

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

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена актуальній проблемі системного впровадження педагогічної діагностики у процес професійного відбору та підготовки фахівців із вищою військовою освітою.

Автори аналізують теоретичні засади порушеної проблеми, критично осмислюють наукові погляди на діагностичний процес, розкривають сутність системного підходу до діагностики сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ. У статті визначається низка концептуальних ідей, на основі яких має бути розроблена та впроваджена система діагностування військових педагогів.

Ключові слова: педагогічна діагностика, діагностування, педагогічний діагноз, діагностика якості педагогічної діяльності, діагностичні процедури, діагностичний цикл, фахова компетентність майбутніх викладачів вищої військової школи.

Постановка проблеми. У контексті подальшого реформування вищої військової освіти, зумовленого переходом на компетентнісну парадигму та європейські освітні стандарти, пріоритетного значення набувають настанови щодо підвищення якості підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог [9], якісного кадрового забезпечення, формування об'єктивних і прозорих кадрових рішень у Збройних Силах України [10]. Водночас зростає інтерес до проблеми системної діагностики сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів вищої військової школи, що засвідчує її актуальність для сучасної педагогічної науки і військово-педагогічної практики.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади порушеної проблеми, розкрити сутність системного підходу до діагностики сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ.

Аналіз публікацій. Ефективність підготовки фахівців із вищою освітою значною мірою залежить від наявності вичерпної інформації про суб'єктів освітнього процесу, їхню готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та професійної діяльності. На першочерговість реалізації педагогікою діагностичної функції неодноразово вказували у своїх працях видатні вітчизняні і зарубіжні педагоги. Зокрема К. Ушинський у "Педагогічній антропології" наголошує на тому, що "якщо педагогіка бажає виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її також у всіх відношеннях" [17, с.15]. Останнє зумовлює пріоритетність педагогічної діагностики, подальший розвиток якої забезпечуватиме цілеспрямованість освітнього процесу, оптимальність прийняття педагогічних та управлінських рішень на всіх етапах і рівнях.

Концептуальні засади педагогічної діагностики визначено у працях Б. Бітінаса, О. Божович, К. Інгенкампа, В. Кірсанова, Ю. Конаржевського, І. Підласого, А. Хуторського та ін. Окремі аспекти педагогічного діагностування висвітлюються в розвідках В. Аванесова, М. Боритка, В. Максимова, Є. Михайличева, Т. Плохути та ін.

Викладення основного матеріалу. У сучасній науці не вироблено єдиного погляду на сутність педагогічної діагностики, її основні функції та спрямованість. Термін “педагогічна діагностика” вперше використав у 1968 р. професор Центру емпіричних педагогічних досліджень м. Пфальц (Німеччина) К. Інгенкамп, на думку якого педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчально-пізнавальної діяльності, по-третє, сприяти обґрунтованому виробленню педагогічних рішень. “За допомогою педагогічної діагностики, – наголошує авторитетний вчений, – аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання. При цьому під діагностичною діяльністю розуміється процес, у ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, обробляє данні спостережень і опитувань та повідомляє про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити її мотиви або передбачити поведінку в майбутньому” [6, с. 8].

Б. Бітінас розглядає педагогічну діагностику “не лише як практику виявлення якості навчально-виховної діяльності, причин її успіхів або невдач, але і як напрям досліджень, що обслуговують цю практику” [2, с.11]. Основним завданням педагогічної діагностики називається пошук “зручного для практичного використання діагностичного засобу, що дозволяє з достатньою впевненістю судити про справжній стан об’єктів” [2, с.11]. Концептуального значення набуває теза Б. Бітінаса про етичні виміри педагогічної діагностики, важливість дотримання норм педагогічної етики у процесі визначення якості освітнього процесу, характеристики діяльності педагога і вихованців: “...Інформацію про помисли, ціннісні відношення, переконання, емоційні стани... педагог повинен збирати так, щоб вихованець не відчував турбот з цього приводу. Зарубіжні педагоги, наприклад, вважають неприйнятною практику публічного обговорення якості роботи вчителя, навіть у самому вчительському колективі. На їх думку, така інформація повинна залишатись конфіденційною... Зрозуміло, і тут треба керуватися нормами професійної етики” [2, с.15].

У більшості енциклопедичних видань з педагогіки поняття “педагогічна діагностика” взагалі не розглядається. Замість нього у педагогічному енциклопедичному словнику вживається термін “психологічна діагностика”, під яким розуміється “обстеження людини з метою визначення індивідуальних особливостей її психіки: здібностей, особистісних рис,

мотивів, відхилень від психічної норми тощо” [14, с.69]. Вкрай важливим для з’ясування сутності діагностичного процесу вважаємо уявлення про структуру психологічної діагностики, яка, на думку російських учених, охоплює збирання психодіагностичної інформації та постановку діагнозу, формулювання рекомендацій [14, с.69].

У педагогічному словнику Г. і О. Коджаспирових знаходимо поняття “педагогічний діагноз”, що витлумачується авторами як “визначення характеру й обсягу здібностей учнів, утруднень, що відчуються ними в навчанні, відхилень у поведінці” [8, с.37]. Постановка педагогічного діагнозу, як наголошують Г. і О. Коджаспирови, має здійснюватись на основі врахування не лише навчальних досягнень, але й спостережень за навчанням, у цілому результатів діяльності тих, хто навчається [8, с.37].

Українська педагогічна наука, крім ключового поняття “педагогічна діагностика”, використовує похідний термін “діагностика якості педагогічної діяльності”. В “Енциклопедії освіти” під ним розуміють “процес виявлення й опису актуального стану педагогічної діяльності та його причин, об’єктивних тенденцій і прогнозування якості педагогічної діяльності тощо”. Діагностику якості педагогічної діяльності пропонують здійснювати за кількома напрямками:

1. Готовність вчителя до педагогічної діяльності, рівень його професійної компетентності, орієнтація на постійний розвиток і професійне самовдосконалення.

2. Особливості відбору вчителем змісту і форм організації навчання.

3. Особливості організації взаємодії педагога з учнями.

4. Результативність педагогічної діяльності [5, с.216].

Спостерігаються суттєві розходження в поглядах науковців на предмет і спрямованість педагогічної діагностики, її специфічні ознаки. Більш обґрунтованою вважаємо позицію К. Інгенкампа, згідно з якою педагогічна діагностика становить собою дослідницьку діяльність, спрямовану на вивчення “передумов, умов і результатів навчального процесу з метою його оптимізації або обґрунтування значення його результатів для суспільства” [6, с.10]. Специфіка педагогічної діагностики вбачається в її спрямованості на виявлення індивідуальних показників того, хто навчається, з метою “зрозуміти його самого та пристосувати дидактичні методи до його індивідуальних якостей” [6, с.9]. Допоміжний характер педагогічної діагностики, яка “може виконувати тільки службову функцію всередині системи виховання і навчання” [6, с.9], зумовлює її підпорядкованість освітньо-виховній меті вищої військової школи, спрямованість на реалізацію винятково діагностичних завдань, пов’язаних із виявленням готовності військовослужбовців до здобуття вищої освіти, наявністю необхідних для успішного опанування фаху якостей і здібностей.

К. Інгенкампу належить спроба розмежувати різні види педагогічної діагностики з урахуванням тих завдань, які покладаються на неї під час оптимізації навчально-виховного процесу. У книзі “Педагогічна

діагностика» вперше з'явилась така класифікація: “1) діагностика, що слугує покращенню навчального процесу, і 2) діагностика, що використовується при атестації” [6, с.10]. Перша – дидактична діагностика – безпосередньо пов'язана, на думку К. Інгенкампа, з освітнім процесом і спрямована на досягнення цілої низки дидактичних цілей:

“1) внутрішня і зовнішня корекція у випадку невірної оцінювання результатів навчання;

2) визначення прогалин у навчанні;

3) підтвердження успішних результатів навчання;

4) планування наступних етапів навчального процесу;

5) мотивація за допомогою заохочення за успіхи в учінні та регулювання складності наступних кроків;

6) покращення умов учіння” [6, с.12].

Не менш важливим завданням педагогічної діагностики К. Інгенкамп вважає кваліфікаційну характеристику фахівця, що пов'язана з вивченням особистості на предмет її відповідності вимогам, які висуваються до певної професії. Піддаючи критиці однобічність у підходах до професійного діагностування, автор “Педагогічної діагностики” доходить такого висновку: “На цифрове оцінювання все частіше покладаються нові функції без попередньої перевірки на предмет її придатності для виконання цих завдань. Рішення про проведення діагностичних процедур при відборі кадрів і видача документів про фахову придатність є рішенням політичним. Ухвалюючи такі рішення, необхідно враховувати, що представники демократичного суспільства мають бачити зв'язок між соціальним прогресом і набуттям окремим індивідумом якостей, котрі мають бути визначені у відповідних політичних рішеннях” [6, с.17]. Отже, стає очевидним недоцільність зведення професійної діагностики до оцінювання набутих майбутнім фахівцем знань, умінь і навичок. Діагностування у вищій військовій школі повинно охоплювати вивчення всієї системи ключових (базових) і спеціальних компетентностей військового фахівця, зокрема таких їх компонентів, як фізична і професійна придатність, здатність ефективно виконувати завдання за призначенням тощо.

З урахуванням сучасного стану розвитку педагогічної науки і вузівської практики потребують критичного осмислення окремі твердження К. Інгенкампа, пов'язані із структурою діагностичного процесу, розумінням сутності й послідовності застосування її складових компонентів. Виокремлюючи такі процедури (“аспекти”) педагогічної діагностики, як порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, доведення до відома тих, хто навчається, результатів діагностичної діяльності, а також контроль за впливом різноманітних діагностичних методів, К. Інгенкамп наступним чином розкриває їхнє призначення: “У педагогічній діагностиці ми, перш за все, порівнюємо ...поведінку з попередньою поведінкою тієї ж особи, з поведінкою інших осіб, з описом

поведінки будь-якої особи або ж з описом стандартної поведінки, аналізуємо з метою з'ясувати причини відхилень у поведінці, прогнозуємо, з тим щоб передбачити поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому, інтерпретуємо, щоб після індексації та оцінювання наявної інформації дати оцінку тій або іншій поведінці. Нарешті, ми повинні повідомити іншим (найчастіше учням та їх батькам) нашу оцінку їх поведінки, адже за допомогою зворотного зв'язку ми бажаємо справити вплив на їх поведінку в майбутньому. Ми зобов'язані контролювати вплив цих повідомлень на учнів, для того щоб знати, чи вдалося нам досягти бажаного результату” [6, с.23]. Пропонована послідовність, на наше переконання, не відповідає основним завданням педагогічної діагностики у професійній освіті, не відображає повною мірою логіку діагностичного процесу, що передбачає збирання та оброблення даних про особистість майбутнього фахівця, відстеження динаміки його професійного становлення, виявлення наявних при цьому досягнень, проблем і недоліків, встановлення умов, що їх спричинили.

Сумнівними видаються тлумачення К. Інгенкампом окремих діагностичних процедур, зокрема інтерпретації емпіричних даних. “Ця інформація може мати різні джерела, – стверджує німецький дослідник. – Наприклад, існують відомості про досвід попередніх учителів і вихователів, настанови батьків, біографічні данні, власні спостереження, класні роботи, тести. Процес, під час якого вся ця інформація залежно від її важливості зводиться в єдине ціле, називається інтерпретацією” [6, с.22]. Водночас автор “Педагогічної діагностики” розглядає інтерпретацію як “процес пошуку оцінки” [6, с.22]. Наведені визначення не відбивають сутності інтерпретації, основне завдання якої, якщо виходити з герменевтичної концепції Г.-Г. Гадамера, “постає завжди тоді, коли смисловий зміст зафіксованого виявляється спірним і потрібно досягнути правильного розуміння “повідомлення” [3, с.308]. Іншими словами, інтерпретація педагогічних фактів спрямована на їх вивчення і викладення педагогом «з індивідуальним осмисленням”.

Потребують уточнення з позицій сучасної освітньої методології окремі погляди К. Інгенкампа, пов'язані з вибором і застосуванням діагностичного інструментарію. Погоджуючись у цілому із пропозицією застосовувати порівняльний метод під час діагностики, вважаємо неприйнятною застарілу практику міжособистісного порівняння. У педагогічній діагностиці, як зазначає німецький дослідник, “ми перш за все порівнюємо ...поведінку з попередньою поведінкою тієї ж особи, з поведінкою інших осіб, з описом поведінки будь-якої особи або ж з описом стандартної поведінки, аналізуємо з метою з'ясувати причини відхилень у поведінці, прогнозуємо, з тим щоб передбачити поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому, інтерпретуємо, щоб після індексації та оцінювання наявної інформації дати оцінку тій або іншій поведінці. Нарешті, ми повинні повідомити іншим (найчастіше учням та їх батькам) нашу оцінку їх поведінки, адже за допомогою зворотного зв'язку ми

бажаємо справити вплив на їх поведінку в майбутньому. Ми зобов'язані контролювати вплив цих повідомлень на учнів, для того щоб знати, чи вдалося нам досягти бажаного результату” [6, с.23]. В умовах особистісної орієнтації вищої школи перед педагогічним діагностуванням постає завдання виявити наявний (актуальний) стан освітньо-професійної підготовки, простежити динаміку загального і спеціального розвитку кожного окремого студента (курсанта, слухача). Порівняння вихованців між собою призводить до абсолютизації кількісних показників їхньої освітньої діяльності і фактичної формалізації діагностичного процесу.

Не викликає сумнівів важливість доведення результатів діагностики до тих, хто навчається, щоб забезпечити прозорість, відкритість і об'єктивність діагностичних процедур. Але навряд чи доцільно розглядати визначений принцип діагностування як спосіб забезпечення зворотного зв'язку, як на тому наполягає К. Інгенкамп: “Повідомлення учням результатів діагностичної діяльності відіграє порівняно більш важливу роль у педагогічній діагностиці, ніж у галузі психологічної діагностики при вивченні професійної придатності. Зворотний зв'язок необхідний для того, щоб добитися педагогічного впливу” [6, с.23]. За такою логікою діагностика набуває невластивих їй функцій, внаслідок чого розмиваються чіткі межі між різними видами діяльності військового педагога (діагностичною, дидактичною, виховною, прогностичною тощо). Оскільки забезпечення зворотного зв'язку між викладачем ВНЗ і його вихованцями покладається на контроль, то видається недоцільною спроба розширити спектр діагностичних завдань за рахунок дидактичного засобу управління освітнім процесом.

Проведення діагностичних процедур у вищій школі повинно відповідати основним критеріям об'єктивності, надійності та валідності. Виходячи з твердження К. Інгенкампа про те, що “жоден елемент вимірювального інструментарію не є валідним взагалі, він може бути валідним лише в певному сенсі”, дійшли висновку про необхідність застосування у вузівській практиці системи діагностичних методів – спостереження, опитування, тестування, шкалування тощо.

Аналіз сучасних наукових публікацій за порушеною проблемою засвідчує наявність тенденцій щодо звуження предмету педагогічної діагностики до перевірки результативності освітнього процесу. Зокрема, В. Аванесов під педагогічною діагностикою розуміє систему специфічної діяльності педагогів та педагогічних колективів, покликану виявити певні властивості особистості для оцінювання (вимірювання) результатів виховання, освіти та навчання [1, с.41]. Визначаючи місце засобів педагогічної діагностики у структурі електронного підручника, О. Клименко наголошує на тому, що “сучасні електронні засоби педагогічної діагностики... виступають як комбіновані інформаційно-діагностичні системи, що дозволяють контролювати як результат, так і процес навчання. Вони дозволяють виконувати збір, накопичення, систематизацію, аналітичну обробку, інтерпретацію інформації та

представлення результатів діагностики для аналізу та корекції процесу” [7, с.26]. З наведеного випливає, що автор статті “Місце засобів педагогічної діагностики в структурі електронного підручника: теоретичні засади застосування” не бачить принципової різниці між діагностикою і контролем як функціями управління освітнім процесом у вищій школі, а тому фактично ототожнює ці поняття.

Певний інтерес для висвітлення теоретичних аспектів порушеної проблеми становить стаття Є. Михайличева “Система педагогічної діагностики: ключові поняття і принципи”. Російський дослідник вказує на існування серйозної суперечності між наявністю чітко вираженої потреби в отриманні достовірної інформації про стан освіти і низьким рівнем фахової підготовки педагогів, який не передбачає системного опанування діагностичних засобів і процедур: “Діагностична підготовка педагогів тривалий час практично не проводилась, що пояснюється різким відривом системи професійно-педагогічної підготовки від реальних потреб системи народної освіти” [12, с.45].

Автор вищезгаданої розвідки розмежовує ключові поняття “педагогічна діагностика” і “діагностування (діагностичне обстеження)”. Під першим він розуміє “встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан різноманітних елементів педагогічної системи та умов її реалізації (на всіх її рівнях) для прогнозування, корекції порушень нормальних тенденцій її функціонування й розвитку”, тоді як діагностування розглядається як “алгоритм дій педагогів-практиків (включаючи управлінців системи освіти) для регулярно повторюваного вивчення за допомогою спеціально розроблених та адаптованих (до даних умов) методик вивчення різноманітних елементів педагогічної системи, для аналізу їх стану, тенденцій розвитку і необхідної корекції” [12, с.46].

Є. Михайличев наполягає на необхідності розмежування педагогічного дослідження і діагностування, основна мета останнього вбачається в тому, щоб “отримати не стільки якісно нові і цінні з наукової точки зору знання, скільки – оперативну інформацію про реальний стан і тенденції зміни об’єкту діагностування для корекції педагогічного процесу” [12, с.47].

Безумовним кроком уперед на шляху технологічного розроблення порушеної проблеми вважаємо спробу Є. Михайличева представити повний діагностичний цикл, що складається з таких видів діяльності педагога:

1. Визначення об’єктів, цілей і завдань діагностики (в даному конкретному випадку).
2. Визначення критеріїв, показників та індикаторів діагностування об’єкта (явища).
3. Добір (розроблення й адаптування) методик для розв’язання завдань діагностики.
4. Збирання інформації за допомогою діагностичних методик.
5. Кількісне і якісне оброблення отриманих результатів.

6. Відпрацювання і формулювання педагогічного діагнозу як висновок про стан діагностованого об'єкта (явища) і причини, що викликають цей стан.

7. Відпрацювання і формулювання педагогічного прогнозу розвитку об'єкта (явища).

8. Розроблення корегувальних заходів у формі певного плану педагогічних (а також психологічних, соціальних) впливів на об'єкт (явище) для приведення його до бажаного стану (з точки зору цілей і завдань педагогічного процесу) [12, с.47].

Досить показовим є те, що сам Є. Михайличев допускає відсутність у діагностичному циклі прогностичних і корегувальних заходів, але при цьому зауважує, що за таких умов знижується якість діагностування [12, с.48]. Останнє, на нашу думку, є недостатньо обґрунтованим і доведеним фактом. У зв'язку з цим вважаємо невиправданим твердження про те, що педагогічну діагностику можна розділяти і за метою, і за результатами діагностування: “В одних випадках вона лише констатує стан об'єкта, в інших – може змінювати його як у відповідності із задумом діагноста, так і в супереч цьому задуму” [12, с.48].

Потребує подальшого доопрацювання пропонує автором статті “Система педагогічної діагностики: ключові поняття і принципи” класифікація педагогічної діагностики, що спирається на недостатньо чітку критеріальну основу. Зокрема, у класифікації Є. Михайличева подаються такі види педагогічної діагностики, як дидактична, діагностика вихованості та управлінська діагностика; апаратурна і безапаратурна, професійна і дилетантська (“вони розрізняються правильністю виконання вимог діагностичних процедур...” [12, с.49]); індивідуальна, групова і масова; оперативна (експрес-діагностика) і продовжена; зовнішня і самодіагностика тощо. Під час розроблення системи педагогічної діагностики необхідно врахувати сформульовані Є. Михайличевим завдання управлінської діагностики, що передбачають вивчення й оцінювання рівня професійної підготовленості та компетентності педагогів; методичного і технічного забезпечення навчально-виховного процесу; професійної компетентності й організаційно-управлінської діяльності керівництва навчальних закладів та органів управління народною освітою [12, с.63]. Повністю поділяємо думку російського вченого про перспективність самодіагностики як “засобу самосвідомості і саморегуляції особистості на всіх вікових етапах її існування” [12, с.50].

Явно вираженою тенденцією є ототожнення діагностики з контролем. Не уникає її і Є. Михайличев, наголошуючи на тому, що “мета контролю, як і діагностики, – корегування ходу процесу на основі отриманих даних” [12, с.52]. Недостатньо обґрунтованими вважаємо намагання розглядати діагностику як складову контролю за навчально-виховним процесом: “Контроль (як і діагностика) може бути індивідуальним, груповим, масовим (за масштабами проведення), поточним або підсумковим, прямим або опосередкованим, стратегічним і тактичним. Але в будь-

якому випадку контроль орієнтований на заданий норматив-зразок, в той час як діагностика – на характеристику стану об'єкта (явища). Контроль здійснюється за результатами діагностики, котра може виступати в якості засобу контролю” [12, с.52].

Неприпустимими вважаємо спроби окремих дослідників наділити педагогічну діагностику невластивими її функціями прогнозування і корегування освітнього процесу. Зокрема, змістовну сутність поняття “педагогічна діагностика” Т. Плохута вбачає, “по-перше, у виявленні рівня знань, умінь, навичок, способів діяльності студентів, по-друге, в аналізі умов протікання дидактичного процесу та їх безпосередній вплив на рівень навченості студентів, по-третє, у корекції й подоланні помилок та утруднень і, найголовніше, у прогнозуванні подальшого розвитку як особистості студента, так і процесу навчання” [16, с.25].

Певного критичного осмислення заслуговують сучасні наукові розвідки, в яких діагностика постає як певна сукупність явищ педагогічної дійсності: система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків... [13, с.10]; виявлення умов, досягнень та недоліків навчання, визначення шляхів підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети [18, с. 129]; дослідження об'єкта навчання з позицій не лише пізнання, але й цілеспрямованого його перетворення, вдосконалення [4, с. 123-127].

На підставі проведеного аналізу сучасних розвідок, присвячених порушеній проблемі, виявили тенденції щодо звуження предмету педагогічної діагностики, фактичного її зведення до однієї із функцій дидактичного контролю, що передбачає вимірювання рівня освітніх досягнень студентів (курсантів, слухачів). У зв'язку з цим більш обґрунтованою вважаємо позицію тих учених, у працях яких педагогічна діагностика розглядається як система методів, прийомів, спеціально розроблених технологій і методик, тестових завдань, що дозволяють у ході педагогічної експертизи визначати рівень професійної компетентності педагогів, рівень розвитку особистості того, хто навчається, а також діагностувати причини недоліків та визначити шляхи покращення якості освіти [11, с.51]. Разом з тим, потребують усунення розбіжності в розумінні педагогічної діагностики, визначенні шляхів і підходів до діагностування в системі професійного відбору та підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ.

Педагогічна діагностика у вищій військовій школі має становити, на нашу думку, цілеспрямований процес вивчення сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників організації освітньо-професійної підготовки майбутніх військових фахівців (педагогів) з метою з'ясування наявності належних умов (організаційних, навчально-методичних, матеріально-технічних та ін.), особистісної здатності оволодіти фахом і досягти професійної компетентності, готовності до виконання завдань за

призначенням (навчально-методичної, науково-дослідницької, виховної, просвітницької діяльності).

Система педагогічного діагностування майбутніх викладачів ВВНЗ повинна ґрунтуватись на таких концептуальних ідеях:

1. Педагогічне діагностування має відображати стан набуття майбутнім фахівцем (педагогом) сукупності особистісно і професійно важливих характеристик.

2. Система педагогічного діагностування у вищій школі має реалізовуватись у єдності зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) діагностичних процедур.

3. Педагогічне діагностування повинно відігравати провідну роль в управлінні якістю фахової підготовки, виступати підґрунтям для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності освітнього процесу у ВВНЗ.

4. Педагогічне діагностування має бути спрямоване на встановлення рівня організації освітньої діяльності ВВНЗ, її відповідності основним дидактичним принципам (зокрема, єдності теоретичної і прикладної, освітньої і наукової складових професійного навчання, його інноваційної спрямованості тощо).

5. Проведення діагностичних процедур і оприлюднення результатів діагностування мають здійснюватись із дотриманням норм педагогічної етики.

Педагогічне діагностування становить собою процес визначення та опису тих актуальних ознак, якостей, властивостей, які характеризують особистість на сучасному етапі її розвитку. На відміну від контролю педагогічна діагностика не пов'язана з перевіркою набутих знань, умінь і навичок, оцінюванням навчальних досягнень, корегуванням результатів освітньо-професійної діяльності (див. табл. 1). Вона лише констатує наявність певних чинників, сформованість елементів фахової компетентності майбутнього військового педагога, що сприятимуть його подальшому професійному становленню. При цьому під фаховою компетентністю майбутнього викладача ВВНЗ розуміємо інтегральний показник його готовності до розв'язання освітньо-наукових завдань на основі ґрунтовних фахових і психолого-педагогічних знань, умінь, досвіду, культури педагогічного спілкування, етики та естетики педагогічної діяльності. Оскільки фахова компетентність викладача має інтегральний характер і складається із сукупності компетентностей (теоретико-методологічної, предметно-діяльнісної, інформаційно-комунікативної організаторської, технологічної, етичної, загальнокультурної тощо), то і система діагностування має вмещувати відповідний діагностичний інструментарій, що забезпечуватиме їхнє виявлення та характеристику рівнів сформованості.

Порівняльна характеристика завдань, що вирішуються педагогічною діагностикою та контролем у системі професійної підготовки викладачів ВВНЗ

Педагогічна діагностика	Контроль
1. Вивчення рівня особистісної готовності до здобуття педагогічного фаху.	1. Визначення якості допрофесійної підготовки майбутнього викладача ВВНЗ (рівень сформованості базових і спеціальних компетентностей).
2. З'ясування сформованості особистісно і професійно важливих якостей майбутнього військового педагога.	2. Моніторинг академічної успішності слухачів у процесі опанування професійної програми підготовки, системності і цілісності засвоєння освітнього змісту, послідовного формування на його основі загальних і професійних компетентностей.
3. Відстеження динаміки особистісного і професійного розвитку слухача, що здобуває педагогічний фах.	3. Встановлення відповідності результатів професійної підготовки освітнім цілям.

У сучасній вузівській практиці зберігаються формалізовані підходи до діагностування абітурієнтів, які вступають на педагогічні спеціальності. Переважно воно зводиться до перевірки та оцінювання знань з історії і теорії педагогіки, основ дидактики, виховання та управління освітньо-виховним процесом. При цьому недостатньо уваги приділяється вивченню рівня особистісної готовності до здобуття педагогічного фаху, що визначається світоглядними позиціями вступника, його ціннісно-мотиваційною сферою, індивідуальними властивостями, налаштуванням на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, діалогове спілкування, творчу співпрацю.

Сучасний військовий педагог, з позицій компетентнісного підходу, повинен відзначатись сформованістю таких взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей, як гуманістичне мислення, культура педагогічного спілкування, постійна внутрішня потреба в оновленні педагогічної дійсності, її постійному вдосконаленні; прагнення досягти індивідуального і спільного успіху в реалізації освітньо-професійних завдань; усвідомлення високого призначення педагогічної праці, її неперервного і перетворювального характеру. Саме тому педагогічне діагностування у ВВНЗ доцільно здійснювати як цілісну систему діагностичних заходів (процедур), спрямовану на виявлення у слухачів сукупності особистісно-професійних якостей, відстеження умов і динаміки їх формування (розвитку, вдосконалення) у процесі опанування освітньо-професійної програми підготовки.

Педагогічне діагностування майбутніх військових викладачів має свою специфіку і значно відрізняється від тих діагностичних процедур, які застосовуються по відношенню до дипломованих фахівців із досвідом викладання у ВНЗ. Якщо під час діагностування останніх досліджуються всі компоненти педагогічної майстерності (гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [с.30]), то по відношенню до слухачів треба застосовувати лише ті засоби діагностики, які відповідають актуальному рівню їх професійної підготовки, і діагностувати сформованість окремих компонентів: гуманістичний світогляд, фахові знання та вміння, способи педагогічної комунікації та взаємодії, педагогічні здібності, елементи педагогічної техніки.

Висновки. Педагогічна діагностика відіграє визначальну роль у процесі професійного відбору і підготовки військових педагогів, що зумовлює необхідність її системного налагодження та впровадження у сучасну вузівську практику з метою цілеспрямованого вивчення сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників організації освітньо-професійної підготовки майбутніх військових педагогів, з'ясування наявності належних умов, особистісної здатності оволодіти фахом і досягти професійної компетентності, готовності до навчально-методичної, науково-дослідницької, виховної, просвітницької діяльності.

Пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, а тому серед перспектив її подальшого розроблення розглядаємо узагальнення сучасної практики професійного діагностування вступників на педагогічні спеціальності у цивільних і військових вишах, технологізацію педагогічної діагностики, оновлення прийомів, видів і форм діагностування майбутніх викладачів ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аванесов В.С.* Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // *В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика.* – 2002. – №1. – С. 41–43.
2. *Битинас Б.П.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // *Педагогика.* – 1993. – № 2. – С. 10–15.
3. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: в 2-х т. / Г.-Г. Гадамер; пер. з нім. М. Кушніра. – К.: Юніверс, 2000. – Т.ІІ: Герменевтика ІІ. – 2000. – 478 с.
4. *Давыдова Л.Н.* Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Давыдова. – Астрахань, 2005. – 342 с.
5. *Енциклопедія освіти / Головн. ред. В.Г. Кремень.* – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
7. *Клименко О.І.* Місце засобів педагогічної діагностики в структурі електронного підручника: теоретичні засади застосування / О.І. Клименко // *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: Матеріали науково-звітної конференції викладачів кафедри журналістики Інституту української філології та*

літературної творчості ім. А. Малишка НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наук. доповідей / Інститут української філології НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск III. – К.: Ореол-сервіс, 2013. – С. 22–29

8. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр “Академия”, 2005. – 176 с.

9. Концепція військової освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF>

10. Концепція кадрової політики в Збройних Силах України на період до 2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua/diyalnist/kadrova-politika/konczepczyia-kadrovoi-politiki-v-zbrojnih-silah-ukraini/>

11. *Крулехт М.В., Тельнюк И.В.* Экспертные оценки в образовании: [учеб. пособ.] / М.В. Крулехт, И.В.Тельнюк. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 112 с.

12. *Михайлычев Е.А.* Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 44–66.

13. *Підласий І.П.* Диагностика та експертиза педагогічних проектів / І.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

14. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.

15. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

16. *Плохута Т.* Педагогічна діагностика у сучасному дидактичному процесі ВНЗ // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч. 2). – С. 22–27.

17. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5 К.Д. Ушинский / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

18. *Цехмістрова Г.С.* Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: видавничий Дім “Слово”, 2005. – 280 с.

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВВУЗ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена актуальной проблеме системного внедрения педагогической диагностики в процесс профессионального отбора и подготовки специалистов с высшим военным образованием.

Авторы анализируют теоретические основы затронутой проблемы, критически осмысливают научные взгляды на диагностический процесс, раскрывают сущность системного подхода к диагностике формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей ВВУЗ. В статье определена совокупность концептуальных

идей, на основе которых должна разрабатываться и внедряться система диагностирования военных педагогов.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, диагностирование, педагогический диагноз, диагностика качества педагогической деятельности, диагностические процедуры, диагностический цикл, профессиональная компетентность будущих преподавателей высшей военной школы.

A.Vitchenko, Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor,
O. Rubchyk, major
National Defence University of Ukraine named
after I. Cherniakhovskiy

THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS LECTURERS DIAGNOSTIC

The article is dedicated to the topical question of the systemic implantation of the pedagogical diagnostics in the process of professional selection and preparing the military specialist with the higher education.

The author analyses the theoretical bases of the touched problem, critically interprets the scientific views on the diagnostic process, discloses the main points of the systemic approach to the diagnostic of the forming the professional competence of the future Military Higher Educational Establishments lecturers. The main conceptual ideas based on which should be worked up and applied the system of diagnostic the military lecturers are determined in the article.

Keywords: pedagogical diagnostic, pedagogical diagnosis, diagnostic of quality of the pedagogical activity, diagnostic procedure, diagnostic cycle, professional competence of the future Military Higher Educational Establishments lecturers.