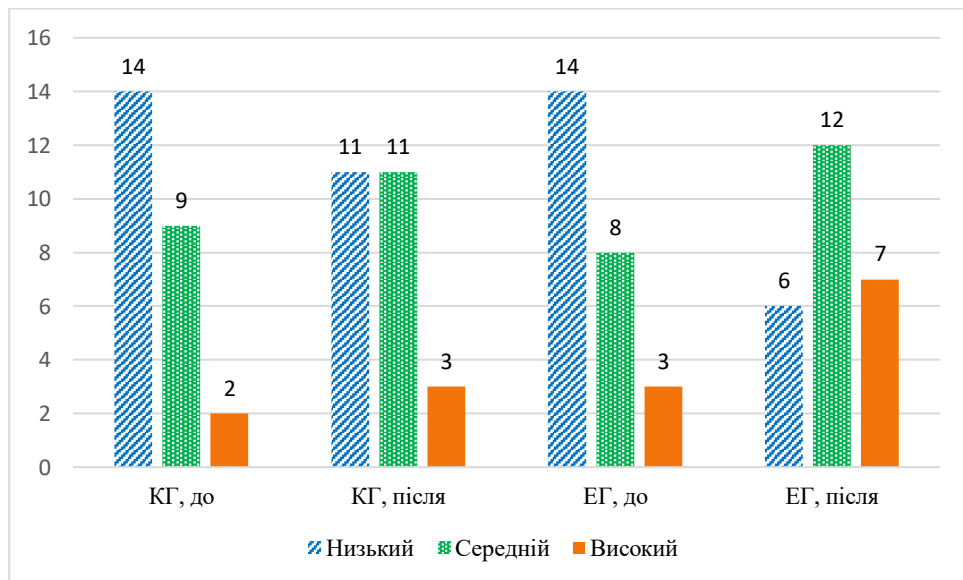


Рис. Ж.6. Динаміка розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії за інтегральним результатом (кількість осіб)

Додаток И

**Результати педагогічного експерименту до та після впровадження
педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх
докторів філософії в ЕГ**

Компоненти	Ціннісно-мотиваційний			Когнітивний			Операційно-діяльнісний			Індивідуально-психічний			Суб'єктний			Інтегральний показник		
№ з/п	До	Після	Зсув	До	Після	Зсув	До	Після	Зсув	До	Після	Зсув	До	Після	Зсув	До	Після	Зсув
1.	3	3	0	1	2	+1	2	4	+2	1	3	+2	1	4	+3	2	3	+1
2.	2	3	+1	2	4	+2	1	3	+2	2	4	+2	3	4	+1	2	3	+1
3.	2	6	+4	2	3	+1	3	4	+1	2	4	+2	2	4	+2	2	4	+2
4.	1	5	+4	1	4	+3	2	3	+1	2	6	+4	2	4	+2	1	3	+2
5.	1	5	+4	3	4	+1	4	4	0	3	6	+3	1	3	+2	1	2	+1
6.	2	6	+4	2	3	+1	3	4	+1	4	7	+3	2	4	+2	2	4	+2
7.	3	5	+2	3	4	+1	3	5	+2	1	5	+4	3	4	+1	3	5	+2
8.	2	6	+4	2	4	+2	3	6	+3	2	5	+3	3	4	+1	2	7	+5
9.	1	5	+4	2	5	+3	3	6	+3	2	6	+4	1	3	+2	1	6	+5
10.	4	8	+4	4	8	+4	4	7	+3	4	7	+3	2	6	+4	4	8	+4
11.	3	7	+4	4	8	+4	3	7	+4	3	7	+4	3	7	+4	4	7	+3
12.	2	7	+5	3	7	+4	3	6	+3	5	8	+3	4	8	+4	4	8	+4
13.	5	8	+3	4	7	+3	4	8	+4	5	8	+3	3	6	+3	4	7	+3
14.	7	7	0	4	7	+3	4	8	+4	6	7	+1	4	7	+3	4	7	+3
15.	5	8	+3	3	6	+3	3	8	+5	6	7	+1	4	7	+3	5	8	+3
16.	6	8	+2	6	8	+2	5	7	+2	5	9	+4	6	8	+2	6	8	+2
17.	5	8	+3	5	7	+2	6	7	+1	7	9	+2	5	7	+2	6	8	+2
18.	6	8	+2	8	8	0	5	7	+2	8	11	+3	6	8	+2	6	7	+1
19.	7	9	+2	7	9	+2	7	8	+1	6	9	+3	6	8	+2	6	9	+3
20.	8	10	+2	5	9	+4	8	10	+2	9	12	+3	5	9	+4	5	9	+4
21.	7	9	+2	5	9	+4	7	10	+3	9	12	+3	7	11	+4	7	9	+2
22.	8	11	+3	8	11	+3	8	12	+4	10	12	+2	8	10	+2	8	10	+2
23.	9	12	+3	7	10	+3	7	11	+4	9	11	+2	8	12	+4	9	11	+2
24.	10	12	+2	9	12	+3	6	10	+4	10	12	+2	7	10	+3	9	12	+3
25.	9	11	+2	10	12	+2	10	12	+2	9	11	+2	9	12	+3	9	11	+2

Результати вимірювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в КГ до та після проведення педагогічного експерименту (без застосування педагогічних умов)

[illegible]

Додаток Л

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за ціннісно-мотиваційним компонентом діагностувальної компетентності до і після формувального експерименту без застосування педагогічних умов у КГ (табл. Л.1).

Таблиця Л.1

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за ціннісно-мотиваційним компонентом до та після формувального експерименту (без застосування педагогічних умов)

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	+1	1
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	3	5	+2	2
7.	2	3	+1	1
8.	2	4	+2	2
9.	3	2	-1	1
10.	3	3	0	0
11.	5	5	0	0
12.	4	5	+1	1
13.	4	5	+1	1
14.	5	5	0	0
15.	6	6	0	0
16.	6	5	-1	1
17.	6	5	-1	1
18.	6	7	+1	1
19.	6	6	0	0
20.	4	4	0	0
21.	7	5	-2	2
22.	8	8	0	0
23.	8	8	0	0
24.	9	9	0	0
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 10). Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх

переформування (табл. Л.2). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця Л.2

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за ціннісно-мотиваційним
компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	6,5
2	1	6,5
3	1	6,5
4	1	6,5
5	1	6,5
6	1	6,5
7	1	6,5
8	1	6,5
9	1	6,5
10	1	6,5
11	1	6,5
12	1	6,5
13	2	14
14	2	14
15	2	14

Різницю кількісних значень за ціннісно-мотиваційним компонентом та їх рангові номери відображено в таблиці Л.3.

Таблиця Л.3

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за
ціннісно-мотиваційним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	1	2	+1	1	6,5
2.	2	3	+1	1	6,5
3.	1	2	+1	1	6,5

Завершення таблиці Л.3

1	2	3	4	5	6
4.	1	2	+1	1	6,5
5.	3	5	+2	2	14
6.	2	3	+1	1	6,5
7.	2	4	+2	2	14
8.	3	2	-1	1	-6,5
9.	4	5	+1	1	6,5
10.	4	5	+1	1	6,5
11.	6	5	-1	1	-6,5
12.	6	5	-1	1	-6,5
13.	6	7	+1	1	6,5
14.	7	5	-2	2	-14
15.	9	10	+1	1	6,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 120$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (Л.2.1):

$$\sum_{xij} = (1+15) \times 15 / 2 = 120 \quad (\text{Л.2.1})$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто, ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими. У цьому разі – від’ємними, їх 4. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (Л.2.2):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_t = 33,5 \quad (\text{Л.2.2})$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 15$:

$$T_{\text{кр}} = 30 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 33,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 30$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість, випадковість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту.

Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості за ціннісно-мотиваційним компонентом.

Додаток М

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *когнітивним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. М.1).

Таблиця М.1

**Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної
компетентності в КГ за когнітивним компонентом до та після
формульовального експерименту (без застосування педагогічних умов)**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	+1	1
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	2	3	+1	1
7.	3	3	0	0
8.	2	4	+2	2
9.	3	2	-1	1
10.	3	2	-1	1
11.	4	4	0	0
12.	4	5	+1	1
13.	4	5	+1	1
14.	4	5	+1	1
15.	5	5	0	0
16.	6	6	0	0
17.	6	4	-2	2
18.	6	7	+1	1
19.	5	5	0	0
20.	4	5	+1	1
21.	7	5	-2	2
22.	8	8	0	0
23.	8	10	+2	2
24.	10	10	0	0
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 8) . Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (табл. М.2). Переформування рангів здійснюється без зміни

важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця М.2

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за когнітивним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	7
2	1	7
3	1	7
4	1	7
5	1	7
6	1	7
7	1	7
8	1	7
9	1	7
10	1	7
11	1	7
12	1	7
13	1	7
14	2	15,5
15	2	15,5
16	2	15,5
17	2	15,5

Різницю кількісних значень за когнітивним компонентом та їх рангові номери відображено в таблиці М.3.

Таблиця М.3

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за когнітивним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	1	2	+1	1	7
2.	2	3	+1	1	7
3.	1	2	+1	1	7
4.	1	2	+1	1	7
5.	2	3	+1	1	7

Завершення таблиці М.3

1	2	3	4	5	6
6.	2	4	+2	2	15
7.	3	2	-1	1	-7
8.	3	2	-1	1	-7
9.	4	5	+1	1	7
10.	4	5	+1	1	7
11.	4	5	+1	1	7
12.	6	4	-2	2	-15
13.	6	7	+1	1	7
14.	4	5	+1	1	7
15.	7	5	-2	2	-15
16.	8	10	+2	2	15
17.	9	10	+1	1	7

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 153$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (М.2.1):

$$\sum_{xij} = (1+17) \times 17 / 2 = 153 \quad (\text{М.2.1})$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто, ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх 4. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (М.2.2):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_t = 44 \quad (\text{М.2.2})$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 17$:

$$T_{\text{кр}} = 41 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 44$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 41$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту.

Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості за когнітивним компонентом.

Додаток Н

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *операційно-діяльним* компонентом діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. Н.1).

Таблиця Н.1

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за операційно-діяльним компонентом до та після формульовального експерименту (без застосування педагогічних умов)

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	+1	1
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	2	3	+1	1
7.	3	3	0	0
8.	2	4	+2	2
9.	3	2	-1	1
10.	3	2	-1	1
11.	4	4	0	0
12.	4	4	0	0
13.	4	5	+1	1
14.	4	5	+1	1
15.	4	5	+1	1
16.	6	5	-1	1
17.	6	5	-1	1
18.	5	6	+1	1
19.	6	6	0	0
20.	5	6	+1	1
21.	6	4	-2	2
22.	8	8	0	0
23.	8	8	0	0
24.	8	9	+1	1
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 9) . Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (табл. Н.2). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця Н.2

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за операційно-діяльнісним
компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8,5
2	1	8,5
3	1	8,5
4	1	8,5
5	1	8,5
6	1	8,5
7	1	8,5
8	1	8,5
9	1	8,5
10	1	8,5
11	1	8,5
12	1	8,5
13	1	8,5
14	1	8,5
15	1	8,5
16	1	8,5
17	2	17,5
18	2	17,5

Різницю кількісних значень за операційно-діяльнісним компонентом та їх рангові номери відображено в таблиці Н.3.

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за
операційно-діяльнісним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	2	+1	1	8,5
2.	2	3	+1	1	8,5
3.	1	2	+1	1	8,5
4.	1	2	+1	1	8,5
5.	2	3	+1	1	8,5
6.	2	4	+2	2	17,5
7.	3	2	-1	1	-8,5
8.	3	2	-1	1	-8,5
9.	4	5	+1	1	8,5
10.	4	5	+1	1	8,5
11.	4	5	+1	1	8,5
12.	6	5	-1	1	-8,5
13.	6	5	-1	1	-8,5
14.	5	6	+1	1	8,5
15.	5	6	+1	1	8,5
16.	6	4	-2	2	-17,5
17.	8	9	+1	1	8,5
18.	9	10	+1	1	8,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 171$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (Н.2.1):

$$\sum_{xij} = (1+18) \times 18 / 2 = 171 \quad (\text{Н.2.1})$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто, ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від'ємними, їх 5. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (Н.2.2):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_t = 51,5 \quad (\text{Н.2.2})$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 18$:

$$T_{\text{кр}} = 47 \quad (p \leq 0,05).$$

Емпіричне значення T потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення T -критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 51,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 47$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту.

Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості за операційно-діяльнісним компонентом.

Додаток П

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *індивідуально-психічним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. П.1).

Таблиця П.1

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за індивідуально-психічним компонентом до та після формульовального експерименту (без застосування педагогічних умов)

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	2	2	0	0
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	2	3	+1	1
7.	3	5	+2	2
8.	2	3	+1	1
9.	2	2	0	0
10.	3	2	-1	1
11.	4	5	+1	1
12.	5	5	0	0
13.	5	5	0	0
14.	5	5	0	0
15.	5	5	0	0
16.	6	5	-1	1
17.	6	6	0	0
18.	7	9	+2	2
19.	9	9	0	0
20.	9	9	0	0
21.	8	6	-2	2
22.	9	9	0	0
23.	9	10	+1	1
24.	9	9	0	0
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 12). Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх переформування (табл. П.2). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця П.2

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за
індивідуально-психічним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	5,5
2	1	5,5
3	1	5,5
4	1	5,5
5	1	5,5
6	1	5,5
7	1	5,5
8	1	5,5
9	1	5,5
10	1	5,5
11	2	12
12	2	12
13	2	12

Різницю кількісних значень за індивідуально-психічним компонентом та їх рангові номери відображено в таблиці П.3.

Таблиця П.3

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за
індивідуально-психічним критерієм**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	2	3	+1	1	5,5
2.	1	2	+1	1	5,5

Завершення таблиці П.3

1	2	3	4	5	6
3.	1	2	+1	1	5,5
4.	2	3	+1	1	5,5
5.	3	5	+2	2	12
6.	2	3	+1	1	5,5
7.	3	2	-1	1	-5,5
8.	4	5	+1	1	5,5
9.	6	5	-1	1	-5,5
10.	7	9	+2	2	12
11.	8	6	-2	2	-12
12.	9	10	+1	1	5,5
13.	9	10	+1	1	5,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\Sigma = 91$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (П.2.1):

$$\Sigma_{xij} = (1+13) \times 13 / 2 = 91 \quad (\text{П.2.1})$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто, ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх 3. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (П.2.2):

$$T_{\text{емп}} = \Sigma R_t = 23 \quad (\text{П.2.2})$$

Відповідно до таблиці критичних значень, знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 13$:

$$T_{\text{кр}} = 21 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 23$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 21$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту.

Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості за індивідуально-психічним компонентом.

Додаток Р

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона за *суб'єктивним компонентом* діагностувальної компетентності.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона – це віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. Р.1).

Таблиця Р.1

Різниця кількісних значень розвиненості діагностувальної компетентності в КГ за суб'єктивним компонентом до та після формульовального експерименту (без застосування педагогічних умов)

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	+1	1
2.	2	3	+1	1
3.	2	2	0	0
4.	1	2	+1	1
5.	1	2	+1	1
6.	2	2	0	0
7.	3	3	0	0
8.	2	4	+2	2
9.	3	2	-1	1
10.	3	2	-1	1
11.	4	4	0	0
12.	4	5	+1	1
13.	4	5	+1	1
14.	4	5	+1	1
15.	4	5	+1	1
16.	6	5	-1	1
17.	6	5	-1	1
18.	6	7	+1	1
19.	5	5	0	0
20.	5	6	+1	1
21.	6	4	-2	2
22.	8	8	0	0
23.	8	8	0	0
24.	8	9	+1	1
25.	9	10	+1	1

Не беремо до уваги нульові зміщення (їх виявилось 7). Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) першого ряду, здійснимо їх

переформування (табл. Р.2). Переформування рангів здійснюється без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює).

Таблиця Р.2

**Присвоєння нових рангів різниці кількісних значень розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за суб'єктивним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8,5
2	1	8,5
3	1	8,5
4	1	8,5
5	1	8,5
6	1	8,5
7	1	8,5
8	1	8,5
9	1	8,5
10	1	8,5
11	1	8,5
12	1	8,5
13	1	8,5
14	1	8,5
15	1	8,5
16	1	8,5
17	2	17,5
18	2	17,5

Різницю кількісних значень за суб'єктивним компонентом та їх рангові номери відображено в таблиці Р.3.

Таблиця Р.3

**Різниця кількісних значень та їх рангові номери розвиненості
діагностувальної компетентності в КГ за суб'єктивним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1	2	3	4	5	6
1.	1	2	+1	1	8,5
2.	2	3	+1	1	8,5
3.	1	2	+1	1	8,5

Завершення таблиці Р.3

1	2	3	4	5	6
4.	1	2	+1	1	8,5
5.	2	4	+2	2	17,5
6.	3	2	-1	1	-8,5
7.	3	2	-1	1	-8,5
8.	4	5	+1	1	8,5
9.	4	5	+1	1	8,5
10.	4	5	+1	1	8,5
11.	4	5	+1	1	8,5
12.	6	5	-1	1	-8,5
13.	6	5	-1	1	-8,5
14.	6	7	+1	1	8,5
15.	5	6	+1	1	8,5
16.	6	4	-2	2	-17,5
17.	8	9	+1	1	8,5
18.	9	10	+1	1	8,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 171$.

Перевіримо достовірність складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою (Р.2.1):

$$\sum_{xij} = (1+18) \times 18 / 2 = 171 \quad (\text{Р.2.1})$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто ранжування проведено правильно. Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в цьому разі – від’ємними, їх 5. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію Т, що обчислюється за формулою (Р.2.2):

$$T_{\text{емп}} = \sum R_t = 51,5 \quad (\text{Р.2.2})$$

Відповідно до таблиці критичних значень знаходимо критичні значення для Т-критерію Вілкоксона для $n = 18$:

$$T_{\text{кр}} = 47 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення Т потрапляє в зону незначущості – $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$. Оскільки обчислене значення Т-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 51,5$) більше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 47$), приймаємо гіпотезу H_0 про статистичну незначущість відмінностей у групі КГ після формувального експерименту.

Отже, традиційні методики навчання майбутніх докторів філософії в КГ (без запровадження педагогічних умов розвитку їх діагностувальної

компетентності) мають статистично незначущий вплив на зростання рівня її розвиненості за суб'єктивним компонентом.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Колективна монографія:

1. Плохута І. С., Ягупов В. В. Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching: scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. S. 505–525. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-315-6-24>.

Навчально-методичний посібник:

2. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки : навч.-метод. посіб. Житомир : «Євро-Волинь», 2023. 108 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

3. Плохута І. Оцінювання сучасного стану сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Військова освіта* : збірник наукових праць. 2023. 1 (47). С. 205–216. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus Journals Master List*; *CrossRef*; *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*; *Google Scholar (Google Академія)*; *ResearchGate*). URL: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/205-216>.

4. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2022. № 10. Р. 47–54. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International* і *Google Scholar*). URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-07>.

5. Плохута І. С., Ягупов В. В. Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 46, том 2. С. 207–216. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-33>.

6. Плохута І. С., Ягупов В. В. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Молодь і ринок*. 2023. № 2. С. 50–58. (Наукометричні бази даних: *Google Scholar*; *Polish Scholarly Bibliography (PBN)*; *ERIH PLUS*; *Index Copernicus*). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275316>.

7. Плохута І. С., Ягупов В. В. Criteria and indicators for assessing the diagnostic competence of future Philosophy Doctors in educational and scientific training process. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* : науковий журнал. 2022. Вип. 4 (111). С. 273–282. (Наукометричні бази даних: *Ulrich's Periodicals Directory (#)*; *CiteFactor ma Index Copernicus International* і *Google Scholar*). URL: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(111\).2022.273-282](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(111).2022.273-282).

8. Plokhuta Igor. Pedagogical modeling of the diagnostic competence development of the future philosophy doctors in the process of educational and scientific training. New York. TK Meganom LLC. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2023. 1(56). P. 26–47. (Наукометричні бази даних: *Core*; *Worldcat*; *Bielefeld Academic Search Engine*; *Researchbib*; *Citefactor*; *Google Scholar*). URL: [https://doi.org/10.26886/2414-634X.1\(56\)2023.2](https://doi.org/10.26886/2414-634X.1(56)2023.2).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

9. Плохута І. С. Етапи, мета, види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії. *Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору* : матеріал міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 97-й річниці з дня народження МІШЕЛЯ ФУКО (Вінниця, 16–17 березня 2023 р.) / Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарний коледж». Вінниця : ВГК, 2023. С. 57–60. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cHt-2CCmHZMcbi0TILuooEGG-psR8uNr/view?usp=sharing>.

10. Плохута І. С. Критерії оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Scientific research in the modern world* : proceedings of the 11th International scientific and practical conference (Toronto, August 24-26, 2023). Toronto, Canada: Perfect Publishing, 2023. P. 225–230. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/SCIENTIFIC-RESEARCH-IN-THE-MODERN-WORLD-24-26.08.23.pdf>.

11. Плохута І. С. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success* : матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Дніпро, 9–10 березня 2023 р.) / Editorial board of International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience». Dnipro, Ukraine, 2023. С. 100–103. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/03/Conference-Proceedings-March-9-10-2023-1.pdf>.

12. Плохута І. С. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в закладі вищої військової освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної та професійної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.) / Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2023. С. 255–257. URL: https://tnpu.edu.ua/kalendar/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2023_1.pdf.

13. Плохута І. С. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Педагогічні науки: методологія, теорія, практика* : матеріали науково-практичної конференції (Чернівці, 20-21 жовтня 2023 р.) / Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2023. С. 10–15. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/view/63/998/2079-1>.

14. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі* : матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 11 листопада 2021 р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ : НУОУ, 2021. С. 204–206.

15. Плохута І. С. Сутність і зміст методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та основні принципи її реалізації. *Research activities and achievements in pedagogy and psychology* : materials international scientific conference (April 5–6, 2023. Czestochowa, the Republic of Poland). Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. С. 82–87. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-21>.

16. Плохута І. С., Ягупов В. В., Горбачевський С. К. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії. *Теоретико-методичні засади системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВВНЗ* : матеріали міжвідомчого науково-практичного семінару (Київ, 23 листопада 2021р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ : НУОУ, 2021. С. 105–107.

17. Плохута І. С., Ягупов В. В. Поняття та структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії. *Modern directions of scientific research development* : materials proceedings of XVI International scientific and practical conference (USA, Ghicago, September 7-9, 2022) / BoScience Publisher. Chicago, USA. 2022. P. 171–178. URL: <https://sci-conf.com.ua/xvi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-7-9-09-2022-chikago-ssha-arhiv/>.

**Відомості про апробацію результатів дисертації
Міжнародні науково-практичні конференції, семінари та форуми**

1. II міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success» (Дніпро, Editorial board of International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience», 9–10 березня 2023 р.). Доповідь: *«Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки».*

2. The 11th International scientific and practical conference «Scientific research in the modern world» (Canada, Perfect Publishing Toronto Canada, August 24-26, 2023). Доповідь: *«Критерії оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки».*

3. Міжнародна науково-практична конференція, присвячена 97-й річниці з дня народження МІШЕЛЯ ФУКО «Пайдея в дзеркалі європоцентричних трансформацій українського культурно-освітнього простору» (Вінниця, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарний коледж», 16–17 березня 2023 р.). Доповідь: *«Етапи, мета, види навчальних занять для розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії».*

4. International scientific conference «Research activities and achievements in pedagogy and psychology» (Czestochowa, the Republic of Poland, Riga, Latvia : «Baltija Publishing», April 5–6, 2023). Доповідь: *«Сутність і зміст методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки та основні принципи її реалізації».*

5. Proceedings of XVI International scientific and practical conference «Modern directions of scientific research development» (USA, Ghicago, «BoScience Publisher», September 7-9, 2022). Доповідь: *«Поняття та структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії»*.

Всеукраїнський науково-практична конференція

6. VIII всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми та перспективи технологічної та професійної освіти» (Тернопіль, Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка, 20-21 квітня 2023 р.) / Одеса. Доповідь: *«Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в закладі вищої військової освіти»*.

7. Науково-практична конференція «Педагогічні науки: методологія, теорія, практика : матеріали» (Чернівці, 20-21 жовтня 2023 р.). Доповідь: *«Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії»*.

8. Науково-практична конференція «Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі» (Київ, 11 листопада 2021 р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Доповідь: *«Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки»*.

9. Міжвідомчий науково-практичний семінар «Теоретико-методичні засади системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВВНЗ» (Київ, 23 листопада 2021р.) / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Доповідь: *«Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії»*.

Акти впровадження

Додаток У.1



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

19.09.2023 № 214

На

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Плехути Ігоря
Сергійовича на тему “Розвиток діагностувальної компетентності у
майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки”
в освітній процес Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова**

Ми, ті що підписалися нижче, склали цей акт про те, що наукові положення розроблені ПЛОХУТОЮ І.С. впроваджено у освітній процес. Результати наукового дослідження сприяли засвоєнню та систематизації теоретичних знань здобувачів вищої освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, зокрема, усвідомленню необхідності розвитку діагностувальної компетентності, її актуалізації у майбутній науково-педагогічній діяльності.

Обґрунтовані автором педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки (розвиток цінностей діагностувальної діяльності у майбутніх здобувачів вищої освіти та цілеспрямоване мотивування до вдосконалення своєї діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки; педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх здобувачів вищої освіти в процесі освітньо-наукової підготовки в ВВНЗ; розроблення авторської методики розвитку діагностувальної компетентності у здобувачів вищої освіти в процесі освітньо-наукової підготовки, яку реалізовано за допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток») були

Завершення додатку У.1

враховані при розробці навчання та впровадженні в освітній процес здобувачів вищої освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

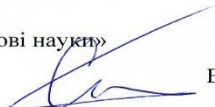
Результати дисертаційного дослідження ПЛОХУТИ І.С., вважати реалізованими у освітньому процесі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Представники установи впровадження:

Зав. кафедри економіки та підприємництва
док. пед. наук, професор

 О.С. Падалка

Директор навчально-наукового інституту публічного
управління та адміністрування
док. філософії у галузі «Соціальні та поведінкові науки»
зі спеціальності «Політологія»

 В.Ф. Сташук

Проректор з наукової роботи УДУ імені Михайла Драгоманова,
док. Фізико-математичних наук, професор

 Г.М. Торбін





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
«КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ
Імені ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ
ІНСТИТУТ МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ТА ЗВАРЮВАННЯ
імені Є.О. Патона

03056, м. Київ, вул. Політехнічна, 35, тел. (+38 044) 204-82-15, тел. (+38 044) 204-91-55
<http://www.imz.kpi.ua> e-mail: imz@kpi.ua ЄДРПОУ 02070921

АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження
Плохути Ігоря Сергійовича на тему «Розвиток
діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії
в процесі освітньо-наукової підготовки» в освітній процес
Навчально-наукового інституту матеріалознавства та зварювання
імені Є.О. Патона КПІ ім. Ігоря Сікорського

Ми, ті що підписалися нижче, склали цей акт про те, що наукові результати, отримані Плохутою І.С. за темою дисертаційного дослідження «Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки» впроваджено у освітній процес.

Впровадження:

Навчально-методичні рекомендації до педагогічної практики здобувачів 3-го (PhD) рівня вищої освіти кафедри зварювального виробництва за спеціальністю 131 «Прикладна механіка».

Наукова новизна та її значення:

Доповнено відомості щодо педагогічної моделі розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової

Завершення додатку У.2

підготовки.

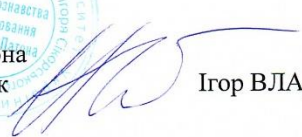
Попереднім результатом впровадження зазначених наукових здобутків є доповнення теоретичного матеріалу, що сприятиме поглибленню знань студентів та їхньої мотивації до самостійного пошуку можливостей застосування сучасних підходів розвитку компетентності.

Представники установи впровадження:

Завідувач кафедри
зварювального виробництва
д-р. техн. наук, професор


Віктор КВАСНИЦЬКИЙ

Директор НН ІМЗ ім. С.О.Патона
д-р. фіз.-мат. наук, ст. дослідник


Ігор ВЛАДИМИРСЬКИЙ

№415/35/215
28.07.2023
НМЦОННТД

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника національної
академії сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного з
наукової роботи доктор технічних
наук, професор
полковник


В. ГРАБЧАК
"01" вересня 2023 року

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ПЛОХУТИ Ігоря Сергійовича за темою
"Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів
філософії в процесі освітньо-наукової підготовки" у освітній процес
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра
Сагайдачного**

Комісія у складі: голови – начальника кафедри поведінкових наук та військового лідерства доктора педагогічних наук, доцента, полковника КАПІНУСА Олександра Сергійовича та членів комісії – заступника начальника кафедри поведінкових наук та військового лідерства полковника ТИЦЬКОГО Івана Андрійовича та викладача кафедри поведінкових наук та військового лідерства, кандидата психологічних наук майора КУЧЕРЯВОЇ Тетяни Олександрівни встановила, що наукові положення щодо розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки, які обґрунтовані ПЛОХУТОЮ І.С., впроваджено в освітній процес Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Упровадження здійснено шляхом реалізації педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки в Академії, які обґрунтовані ПЛОХУТОЮ І. С. Зокрема, це такі педагогічні умови: розвиток цінностей діагностувальної діяльності у майбутніх здобувачів вищої освіти та цілеспрямоване мотивування до вдосконалення своєї діагностувальної компетентності в процесі освітньо-наукової підготовки; педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх здобувачів вищої освіти в процесі освітньо-наукової підготовки в ВВНЗ; авторська методика розвитку діагностувальної компетентності у здобувачів вищої освіти в процесі освітньо-наукової підготовки, яку реалізовано за

допомогою спецкурсу «Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії та її розвиток».

Окремі положення результатів наукового дослідження та виокремлених педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі їх освітньо-наукової підготовки впроваджено в навчальні дисципліни: «Сучасні методики психодіагностики військовослужбовців», «Діагностика індивідуально психологічних властивостей та якостей особистості», «Методологія та методи педагогічних досліджень», «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях».

Результати їх упровадження сприяли розвитку мотивації діагностувальної діяльності, теоретичних і практичних знань, розвитку та вдосконаленню діагностувальних навичок і вмінь майбутніх докторів філософії, а також усвідомленню необхідності ними розвитку своєї діагностувальної компетентності, її актуалізації у майбутній науково-педагогічній діяльності.

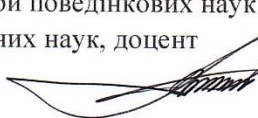
Обґрунтовані педагогічні умови розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки були також ураховані при вдосконаленні змісту їх освітньо-наукової підготовки в Академії.

Результати дисертаційного дослідження ПЛОХУТИ І. С. вважати реалізованими в освітньому процесі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного в процесі освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії.

Цей акт не є підставою для фінансових розрахунків.

Голова комісії:

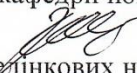
начальник кафедри поведінкових наук та військового лідерства
доктор педагогічних наук, доцент
полковник



О. КАПІНУС

Члени комісії:

Заступник начальника кафедри поведінкових наук та військового лідерства
полковник



І. ТИЦЬКИЙ

Викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства,
кандидат психологічних наук
майор



Т. КУЧЕРЯВА



**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

01033, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13
телефон; факс: 380 (44) 521-35-09
e-mail: psy-univ@ukr.net

№ 016/194

« 29 » 09 2023 р.

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ад'юнкта НУОУ Плохути Ігоря Сергійовича на тему:
«Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії
в процесі освітньо-наукової підготовки»**

Ми, ті, що підписалися нижче, склали цей акт про застосування у процесі підготовки майбутніх докторів філософії освітньо-наукової програми в галузі 01 Освіта/педагогіка зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка результатів, отриманих Плохутою І.С. під час дисертаційного дослідження «Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки».

Впровадження здійснювалося упродовж 2022/2023н.р. в навчальні курси для докторів філософії «Тренінг професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти», «Актуальні проблеми дидактики та теорії виховання у вищій школі», «Інноваційні освітні технології у закладах вищої освіти».

Цінним у напрацюванні автора дисертації є розкриття авторської методики розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки, висвітлення питання щодо педагогічного моделювання цього процесу.

Матеріали дисертаційного дослідження Плохути Ігоря Сергійовича на тему «Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки» мають наукове та практичне значення та можуть використовуватись у ЗВО як у процесі підготовки майбутніх викладачів, так й у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

**Декан факультету психології
КНУ імені Тараса Шевченка,
член-кореспондент НАПНУ,
доктор психол. наук, професор**



Іван ДАНИЛЮК

**Завідувачка кафедри педагогіки
факультету психології
КНУ імені Тараса Шевченка,
докторка пед. наук, професорка**

Алла МАРУШКЕВИЧ

**Секретарка кафедри педагогіки
факультету психології
КНУ імені Тараса Шевченка,
кандидатка пед. наук, доцентка**

Людмила ЛЕВИЦЬКА

ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор інституту комп'ютерних
технологій Університету «Україна»
к.т.н., с.н.с., професор Валерій САМАРАЙ
“28” серпня 2023 року

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

ПЛОХУТИ Ігоря Сергійовича за темою

**“Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії
в процесі освітньо-наукової підготовки” у навчально-виховний процес
Інституту комп'ютерних технологій Університету «Україна»**

Комісія у складі: голови – завідувача кафедри комп'ютерної інженерії, професора Тимошенка А.Г. та членів комісії – доцента кафедри кандидата фізико-математичних наук, Павленка В.І. та доцента кафедри кандидата технічних наук Даценка І.П. встановила, що наукові положення розроблені ПЛОХУТОЮ І. С. впроваджено в освітній процес Інституту комп'ютерних технологій Університету «Україна».

Упровадження результатів дисертаційного дослідження дало можливість покращити як поняттєво-категоріальний апарат здобувачів вищої освіти, так і впливати на розвиток їх діагностувальної компетентності. Розроблені у дослідженні критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, індивідуально-психічний та суб'єктний) оцінювання рівнів розвиненості діагностувальної компетентності, а також виокремленні її рівні (низький, середній, високий) були враховані при розробленні змісту навчальних дисциплін загально-професійної підготовки і впроваджені в освітній процес, а також при оцінюванні рівнів розвиненості діагностувальної компетентності здобувачів вищої освіти.

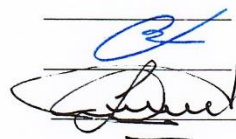
Результати дисертаційного дослідження ПЛОХУТИ І. С. вважати реалізованим в освітньому процесі Інституту комп'ютерних технологій Університету «Україна».

Голова комісії:

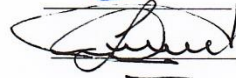
Члени комісії:



Анатолій ТИМОШЕНКО



Володимир ПАВЛЕНКО

 Іван ДАЦЕНКО

№115/35/223
03.10.2023
НМУ ОНУОД