

МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ОБОРОНИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГРИЩУК ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.147-051:81

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

011 Освітні, педагогічні науки
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник:

КРИКУН Вікторія Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник

АНОТАЦІЯ

Гришук Ю. В. Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 – “Освітні, педагогічні науки”. – Національний університет оборони України, Київ, 2023.

Дисертаційне дослідження проведено з метою розв’язання теоретико-експериментального наукового завдання, яке присвячене педагогічному моделюванню розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) у системі післядипломної освіти.

З’ясовано стан дослідженості у педагогічній науці проблеми розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у теоретичному та практичному аспектах, що базується на провідних ідеях компетентнісного, контекстного, андрагогічного, суб’єктно-діяльнісного, системного підходів. Обґрунтовано поняттєво-категоріальний апарат дисертації, зокрема поняття *діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ як професійно важливе психічне утворення, що містить діагностувальну підготовленість, знанняву, діяльнісну та суб’єктну здатність і професійну, особистісну та психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти завдяки вибору, розробленню, застосуванню валідного інструментарію педагогічного діагностування рівнів сформованості та розвиненості іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців, а також впровадженню його результатів у військово-педагогічний процес.*

Обґрунтовані такі структурні компоненти діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: *ціннісно-мотиваційний* (цінності та мотивація до діагностувальної діяльності), *когнітивний* (фахові теоретичні та практичні діагностувальні знання, знання методів, прийомів, методик, засобів

діагностування), *діяльнісний* (діагностувальні вміння та навички, вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик; методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби), *індивідуально-психічні якості* (критичне мислення, об'єктивність, комунікативність, толерантність, організаційні здатності), *суб'єктний* (професійна суб'єктність, рефлексивність).

Теоретично обґрунтовано наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. Узагальнення та систематизація науково-педагогічних досліджень дали змогу виокремити такі етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ:

цілепокладання (аналіз потреб викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо діагностувальної діяльності; визначення цілей та вивчення професійного досвіду викладачів іноземних мов ВВНЗ);

планування (підготовка до розроблення (удосконалення) змісту освітньо-професійних (наукових) програм розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ);

проектування моделі (розроблення педагогічної моделі, яка є поєднанням системоутворюючих блоків та схематично відображає цілеспрямований процес розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. На цьому етапі відбувається розроблення методики розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, визначення критеріїв оцінювання рівнів її сформованості та розвиненості);

впровадження моделі (емпіричне підтвердження результативності педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ);

корегування моделі (супровід розробленої педагогічної моделі, аналіз результативності розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти).

Результатом педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти є удосконалена педагогічна модель, яка містить такі взаємопов'язані блоки:

концептуальний (мета та завдання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, теоретичне обґрунтування провідних положень компетентнісного, контекстного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного, системного методологічних підходів);

змістовний (сутність і структура діагностичної компетентності викладачів іноземних ВВНЗ (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, індивідуально-психічні якості, суб'єктний компоненти); змістовне наповнення процесу підвищення кваліфікації, яке містить “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов”, дистанційний авторський спецкурс “Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ”, тренінг “Основи статистичного аналізу тестових завдань”);

методичний (методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що забезпечує системний, послідовний і комплексний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних ВВНЗ);

суб'єкт-суб'єктний (взаємодія суб'єктів навчання у системі післядипломної освіти);

діагностувально-результативний (критерії (ціннісно-мотиваційний, знаннявий, праксеологічний, психологічний, рефлексивний), показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та методики оцінювання, що дали змогу визначити рівні розвиненості досліджуваної компетентності (базовий, достатній, високий).

Для реалізації педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти використано авторську методику адаптивного розвитку, що ґрунтується

на основних положеннях компетентнісного, контекстного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного, системного методологічних підходів та спрямовується на розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності.

На основі аналізу результатів педагогічного експерименту з'ясовано статистично значущі відмінності у рівнях розвиненості діагностичної компетентності серед викладачів іноземних мов ВВНЗ, які підвищували свою кваліфікацію за традиційною методикою та рівнями розвиненості діагностичної компетентності серед викладачів іноземних мов ВВНЗ, які вчилися за методикою адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Завдяки статистичному аналізу експериментальних даних педагогічного дослідження доведено, що запропоновані педагогічна модель і методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є результативними. Достовірність результативності впровадження педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за всіма компонентами до та після формувального етапу педагогічного експерименту доведено за допомогою *T*-критерію Вілкоксона, *U*-критерію Манна-Уїтні, медіанного критерію, критерію узгодженості Пірсона (χ^2), *H*-критерію Крускала-Уолеса та кластерного аналізу.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у такому:

– *уперше* обґрунтовано теоретичні засади та основні етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти (цілепокладання; планування; проєктування педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ; впровадження розробленої педагогічної моделі; корегування педагогічної моделі), за допомогою якого процес розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є результативним;

– *удосконалено педагогічну модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом її доповнення суб'єкт-суб'єктним блоком, який відображає взаємодію між викладачами іноземних мов ВВНЗ і викладачем-фасилітатором, а також шляхом доповнення, адаптування, оптимізації наявних блоків педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ до специфіки їхньої діагностувальної діяльності у системі військової освіти для досягнення необхідного результату у системі післядипломної освіти;*

методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом адаптування мети, завдань організаційних форм та змісту навчання (очного компоненту, дистанційного спецкурсу та тренінгу), методів і засобів навчання до контексту їхньої діагностувальної діяльності у системі військової освіти, які послідовно реалізуються на ціннісно-мотиваційному, основному та завершальному етапах;

– *дістало подальшого розвитку змістове наповнення поняття “діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ” доповненням такою професійно важливою характеристикою, як “спроможність реалізовувати діагностувальну функцію з метою виявлення рівнів сформованості та розвиненості іноземномовної комунікативної компетентності військовослужбовців”.*

Ключові слова: компетентність, професійний розвиток, діагностична компетентність, вищий військовий навчальний заклад, освіта, інформаційно-комунікаційні технології, викладач іноземних мов, модель, розвиток, методика, професійна підготовка, оцінювання, педагогічне моделювання, педагогічна діагностика, система післядипломної освіти.

ABSTRACT

Hryshchuk Yu.V. Pedagogical Modeling of the Development of Diagnostic Competence of Foreign Language Teachers in Postgraduate Education System. – Qualification Scientific Work as Manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in 011 Education, Pedagogical Sciences Specialty. – National Defence University of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation research was conducted to address the theoretical and experimental scientific task dedicated to pedagogical modeling of the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions within the framework of postgraduate education.

The state of research of the problem in pedagogical science regarding the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions in theoretical and practical aspects has been clarified. The problem of the development of the diagnostic competence of foreign language teachers is based on the leading ideas of competency-based, contextual, andragogical, subject-activity, and system approaches. The conceptual and categorical apparatus of the dissertation is substantiated, including the concept of *diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions as their professionally significant mental formation, which includes diagnostic preparedness, knowledge, activity, and subjective ability, as well as professional, personal, and psychological readiness for the implementation of diagnostic functions in the military education system through the selection, development, and application of a valid tool for pedagogical diagnosis of levels of proficiency and development of foreign language communicative competence in military personnel, as well as the use of its results in their language training.*

The following structural components of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions are justified: *value-motivational* (values and motivation for diagnostic activity), *cognitive* (professional theoretical and practical diagnostic knowledge, knowledge of methods, techniques,

diagnostics tools), *activity-related* (diagnostic skills and abilities, skills and abilities in applying methods, techniques, diagnostic methods; methodological skills and abilities to apply diagnostic tools), *individual and mental qualities* (critical thinking, objectivity, communicativeness, tolerance organizational abilities), and subjective (professional subjectivity, reflexivity).

The scientific principles of pedagogical modeling for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher education institutions in the system of postgraduate education were theoretically substantiated. Generalization and systematization of scientific and pedagogical research have allowed identifying the following stages of pedagogical modeling for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions:

goal setting: analysis of the needs of foreign language teachers at higher education institutions regarding diagnostic activities. Determination of goals and study of professional experience of foreign language instructors at higher education institutions;

planning: preparation for the development (improvement) of the content of educational-professional (scientific) programs for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions;

model design: development of a pedagogical model that combines system-forming blocks and schematically reflects the purposeful process of developing diagnostic competence of foreign language teachers at higher education institutions. At this stage, the method for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions is elaborated, criteria for assessing the levels of its formation and development are defined.

model implementation: empirical confirmation of the effectiveness of the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions.

model improvement: support for the developed pedagogical model, analysis of the effectiveness of the development of diagnostic competence of foreign language

teachers of higher military educational institutions in the system of postgraduate education.

The result of pedagogical modeling for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions in the system of postgraduate education is an improved pedagogical model that consists of interconnected blocks:

conceptual block: objectives and goals for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions, theoretical justification of key principles of competency-based, contextual, andragogical, subject-activity, and systemic methodological approaches;

content-related block: essence and structure of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions (value-motivational, cognitive, activity-based, individual-psychological qualities, subjective components); content of the professional development process, including the “Professional Development Course on the Organization and Methodology of Teaching Foreign Languages”, “Development of Diagnostic Competence of Foreign Language teachers” distance authors’ special course, “Fundamentals of Statistical Analysis of Test Tasks” training;

methodological block: method for adaptive development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions, ensuring systematic, sequential, and comprehensive development of their diagnostic competence;

subject-subject interaction block: interaction of learning subjects in the postgraduate education system.

diagnostic-result-oriented: criteria (value-motivational, knowledge-based, praxeological, psychological, reflexive), indicators for assessing levels of development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions and evaluation methods enabling the determination of the levels of development of the investigated competence (basic, sufficient, high).

To implement the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions in the system of postgraduate education, an author-developed adaptive development method was employed. This method is grounded in the fundamental principles of competency, contextual, andragogical, subject-activity, and systemic methodological approaches. It is aimed at the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions, taking into account the specifics of their professional activities.

Based on the analysis of the results of the pedagogical experiment, statistically significant differences in the levels of development of diagnostic competence were identified among foreign language teachers of higher military educational institutions. These differences were observed between those who enhanced their qualifications using traditional method and those who underwent training using the method of adaptive development of diagnostic competence in the system of postgraduate education.

Through statistical analysis of experimental data from the pedagogical research, it has been proven that the proposed pedagogical model and adaptive development method for diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions are effective. The reliability of the effectiveness of implementing the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions across all components before and after the formative stage of the pedagogical experiment has been demonstrated using the Wilcoxon *T*-test, Mann-Whitney *U*-test, median criterion, Pearson's chi-square (χ^2) test, and cluster analysis.

The scientific novelty of the research lies in the following:

It was the first time: the theoretical foundations and key stages of pedagogical modeling for the development of diagnostic competence of foreign language teachers at higher military educational institutions in the system of postgraduate education were substantiated. These stages include goal setting, planning, designing the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign

language teachers of higher military educational institutions, implementing the developed pedagogical model, and adjusting the pedagogical model. Through this process, the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions has proven to be effective.

It was improved: the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational has been enhanced by incorporating a subject-subject block, reflecting the interaction between foreign language teachers at higher military educational institutions and facilitator. Additionally, existing blocks of the pedagogical model for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions were complemented, adapted, and optimized to the specifics of their diagnostic activities in the military education system to achieve the necessary results in postgraduate education;

a method for the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions has been developed by adapting the goals, tasks, organizational forms, and content of education (face-to-face component, distance special course, and training), as well as methods and means of teaching, to the specifics of their diagnostic activities in the military education system. These adaptations are contextually and sequentially implemented at the value-motivational, basic, and concluding stages. The conceptual content of the term “diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions” has been further developed by adding the following professionally significant characteristic: “the ability to implement diagnostic functions to identify levels of formation and development of foreign language communicative competence of military personnel”.

Key words: competence, professional development, diagnostic competence, higher military educational institution, education, information and communication technologies, teacher of foreign languages, model, development, method, professional training, evaluation, pedagogical modeling, pedagogic diagnostics, postgraduate education system.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Гришук Ю. В. Зміст і структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 98–104. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/46/20.pdf>. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: 10.32843/2663- 6085/2022/46.20.
2. Гришук Ю. В. Критерії, показники, рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61 (1). С. 264–273. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/61_2023/part_1/42.pdf. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: 10.24919/2308-4863/61-1-42.
3. Гришук Ю. В. Педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Людинознавчі студії*. 2023. Вип. 16 (48). С. 54–63. URL: <http://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/376>. (Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.). DOI: 10.24919/2413-2039.16/48.8
4. Гришук Ю. В. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів вищої військової школи в педагогічній теорії та практиці. *Військова освіта*. 2021. №1 (43). 101–110. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/236708>. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-01/101-112.
5. Гришук Ю. В., Миколайчук Р. А. Перевірка статистичної значущості результатів педагогічного експерименту щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів із використанням методів машинного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. № 12 (30). С. 215–230.

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5915/5948>.

DOI: 10.52058/2786-4952-2023-12(30)-215-230.

6. Гришук Ю. В., Крикун В. Д. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*: науковий журнал. 2022. Вип. 3 (110). С. 225-240. (Наукометричні бази даних: *Google Scholar*; *Ulrich's Periodicals Directory* (#); *CiteFactor*; *Index Copernicus International*.) URL <http://eprints.zu.edu.ua/36112/1/18.pdf>. DOI: 10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Krykun V., Hryshchuk Yu. Current trends in adaptive training at higher military educational institutions. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ та можливі шляхи їх вирішення* : матеріали V міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 21 листопада 2022). С. 43-46.

8. Гришук Ю. В. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти. *Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment* : міжнародна. наук.-практ. конф. (Лодзь, 8-9 жовтня 2021 р.). 2021. С. 71–74. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/168/4927/10348-1>. DOI: 10.30525/978-9934-26-146-6-18.

9. Гришук Ю. В. Використання цифрових інструментів у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищої військової школи. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Тарту, 7 лютого 2022 р.). 2022. С. 251–256. URL: <https://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-18.pdf>.

10. Грищук Ю. В. Діагностична діяльність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 квітня 2021 р.). 2021. С. 51–53.

11. Грищук Ю. В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійної підготовки військових фахівців в умовах турбулентності. *Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions. Bratislava* : Conference Proceedings of the International Scientific Online Conference (Bratislava, 30 May 2020). 2020. С. 27–36.
http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12409/1/%2BConference%20Proceedings_VSEMvs_30.5.2020.pdf#page=28.

12. Грищук Ю. В. Критичне мислення як важлива складова діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Сучасні аспекти модернізації науки* : матеріали XXXVI міжнародної наук.-практ. конф. (7 вересня 2023 року, м. Софія (Болгарія), дистанційно). С.153–156.
<http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-36.pdf>.

13. Крикун В., Грищук Ю. Упровадження змішаного навчання у вищих військових навчальних закладах: теоретичний огляд. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ та можливі шляхи їх вирішення* : матеріали III міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 20 листопада 2022). С. 43-46. <https://nuou.org.ua/assets/documents/Zbirnyk-ADL-2020.pdf>.

14. Грищук Ю. В., Крикун В. Д. Ways of introduction of an adaptive approach into language training system of the Armed Forces of Ukraine. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 23-24 вересня 2022). 2022. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/156/1922/4576-1>. DOI: 10.36059/978-966-397-261-9/16.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	18
РОДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	26
1.1. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у педагогічній теорії та практиці.....	26
1.2. Діагностична компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів: поняття, зміст і структура.....	46
1.3. Технологія адаптивного навчання та розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.....	62
1.4. Загальна методика дослідження розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.....	73
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	80
2.1. Наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.....	80
2.2. Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.....	90
2.3. Критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної	

компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.....	101
2.4. Методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.....	116
Висновки до другого розділу.....	145
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	148
3.1. Сучасний стан сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.....	148
3.2. Аналіз, узагальнення та обґрунтування результатів педагогічного експерименту.....	162
3.3. Методичні рекомендації щодо педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.....	195
Висновки до третього розділу.....	203
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	240

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВВНЗ – вищий військовий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗС України – Збройні сили України

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ВІЛС – Бюро міжнародної мовної координації НАТО

ВСТУП

Актуальність теми. Прагнення України до досягнення взаємосумісності з країнами – членами НАТО, зокрема внаслідок російської агресії проти нашої країни, актуалізує проблему розвитку іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) військовослужбовців, оскільки зростає необхідність підготовки військових фахівців, які мають бути здатними та готовими виконувати свої професійні обов’язки й ефективно взаємодіяти з іноземними партнерами в умовах російсько-української війни, у процесі виконання професійних завдань у спільних бойових діях, міжнародних навчальних і наукових заходах тощо. Водночас динамічний розвиток технологій у військовій справі і зміни у воєнно-політичному та суспільному житті потребують нових підходів до навчання, зокрема розвитку ІКК військовослужбовців у вищому військовому закладі (далі – ВВНЗ). Відповідно актуальним завданням післядипломної освіти є професійний розвиток викладачів іноземних мов ВВНЗ, що передбачає і розвиток їхньої діагностичної компетентності, яка є ключовою для підвищення якості освітнього процесу у ВВНЗ. Отже, саме здатність викладачів іноземних мов ефективно діагностувати рівні розвиненості ІКК військовослужбовців дає змогу вчасно реагувати на проблемні питання в їхній мовній підготовці та змінювати стратегії навчання відповідно до потреб ЗС України.

Відповідно до основних положень мовної підготовки військовослужбовців ЗС України на викладача іноземних мов ВВНЗ покладається низка завдань, зокрема розвиток ІКК військовослужбовців із застосуванням сучасних діагностувальних методик. З огляду на вищезазначене, викладач іноземних мов повинен бути здатним і готовим здійснювати діагностувальну діяльність, обирати, розробляти необхідні діагностувальні інструменти, описувати, інтерпретувати належним чином результати діагностувальних досліджень, надавати зворотний зв’язок та постійно вдосконалювати свою діагностичну компетентність.

Вирішити зазначене актуальне завдання покликана система післядипломної освіти, зокрема в контексті застосування як очної, так і дистанційної форм навчання, що уможливорює цілеспрямований розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Основні шляхи та напрями вдосконалення системи післядипломної освіти визначають “Закон України про вищу освіту” [174], Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки [149], Постанова Кабінету Міністрів України “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” від 21.08.2019 № 800 [146], “Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерстві оборони України” [150].

Важливими для нашої роботи є теоретико-методологічні засади застосування компетентнісного підходу в сучасній педагогічній науці, які обґрунтовували І. Бех [12], Н. Білик [15], О. Дубасенюк [152], Г. Єльнікова [68], Н. Ничкало [118], О. Овчарук [122], О. Пометун [143], Дж. Равен [153], В. Свистун [198], В. Ягупов [198] та ін.

Водночас для вирішення проблеми розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ важливим теоретичним підґрунтям є результати наукових досліджень, які висвітлюють такі дослідники, як: С. Aufschneider [206], С. Barth [207], S. Bruder [236], М. Henninger [207], О. Застело [72], А. Kelava [236], J. Klug [234, 237], С. Мартиненко [108], N. McElvany [249], А. Ohle [250], В. Schmitz [237]. Крім того, важливі дослідження питань педагогічного діагностування, які розглядають у своїх працях І. Булах [18], Г. Гац [32], В. Галузяк [31], О. Лагодинський [93, 94], М. Мруга, [18], В. Осьодло [136], І. Підласий [138], В. Ортинський [132], В. Ягупов [260] та ін.

Цікавим для нашого дисертаційного дослідження є питання теоретико-методологічних засад моделювання в сучасній педагогічній науці, які досліджували такі науковці: Н. Білик [15], С. Гончаренко [37], О. Єжова [66], Л. Ковальчук [82], С. Криштанович, Л. Сущенко, Д. Скальський [90],

Є. Лодатко [98], М. Опачко [130], І. Підласий [138]. Питання моделювання формування та розвитку різних видів компетентностей суб'єктів педагогічної освіти в педагогічній теорії та практиці у своїх дослідженнях висвітлювали В. Михайлов [115], В. Олійник [125], В. Ягупов [195], зокрема в системі післядипломної освіти та у військовій освіті – М. Арістархова [10], К. Єргідзей [69], Л. Заїка [71], О. Застело [72], В. Кива [79], В. Крикун [89], О. Рибчук [157-159], В. Скрипнікова [169], Д. Погребняк [141], Н. Шалигіна [192].

У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять наукові праці, присвячені проблемним питанням підвищення кваліфікації у сфері післядипломної освіти, які висвітлені у наукових розвідках Н. Антощук [9], В. Гравіта [9], Н. Клокар [81], В. Олійника [125], С. Сисоєвої [164], О. Спіріна [171].

Водночас варто зазначити, що проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ недостатньо відображена у педагогічних дослідженнях. Зміст і методики підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти зосереджуються здебільшого на таких аспектах, що пов'язані з методикою викладання іноземних мов, а проблемні питання, які стосуються реалізації їхньої діагностувальної функції, вивчаються фрагментарно та несистемно, що істотно впливає на результативність їх діагностувальної діяльності. Актуальність дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії і практиці посилюється такими *суперечностями*, які гальмують розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти між:

- між стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх впровадженням в підготовку викладачів іноземних мов ВВНЗ в системі післядипломної освіти;

- між необхідністю впровадження педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у процес післядипломної освіти і недостатньою увагою до наукового обґрунтування

етапів розроблення педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

- між потребою у розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ і невідповідністю змісту освітньо-професійних (наукових) програм їхньої підготовки у системі післядипломної освіти;

- між потребою розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти та відсутністю відповідного методичного забезпечення;

- між значним педагогічним потенціалом адаптивного навчання щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ як провідної компетентності сучасного викладача та нерозробленістю механізмів його впровадження у систему післядипломної освіти.

Отже, актуальність проблеми, її теоретичне та практичне значення, а також необхідність розв’язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **“Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов в системі післядипломної освіти”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами.

Дисертацію виконано в межах науково-дослідних робіт Національного університету оборони України “Розроблення методики підготовки фахівців з мовного тестування в системі дистанційного навчання у Збройних Силах України” (державний реєстраційний номер 0121U000127) та “Удосконалення теоретичних основ підготовки для підвищення рівня методичної компетентності інструкторів з мовної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій (державний реєстраційний номер 0122U200153)”.

Тему дисертації затверджено вченою радою Національного університету оборони України (протокол № 7 від 29.06.2021 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити результативність педагогічного моделювання розвитку

діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку діагностичної компетентності фахівців у педагогічній теорії і практиці та уточнити поняттєво-категоріальний апарат дисертації.

2. Обґрунтувати наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

3. Удосконалити модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

4. Удосконалити методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

5. Експериментально перевірити результативність педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти та розробити методичні рекомендації щодо його використання в педагогічній практиці.

Об'єкт дослідження – діагностична компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

Предмет дослідження – педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

Для досягнення окресленої мети дослідження і виконання визначених завдань використано комплекс загальнонаукових **методів дослідження**:

– *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація наукової психолого-педагогічної, методичної літератури щодо етапів педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ – для визначення та уточнення поняттєво-категоріального апарату, теоретичних підвалин педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності, обґрунтування змісту і структури діагностичної компетентності викладачів

іноземних мов ВВНЗ та методики адаптивного розвитку досліджуваної компетентності; педагогічне моделювання – для проєктування моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в системі післядипломної освіти;

– *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування – для визначення сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

– *експериментальні* – педагогічний експеримент для перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

– *статистичні* – методи математичної статистики: *U*-критерій Манна-Уїтні, *T*-критерій Вілкоксона, медіанний критерій, критерій узгодженості Пірсона (χ^2), *H*-критерій Крускала-Уолеса та кластерний аналіз – для оброблення й теоретичного обґрунтування статистичної достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у такому:

– *уперше* обґрунтовано теоретичні засади та основні етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти (цілепокладання; планування; проєктування педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ; впровадження розробленої педагогічної моделі; корегування педагогічної моделі), за допомогою якого процес розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є результативним;

– *удосконалено* педагогічну модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом її доповнення суб'єкт-суб'єктним блоком, який відображає взаємодію між викладачами іноземних мов ВВНЗ і викладачем-фасилітатором, а також шляхом доповнення, адаптування, оптимізації наявних блоків педагогічної моделі розвитку

діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ до специфіки їхньої діагностичної діяльності у системі військової освіти для досягнення необхідного результату у системі післядипломної освіти;

методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом адаптування мети, завдань організаційних форм та змісту навчання (очного компоненту, дистанційного спецкурсу та тренінгу), методів і засобів навчання до контексту їхньої діагностувальної діяльності у системі військової освіти, які послідовно реалізуються на ціннісно-мотиваційному, основному та завершальному етапах;

– дістало подальшого розвитку змістове наповнення поняття “діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ” доповненням такою професійно важливою характеристикою, як “спроможність реалізовувати діагностувальну функцію з метою виявлення рівнів сформованості та розвиненості іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців”.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їх **впровадженні в освітній процес** Національного університету оборони України (акт № 115/219 від 02.10. 2023 року), Воєнно-дипломатичної академії імені Євгенія Березняка (акт № 122 від 25.09.2023 року), “Ужгородського національного університету” (акт № 115/35/227 від 13.10.2023 року), Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (акт № 111/35/229 від 20.10.2023 року).

Особистий внесок здобувача. У статті [53] (співавтор Р. Миколайчук) особистий внесок дисертантки полягає у статистичному опрацюванні отриманих результатів після проведення формувального етапу педагогічного експерименту; у статті [54] (співавтор В. Крикун) – у висвітленні методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, зокрема її компоненту – дистанційного спецкурсу “Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов”, що функціонує в освітньо-інформаційному середовищі ВВНЗ; у науковій праці [51] (співавтор

В. Крикун) – в обґрунтуванні застосування технології змішаного навчання у системі мовної підготовки ЗС України; у наукових працях [52, 228] (співавтор В. Крикун) – в теоретичному аналізі переваг адаптивного навчання в системі мовної підготовки ЗС України.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження були представлені на таких міжнародних наукових конференціях: “Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійної підготовки військових фахівців в умовах турбулентності” (Братислава, 30 травня 2020 р.); “Current trends in adaptive training at higher military educational institutions” (Київ, 21 листопада 2022 р.); “Implementation of blended learning in higher military education institutions: theoretical review” (Київ, 2020), “Діагностична діяльність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів” (Київ, 16–17 квітня 2021 р.), “Андрагогічний підхід у післядипломній освіті викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладах та військових навчальних” (Лодзь, 8–9 жовтня 2021 р.), “Використання цифрових інструментів у процесі розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов” (Тарту, 7 лютого 2022 р.), “Критичне мислення як важлива складова діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ” (Софія, 7 вересня 2023 р.).

Публікації. Зміст та основні результати дисертаційного дослідження відображено в 14 публікаціях (із них п’ять – у співавторстві), серед яких: шість статей у наукових фахових періодичних педагогічних виданнях України (серед яких п’ять у наукометричних виданнях); вісім – у матеріалах наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (261 найменувань, із них 55 – закордонних), 19 додатків на 74 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 314 сторінок, основний текст – 187 сторінок. Робота проілюстрована 49 таблицями, 9 рисунками та 3 формулами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у педагогічній теорії та практиці

Російсько-українська війна дала поштовх до суттєвих трансформацій у сфері освіти дорослих. Сьогодні в Україні гостро постає питання осмислення такої дилеми, як, з одного боку, необхідність забезпечення безперервного підвищення кваліфікації українських фахівців, їхньої перепідготовки, а з іншого – відсутність достатньої нормативно-правової бази, наукових досліджень, спрямованих на належне вирішення зазначеного суспільно важливого завдання. Слід звернути увагу на те, що концепції “освіта дорослих” та “освіта впродовж життя”, на думку Л. Лук’янової, нині є стратегічними завданнями країн Європейського Союзу [99, 101]. Принагідно зазначимо, що в Україні, як і в більшості провідних країн Європи, є можливість здобувати формальну освіту, тобто традиційну, та навчатися протягом всього життя й здобувати неформальну освіту, спрямовану на професійні інтереси і потреби дорослих, та інформальну освіту, що ґрунтується на здобутті знань на основі життєвого досвіду, особистої професійної діяльності [6, 100]. Отже, зазначене вище вказує на об’єктивну необхідність зосередження зусиль вищої школи, зокрема системи післядипломної освіти, на розвитку складових професійної компетентності викладачів-педагогів та посиленні їхніх професійно важливих якостей, що сприятимуть ефективній педагогічній діяльності в умовах постійного інноваційного впливу на всі сфери діяльності людини.

Питання андрагогіки досліджували низка науковців. Зокрема філософський аспект неперервної освіти впродовж життя представлено в працях В. Андрущенка [4], І. Зязюна [74], В. Кременя [87], Л. Лук’янової [100].

Концептуальні питання освіти дорослих вивчали О. Аніщенко [6], С. Гончаренко [37], Н. Ничкало [117], О. Огієнко [123], В. Рахманов та Л. Тимчук [156], М. Knowles [239]; військової андрагогіки – А. Вітченко [25, 26], В. Осьодло [25, 135], О. Поздишев [25]. Особливості розвитку освіти дорослих в Україні досліджували Л. Лук'янова [100, 244], Н. Ничкало [117, 118], Л. Сігаєва [166], О. Щербак [193] та ін.

Андрагогічний підхід зосереджується на розвитку готовності фахівців до мінливих професійних ситуацій, розвитку внутрішньої мотивації до досягнень та професійних звершень завдяки врахуванню віку, життєвого та професійного досвіду [99]. Під час реалізації андрагогічного підходу у системі післядипломної освіти слід враховувати основні принципи, яким він підпорядковується [83, 123, 181]:

принцип самостійності під час навчання, під яким науковці і розуміють створення умов для самостійної організації процесу тим, хто вчиться для самостійної організації процесу;

принцип спільної діяльності, що забезпечує гнучку взаємодію усіх суб'єктів навчання щодо планування, здійснення, оцінювання і корекції процесу навчання;

принцип опори на досвід того, хто вчиться для підвищення його (її) мотивації до навчання з метою підвищення його (її) мотивації до навчання та залучення до діяльності;

принцип індивідуалізації навчання, що дає змогу врахувати потреби, досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто вчиться для створення індивідуальних траєкторій навчання, які орієнтовані на конкретні освітні потреби й цілі навчання;

принцип системності навчання, який передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів;

принцип контекстності навчання, який враховує умови та особливості професійної діяльності того, хто вчиться;

принцип актуалізації результатів навчання, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих компетентностей та якостей;

принцип елективності навчання, який передбачає надання гнучкості щодо вибору цілей, змісту, форм, методів, термінів, місця навчання тощо;

принцип розвитку освітніх потреб, який передбачає оцінювання результатів навчання завдяки визначенню реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й спрямування процесу навчання на формування в тих, хто вчиться, нових освітніх потреб;

принцип усвідомленості навчання, який передбачає, що той, хто вчиться, є суб'єктом, який бере відповідальність за результати свого навчання.

На думку О. Біди, І. Орос, А. Чичук, андрагогічний підхід охоплює вимоги до діяльності, принципи, форми і методи організації професійної перепідготовки й умови їх ефективного застосування (урахування індивідуальних особливостей, перебудову техніки взаємодії викладача зі студентами, самостійне навчання, спільну діяльність, опору на життєвий і професійний досвід, розвиток освітніх потреб тощо) [14].

Таким чином, впровадження андрагогічного підходу в систему післядипломної освіти викладачів іноземних мов ВВНЗ сприятиме виявленню форм і методів організації навчання дорослих, що дають змогу слухачам самостійно обрати шлях розвитку своєї компетентності відповідно до їхніх освітніх потреб, віку, здібностей та можливостей, індивідуальних особливостей, досвіду, а також самореалізації особистості слухача, активізації його пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, виробленню педагогом власної світоглядної позиції, самоконтролю процесу навчання [7, с.115 –116].

Вчений-андрагог М. Knowles запропонував власні принципи викладання, які реалізуються під час семи етапів та майже ідентичні з вищезгаданими [102, 239]:

створення психологічного клімату для навчання, що є важливою передумовою для суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- встановлення порядку спільного планування діяльності;
- діагностування освітніх потреб;
- формулювання напрямів навчання;
- створення форми освітнього досвіду;
- управління виконанням освітнього досвіду;
- оцінювання результатів і повторне діагностування освітніх потреб.

Учений звертає увагу на особливості діагностувального процесу й зазначає, що він охоплює три етапи [102, 239]:

- проєктування моделі бажаного кінцевого результату викладання і навчання;

- оцінювання рівня сформованості компетентностей;

- оцінювання різниці (відмінностей) між цими двома етапами.

Результатом цих етапів є спільне формулювання викладачами й учнями освітніх цілей та завдань. Н. Бхіндер зауважує, що під час імплементації андрагогічного підходу увага має зосереджуватися на використанні активних та експериментальних методів навчання, практичному застосуванні отриманих знань, вмінь і навичок, заохоченні тих, хто вчиться, завдяки активізації власного досвіду для формування здатності й готовності до безперервного розвитку та саморозвитку [19, с. 65].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на особливості впровадження андрагогічних засад у вищій військовій школі. Науковці А. Вітченко та В. Осьодло, О. Гнидюк у своїх наукових працях ґрунтовно розкривають андрагогічну логіку підготовки військових фахівців-лідерів і також звертають увагу на важливість актуалізації їхнього життєвого та професійного досвіду. Науковці зазначають, що андрагогіка спрямована на впровадження ідей розвивального навчання, а також на “зону найближчого розвитку”, пріоритетну роль учіння й особистісного й професійного досвіду в організації андрагогічного процесу, що передбачає створення відповідного середовища на засадах особистої ініціативності, партнерства, суб’єкт-суб’єктної взаємодії, інноваційності, гнучкості й адаптивності тощо [26]. О. Гнидюк слушно

зауважує, що андрагогічний підхід передбачає проєктування такого освітнього середовища, яке створює умови для здійснення педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, творчої діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, реалізації індивідуального і диференційованого навчання, а також для фокусування на мотивацію слухачів як важливу умову їхнього професійного розвитку [35].

У контексті підготовки викладачів ВВНЗ у своєму науковому дослідженні М. Арістархова дослідила принципи андрагогічного підходу розробила андрагогічну модель, яка є описом процесу розвитку іншомовної компетентності викладачів ВВНЗ і містить чотири взаємозв'язаних між собою блоки: методологічний, змістовий, технологічний та діагностично-результативний [10]. Дослідниця слушно зауважує, що зазначений підхід передбачає врахування закономірностей і принципів навчання дорослих, зокрема й викладача ВВНЗ. І. Козубцов під час дослідження теоретико-методичних основ розвитку методологічної культури ад'юнктів обрав андрагогічний підхід, оскільки він сприяє вдосконаленню способів самореалізації особистості військового дослідника впродовж життя [83]. Цікавим є той факт, що науковці О. Біда, І. Орос, А. Чичук оперують таким поняттям, як модель професійної перепідготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти на засадах андрагогічного підходу, визначають такі її компоненти:

методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові);

мотивацію до навчання (досвід викладача, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя);

принципи навчання дорослих;

принципи педагогічної творчості викладача (діагностика, оптимальність, взаємозалежність тощо) [14].

Теоретичний аналіз наукової літератури показав важливість андрагогічного підходу в контексті підготовки фахівців у системі післядипломної освіти, зокрема викладачів ВВНЗ. На основі аналізу наукових робіт можна зробити висновок, що андрагогічний підхід передбачає врахування й актуалізацію життєвого та професійного досвіду тих, хто вчиться, врахування їхніх потреб, мотивів, стилів навчання з метою створення індивідуальних траєкторій навчання з метою досягнення позитивних результатів у спільній освітній діяльності. Андрагогічний підхід може бути реалізований в умовах сприятливого психологічного клімату та за умови налаштованості суб'єктів андрагогічного процесу на взаєморозуміння, співробітництво і співтворчість.

Андрагогічний підхід тісно пов'язаний з компетентнісним, що дає змогу слідувати тенденції сьогодення – впровадженню концепції навчання впродовж усього життя, яка передбачає безперервне навчання з метою розвитку здатності та готовності дорослих постійно вдосконалювати свою професійну компетентність. Підтверджують нашу думку положення нормативно-правових документів щодо мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України, де зазначено, що викладачі іноземних мов ВВНЗ мають бути сфокусовані на безперервному розвитку своєї професійної компетентності, щоб відповідати цілям мовної політики ЗС України, яка має на меті розвиток ІКК українських військовослужбовців [150]. Для якісного виконання окреслених завдань та своєчасного реагування на виклики сьогодення на викладача іноземних мов ВВНЗ покладається діагностувальна функція, а на систему післядипломної освіти – якісна їхня підготовка як викладачів-діагностів.

У системі вищої військової освіти методологічним підґрунтям професійної підготовки викладачів вищої школи й підготовки військових фахівців науковці розглядають компетентнісний підхід. Проблема впровадження компетентнісного підходу міститься у науковому доробку І. Беха [12], Т. Вакалюк, О. Осової [20, 257], М. Голованя [36], О. Діденка [60], О. Дубасенюк [62], І. Зязюна [75], О. Овчарук [122], Л. Олійника [86], С. Сисоєвої [164], В. Ягупова [197]. Науковці вважають, що компетентнісний

підхід зміщує акценти з традиційного знаннєвого підходу, що зосереджується на нагромадженні знань, умінь і навичок, на формування й розвиток у майбутніх фахівців професійно важливих якостей, здатності та готовності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й професійний досвід у різних професійних ситуаціях. На думку українських дослідників, саме з позицій компетентнісного підходу необхідно оцінювати рівень сформованості у фахівців основних компетентностей, які визначені як такі, що сприятимуть їхній успішній професійній діяльності [11, 62, 197].

Компетентнісний підхід оперує поняттями “компетентність” та “професійна компетентність”. Розглянемо коротко зміст і структуру зазначених вище понять, оскільки вони відіграють важливу роль для повного розуміння ключового поняття нашого дослідження “діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ”.

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” “компетентність” визначено “...як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [149]”. Отже, офіційне визначення існує, але не відображає специфіки діяльності фахівців різних сфер, що актуалізує необхідність для сучасних науковців тлумачити зазначене поняття відповідно до предмета наукового дослідження (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Тлумачення “компетентності” в науковій літературі

Науковці	Визначення
О. Дубасенюк	“...системно-структурне багаторівневе інтегральне особистісно-діяльнісне утворення, яке дозволяє фахівцю ставити й ефективно вирішувати професійні задачі та проблеми різного рівня складності в типових та нестандартних ситуаціях” [63].
О. Діденко	“...інтегрована особистісно-діялісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності” [60].

Продовження табл. 1.1

I. Драч	“...інтегративна особистісно-професійна системна характеристика якостей людини, яка забезпечує її успішну діяльність у професійній та соціальній сферах, сприяє саморозвитку і самовдосконаленню в умовах постійних змін” [61, с. 47].
М. Головань	“Інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності” [36].
В. Свистун, В. Ягупов	“...підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності” [198].
І. Зязюн	“...властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей і ін.” [75].
О. Пометун	“...спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання” [143].
S. Monchatre	“...сукупність здатностей, що дозволяє фахівцю належним чином виконувати завдання за призначенням у життєвих ситуацій на роботі і відповідати вимогам, які до нього висувуються” [247].
C. Chauvigné, J.- C. Coulet	“...динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних навичок, знань, а також усвідомлення міжособистісних, інтелектуальних та практичних навичок та етичних цінностей” [217].

Отже, здебільшого науковці погоджуються, що компетентність фахівця – це складна інтегративна характеристика особистості та фахівця, яка сприяє реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сферах, а також усвідомленню соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення в умовах динамічності світу. Аналіз поняття “компетентність” показав, що компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу, має елемент готовності до нестандартної ситуації, обумовлений особистісною характеристикою людини, впливом внутрішніх чинників (досвіду, цінностей), таким чином відбувається перехід від якісних знань до якісної діяльності. Компетентність – це цілісна якість особистості, яка,

базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв'язувати завдання реальної практичної діяльності. Особистість бере на себе відповідальність за ефективність своєї роботи, подає її через призму власної системи цінностей. Індивідуальне ставлення суб'єктивує компетенції, що впливає на предмет і результат діяльності. Таким чином, компетентність виявляється в успішно реалізованій компетенції у певній значимій для особистості діяльності [110].

Важливим поняттям для нашого дослідження є “професійна компетентність”, зокрема “професійна компетентність викладачів ВВНЗ”. Проблема розвитку професійної компетентності викладачів віднайшло відображення в дослідженнях науковців С. Гончаренка [37], І. Зязюна [74, 75], С. Демченка [57], О. Дубасенюк [62, 147], Н. Ничкало [117], О. Пометун [143], Л. Олійника [128, 129], В. Свистун [198], В. Ягупова [195] та ін. Науковці дійшли висновку, що професійна компетентність викладачів є складним і комплексним утворенням й передбачає їхню здатність та готовність виконувати професійні обов'язки, що ґрунтуються на наукових знаннях і професійному досвіді. У науковій літературі це поняття розглядається як особистісне новоутворення, інтегральний показник готовності до вирішення освітніх завдань на основі здобутих під час навчання знань, умінь, навичок, сформованої культури педагогічного спілкування, етики й естетики педагогічної діяльності в умовах ВВНЗ [118]. Учені поділяють професійну компетентність викладача ВВНЗ на такі часткові компетентності [26]:

теоретико-методологічну (сформованість цілісного уявлення про філософські й загальнонаукові засади вищої військово-професійної освіти, її мету і завдання, пріоритети і цінності; здатність обґрунтовано, переконливо з'ясовувати роль науки в системі формування особистості військовослужбовця);

предметно-діяльнісну (здатність використовувати набуті фахові, психолого-педагогічні знання, вміння для ефективного вирішення освітніх завдань);

інформаційно-комунікативну (здатність, застосовувати різноманітні джерела та способи отримання інформації для виконання освітніх завдань, готовність за їхньою допомогою постійно поглиблювати власні знання; сформованість культури педагогічного спілкування, володіння різноманітними засобами, прийомами і формами комунікації);

діагностувально-прогностичну (здатність діагностувати рівень підготовки курсантів і слухачів, передбачати результати власної педагогічної діяльності);

управлінську (здатність, пов'язана із самоорганізацією та управлінським забезпеченням навчального процесу – плануванням, організацією, контролем);

проектувально-корекційну (здатність проектувати й коригувати власну професійну діяльність, постійно працювати над її вдосконаленням);

технологічну (володіння технологіями та методиками викладання, здатність добирати методи й засоби з урахуванням освітніх завдань, рівнів підготовки курсантів і слухачів, перспектив їхнього професійного зростання);

науково-дослідну (здатність самостійно проводити теоретичні та прикладні дослідження, використовувати їхні результати в навчальному процесі; готовність керувати науково-дослідною діяльністю курсантів і слухачів);

етичну (дотримання педагогічної етики в професійній діяльності, спілкуванні, міжособистісних стосунках тощо);

загальнокультурну (повага до національної і світової культурної спадщини; здатність естетизувати власну діяльність, виявляти толерантність, тактовність, ввічливість у спілкуванні з колегами тощо);

творчу (здатність до творчої діяльності в її різновидах і формах, готовність генерувати нові педагогічні ідеї та реалізовувати їх на практиці).

Учений В. Ягупов у структурі професійної діяльності педагога визначає дії та операції, які знаходяться у взаємозв'язку і взаємозумовлені. Мова йде про такі *функції* [195]:

діагностувальну, що пов'язана з вивченням індивідуально-психічних особливостей, навчальної успішності, вихованості та інших проявів і якостей військовослужбовців, виявленням і визначенням рівня їх загальної підготовленості та професійних знань, навичок і вмінь, які необхідні для успішної спочатку навчальної, а згодом й військово-професійної діяльності;

орієнтовно-прогностичну – здатність визначати конкретні цілі, зміст, методику своєї педагогічної діяльності, передбачати її результати;

конструктивно-проектувальну, яка передбачає постійне уточнення педагогом цілей і результатів своєї діяльності, вдосконалення ним методик проведення різних навчально-виховних заходів, які він реалізує. Використання методів, методики насамперед залежить від результатів попередніх дій. Саме тому така діяльність потребує психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативності, творчості, володіння багатим арсеналом організації дидактичних, виховних та інших заходів, системного психолого-педагогічного знання, а також проектування своєї педагогічної діяльності;

організаційну – полягає в ефективному плануванні педагогічного процесу й визначенні оптимальних шляхів його реалізації, організаційної, змістовної та методичної обґрунтованості конкретних педагогічних заходів залежить його перебіг та чітко визначені результати;

практично-педагогічну – передбачає наявність у педагогів практичних навичок і вмінь проведення різноманітних педагогічних заходів, ефективних їх методик. Це потребує від педагога володіння *педагогічною технікою*;

комунікативно-стимульовальну – для результативного виконання завдань педагог повинен мати добре розвинені особистісні якості: емпатію, оптимізм, творчість, доброзичливість;

оцінну – аналіз як власних дій, так і дій військовослужбовців (офіцерів, курсантів), виявленні в них позитивних сторін і недоліків, порівнянні

отриманих результатів із запланованими тощо. За допомогою оцінної діяльності педагог здійснює зворотний зв'язок у своїй роботі, тобто своєчасно визначає конкретні результати педагогічної діяльності та вносить у разі потреби корективи;

дослідницьку – має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом. Діяльність офіцера як педагога базується на дослідницьких даних, які стосуються, з одного боку, визначення індивідуально-психічних особливостей учнів, їх нахилів, життєвих настанов, а з іншого – з'ясування рівня опанування ними знань, навичок і вмінь, духовного, професійного та фахового розвитку.

На думку О. Рибчука, професійна компетентність викладача полягає у його “здатності та готовності здійснювати педагогічну діяльність, організовувати успішну педагогічну взаємодію, досягаючи позитивних результатів у навчанні і вихованні тих, хто навчається” [159, с. 46]. Науковець переконаний, що професійна компетентність викладача спрямована на дисципліни, які він викладає, а також стосується тих, хто вчиться, і передбачає вплив викладача на діяльність своїх учнів. Окрім цього, він зазначає, що однією з основних характеристик професійної компетентності викладача повинна бути комплексність, а не сума засвоєних алгоритмів, тобто усвідомлена система знань, умінь, навичок, професійного досвіду викладача, його здатність робити власні оцінки та критично мислити, що дає змогу йому “синтезувати рішення для успішного вирішення педагогічних завдань, аналізувати педагогічні ситуації, що зумовлює необхідність осмислення педагогічних закономірностей і психологічної сутності явища, вибору засобів педагогічної взаємодії” [159, с. 46 - 47].

Перед тим, як перейти до розгляду наступного методологічного підходу, – системного, вважаємо за доцільне коротко окреслити суть “діагностичної компетентності викладачів іноземних мов”.

Питанням формування та розвитку діагностичної компетентності фахівців займалися українські вчені Г. Гац [33] (формування діагностичної

компетентності майбутніх учителів фізичної культури), Р. Горбатюк, Н. Білан та С. Сіткарь [39] (розвиток діагностичної компетентності здобувачів вищої освіти) О. Застело [72] (розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ), С. Мартиненко (формування діагностичних компетентностей у майбутніх учителів початкової школи) [109] та іноземні вчені С. Barth та М. Henninger [208] (розвиток діагностичної компетентності викладачів засобами мультимедійних технологій навчання), J. Klug, S. Bruder, K. Kelava, B. Schmitz (розвиток діагностичної компетентності викладачів із застосуванням технологій ситуативного аналізу для діагностування навчальної поведінки (стратегій навчання) студентів) [236].

Науковці виділяють такі компоненти професійної компетентності викладачів іноземних мов: комунікативний, філологічний, психолого-педагогічний, соціальний, методичний, компенсаторний, загальнокультурний, діагностувальний, педагогічне та мовне мислення, включно методологічне, тактичне й оперативне мислення, особистісні якості (моральні, етичні, ділові) [11]. Варто зазначити, що вчені обґрунтовують низку важливих характеристик, які створюють базис для розуміння сутності “діагностичної компетентності викладача”, яке розкривається через підготовленість, здатність і готовність (теоретичну і практичну) до такого:

здійснення діагностувальної діяльності для вирішення професійних проблем та завдань, які виникають під час професійної педагогічної діяльності;

використання сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування та дотримання педагогічних принципів;

проведення дослідження та прогнозування розвитку освітнього процесу загалом і конкретного студента зокрема на основі знань про педагогічну діагностику, сформованих діагностичних умінь, навичок, досвіду;

професійного виявлення проблем та прогалин у знаннях і причин їхнього виникнення, обґрунтованого вибору навчального змісту та методів навчання тощо;

адаптації свого стилю викладання до потреб студентів із різними здібностями до навчання, їхніх інтересів та вподобань, що передбачає накопичення діагностувальної інформації і, з огляду на це, підбір методів викладання для всіх студентів [11, 27, 33].

Слушно зауважують іноземні вчені, що діагностична компетентність викладачів передбачає наявність у них таких професійно важливих якостей, як мотивація, цілеспрямованість особистісного ставлення до своєї діяльності, ввічливість, тактовність, толерантність [235].

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких розглядалися питання формування та розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, дає змогу стверджувати, що ця компетентність передбачає наявність у них діагностувальних знань про сутність і зміст педагогічної діагностики, методи отримання інформації, правила опрацювання результатів та їхнє порівняння з наявними нормами, можливі діагностичні висновки. Викладачі іноземних мов мають також володіти методологічними вміннями щодо визначення цілей, завдань діагностувальних заходів, а також їхнього планування. Не менш важливим для викладачів іноземних мов є професійні вміння, що передбачають застосування для збирання інформації сучасних методик, самостійне створення діагностувальних методик та інструментів, оброблення отриманої інформації, контроль й оцінювання. Своєю чергою, щоб ефективно і професійно визначати та інтерпретувати діагностувальну інформацію, надавати відповідні діагностувальні висновки, викладачі іноземних мов мають демонструвати практичні діагностувальні вміння.

Науковці наголошують на важливості розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у процесі професійної підготовки і пропонують реалізувати такі шляхи її оптимізації:

інтеграцію модульних курсів з відповідним рівнем розвиненості діагностувальних та комунікативних навичок з іноземної мови в процес професійної підготовки викладачів, що дає змогу викладачам підвищити свій рівень професійної компетентності [235, 237];

розроблення методик з урахуванням комплексу знань, якими має володіти фахівець, системи практичних вмінь і навичок, які є в основі діагностувальної діяльності [32];

використання викладачами іноземних мов спеціальної технології інтегрального оцінювання розвиненості ІКК, спеціалізованих програмних забезпечень як основи розвитку їхньої діагностичної компетентності [72];

моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів із застосуванням технологій ситуативного аналізу для діагностування навчальної поведінки (стратегій навчання) студентів [236];

застосування мультимедійних технологій навчання (мультимедійного навчального середовища), які завдяки платформам електронного навчання, інтернет-ресурсам для навчання та комп'ютерного чи веб навчання сприяють набуттю спеціальних знань [207].

Отже, діагностична компетентність викладачів іноземних мов є складним утворенням, яку науковці здебільшого розкривають через здатність та готовність до здійснення педагогічної діагностики або діагностичного супроводу. Окрім цього, викладачі іноземних мов у межах своєї діагностичної компетентності мають бути готовими створювати сприятливе навчальне середовище, а також виявляти та усувати потенційні джерела помилок, яких допускаються слухачі під час вивчення іноземних мов. Усі суб'єкти навчання можуть використовувати діагностувальну інформацію як зворотний зв'язок з метою адаптації стратегії навчання та викладання. Слід додати, що діагностична компетентність викладачів іноземних мов не зводиться лише до точності суджень діагностування та результатів проведення стандартизованих тестувань, а й передбачає конструювання їхніх стратегій навчання.

Наступний методологічний підхід, на який варто звернути увагу в межах нашого дисертаційного дослідження, є системний, ключовим поняттям якого є "система", яка, своєю чергою, характеризується: обмеженістю, цілісністю, конгруентністю, структурністю, функціональністю, ієрархічністю, інформаційністю та динамічністю, гомеостатичністю, унікальністю,

непередбаченістю та невизначеністю поведінки, емерджентністю [64]. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими виступатимуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система. Своєю чергою, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [64]. На думку В. Рахманова та Л. Тимчук, основою системного підходу до військової освіти є фундаментальність навчання як загальнонаукової, так і військово-професійної. Науковці зазначають, що це є одночасно й основною її відмінністю на противагу іншим країнам [156, с. 213].

Таким чином, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи та їхню взаємодію. Системний підхід реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [34, 134]. Згідно з цим підходом навчання досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Останнім властиві внутрішні зв'язки, унаслідок яких виникає нова якість, не притаманна окремим елементам. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи навчання [34, 134].

Науковці А. Зельницький, В. Крикун, М. Гребенюк досліджували базові принципи системного підходу в контексті підготовки військових фахівців. Науковці вважають, що цей підхід має базуватись на таких принципах: пріоритету кінцевої мети; єдності системи як цілого та як сукупності її елементів; взаємозв'язку та взаємозумовленості складових системи; динамічного розвитку системи, адаптації її до вимог та потреб особистості; оптимальності управління на всіх ієрархічних рівнях системи; урахування потенційних можливостей і суперечностей, зовнішніх та внутрішніх впливів;

всебічного забезпечення; урахування впливу якості освітнього середовища на якість освітньої діяльності та якість підготовки військових фахівців [42, 73].

Оскільки ми будемо розглядати досліджуване явище – діагностичну компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ як психічне новоутворення педагога, вважаємо за доцільне звернутися до психологічних досліджень, в яких системний підхід передбачає розгляд психічних утворень як сукупності елементів, кожен із яких залежить від інших, впливає на них, породжує разом з ними відносно самостійне утворення вищого порядку. Суть цього підходу полягає в дослідженні розвитку особистості у взаємозв'язку з її структурою, діяльністю та системою соціальних, моральних і духовних норм. Такий підхід дає змогу глибше аналізувати взаємодію структурних елементів особистості, виявляти основні закономірності цієї взаємодії, цілісно описувати процес розвитку. Системний підхід передбачає обов'язковий аналіз структури системи (психіки, особистості). Водночас це особлива відкрита система зі зворотними зв'язками. На кожному рівні детермінації ця система включена в регуляцію взаємодії суб'єкта із ширшою біологічною системою (на рівні організму), соціальною системою (на рівні індивіда), створюваними культурно-історичними цінностями суспільства і предметного світу (на рівні особистості) та духовною сферою (на рівні духовності) [34]. Вчена-психолог Є. Гейко стверджує, що принцип системності спонукає дослідників вивчати психіку та особистість як систему, що має певні закономірності функціонування і розвитку та є частиною макроструктури, закономірностям якої вона підпорядковується, а також як об'єкт зовнішніх впливів й умов. Крім того науковиця вважає, що системний підхід дає змогу враховувати багатовимірність, багаторівневість, ієрархічність психічних явищ та множинність, детермінованість психічних якостей людини, а також розглянути психічні явища в їх розвитку [34].

У продовження вивчення особистості як цілісності наведемо цитату науковця С. Максименка: “Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власну генезу” [134, с. 9].

Науковець цілісність визначає як одну із ключових ознак особистості та зауважує, що “Особистість, безумовно, являє собою утворення, яке складається з окремих психічних явищ (процесів, станів, властивостей). Але разом із тим вона ніколи не є лише сумою цих явищ, оскільки особистість не можна зрозуміти в логіці такого собі “додавання розумінь” окремих її складових. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самотійно, вона є носієм всієї особистості, а також її відбиттям. Особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв’язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості” [134, с. 10].

Отже, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічного літератури щодо принципів системного підходу ми дійшли висновку, що досліджувану компетентність треба розглядати як цілісне явище, незважаючи на те, що для глибшого аналізу ми її розклали на складники.

У сучасних психологічних наукових працях відбувається активне висвітлення проблеми суб’єктності особистості як цілісної сутності особистості у межах суб’єкт-діяльнісного підходу із суб’єктно-діяльнісним, який був у спектрі уваги І. Бека [12], В. Давидова [56], І. Зязюна [75], С. Кузікової [91], С. Максименка [106, 107], В. Осьодла [25], В. Татенка [179], В. Ягупова [196].

Діяльність є важливим методологічним принципом побудови теорії суб’єктності, основою якої є система свідомої регуляції людиною своєї активності, а отже, має внутрішню причинність. Звідси випливає, що активність, ініціативність, рефлексивність, самоактуалізація та самодетермінація є ключовими поняттями для розкриття суті суб’єктно-діяльнісного підходу. Основоположник суб’єктно-діяльнісної психології С. Рубінштейн, зазначає, що теорія суб’єктності ґрунтується на принципах єдності свідомості й діяльності, психологічного детермінізму, суб’єктності й саморозвитку [134].

Прихильники суб'єктно-діяльнісного підходу, розглядаючи діяльність як загальну універсальну форму взаємодії людини зі світом, як спосіб організації її активності, визначають людину як “суб'єкт, який володіє свідомістю і будує за її посередництвом свою діяльність. Процеси творення і творіння людиною своєї діяльності, знаменують початок розвитку її особистості” [56, с. 22–32], а суб'єктність є проявом форми активності особистості в різних видах діяльності [77]. М. Прищак у своїх наукових розвідках, присвячених суб'єктно-діяльнісному підходу, доходить до висновку, що проблеми діяльнісного підходу, які виникають на шляху розроблення теорії особистості та її суб'єктності, вирішуються дослідниками переважно так:

- 1) за допомогою концепту “активності”, “суб'єктної активності” [91]
- 2) “обумовити” діяльнісний концепт особистості та її суб'єктності ціннісно-смысловими, духовними компонентами [179]
- 3) через концепт “вчинок” [103];
- 4) звести суб'єктність особистості до духовно-смыслового виміру особистості [17].

Науковці вважають, що суб'єктно-діялісний підхід ґрунтується на дослідженні діяльності фахівця в професійному середовищі та впливу цієї професійної діяльності на розвиток ключових характерних рис особистості фахівця [17, 91, 103, 188]. Таким чином, організація освітнього процесу за суб'єктно-діялісним підходом передбачає орієнтацію на ціннісно-мотиваційні інтереси того, хто вчиться.

Цікавим для нашого дослідження є також положення контекстного підходу, відповідно до якого, на думку В. Вихрущ, навчання дорослих орієнтується на їхню професійну підготовку і реалізується завдяки системному використанню професійного контексту, а також наповнення навчального процесу елементами професійної діяльності. При цьому вчена зазначає, що для реалізації контекстного навчання важливо дотримуватися переходу від навчання академічного типу до квазіпрофесійного й згодом до професійної діяльності [22, с. 47], й моделювання предметного і соціального змісту

професійної діяльності [22, с. 54]. З метою реалізації цілісності навчального процесу та урахування специфіки професійної діяльності студентів необхідно дотримуватися таких вимог:

забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності фахівця у формах навчальної діяльності студента;

поєднувати різноманітні форми і методи навчання із урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності дорослого;

використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту студентів;

реалізовувати різні типи зав'язків між формами навчання дорослих;

забезпечувати зростаючу складність змісту навчання і відповідних форм контекстного навчання протягом навчання [22, с. 55-56].

На думку О. Капінуса, який досліджував проблему формування суб'єктності майбутнього офіцера, контекстний підхід має низку переваг, зокрема забезпечення сформованості знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що складають професійну компетентність фахівця відповідно до актуальних потреб професії [76].

Реалізація контекстного підходу в освітній і первинній військово-професійній діяльності майбутніх офіцерів у ВВНЗ забезпечується наповненням змісту професійної підготовки тих, хто вчиться, навчальними дисциплінами, темами й окремими навчальними питаннями, в основі яких є досвід і практика виконання службово-бойових завдань офіцерами, що актуалізує потребу пошуку шляхів їх вирішення, сприяє формуванню готовності та здатності до виконання військово- професійних завдань [76].

Припускаємо, що використання контекстного підходу у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ сприяє професійній реалізації педагогів у межах їхньої безпосередньої педагогічної діяльності, які спонукають активізацію пізнавальної діяльності, сприяють зацікавленості, активності та продуктивності. За контекстним підходом зміст

освітньої діяльності корелює з практичним застосуванням набутих знань, умінь, навичок, компетентностей у різноманітних професійних контекстах та ситуаціях.

Отже, методологічну основу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти становить сукупність андрагогічного, компетентнісного, системного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів. Інтеграцію цих підходів можна здійснити в межах педагогічного моделювання розвитку досліджуваної компетентності.

1.2. Діагностична компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів: поняття, зміст і структура

Сучасні трансформації в освіті, пов'язані з тенденціями до інновацій, поєднання формального та неформального навчання, опанування цифрової грамотності, персоналізації й адаптивності навчання, а також стрімкий розвиток цифрових технологій посилюють інтерес фахівців ВВНЗ, зокрема викладачів іноземних мов ВВНЗ до вдосконалення своїх професійних компетентностей у межах післядипломної професійної освіти. У зв'язку з цим для них виникає необхідність безперервно самовдосконалюватися, оновлювати й поглиблювати знання, розвивати всі складові своєї професійної компетентності, зокрема діагностичної.

На нашу думку, важливо проаналізувати підходи науковців щодо визначення структури будь-якого виду компетентності (табл. 1.2) для того, щоб сформулювати власне бачення структури діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

У сучасній педагогічній науці існує низка досліджень, присвячених питанню формування та розвитку ІКК військових фахівців. Ґрунтовні дослідження щодо розвитку ІКК військовослужбовців, магістрів військового управління зробила В. Крикун [89], у той час як М. Арістархова [10] розробила

андрагогічну модель розвитку ІКК викладачів вищих військових навчальних закладів, Н. Шалигіна [192] присвятила своє дослідження питанню розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів. Л. Гребенюк [41] у своїх наукових розвідках розглядає готовність офіцера ЗС України до професійної взаємодії в міжнародних операціях із підтримання миру та безпеки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зазначити, що дослідники звертають увагу на висвітлення структури та компонентів ІКК із метою визначення ефективних шляхів підвищення якості мовної підготовки військовослужбовців. Викладачі іноземних мов вищої військової школи в межах своєї педагогічної діяльності мають зосереджуватися не лише на розвитку всіх компонентів ІКК військовослужбовців, а й супроводжувати цей процес діагностичною діяльністю, яка передбачає ефективне проведення діагностичних заходів.

Таблиця 1.2

Підходи науковців до визначення структури “компетентності” фахівців

Дослідники	Структурні компоненти компетентностей
М. Арістархова	когнітивний, комунікаційний, рефлексивний, діяльнісний, емоційний, креативний [10, с. 49-50].
О. Застело	Ціннісно-мотиваційний; когнітивний; операційно-діяльнісний; рефлексивно-корекційний [72].
В. Кива	Ціннісно-мотиваційний; інтелектуальний; інформаційно-технологічний; праксеологічний; суб’єктний [79].
В. Крикун	Ціннісно-мотиваційний; когнітивний; операційний та суб’єктний [89, с. 45].
О. Рибчук	Ціннісно-мотиваційний; когнітивний; емоційно-вольовий; предметно-діяльнісний; рефлексивний та суб’єктний [159, с. 50].
Н. Шалигіна	Ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісноповедінковий, соціокультурний, професійно важливі якості [192, с. 66–67].
В. Ягупов	Ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, праксеологічний, суб’єктний і професійно важливі якості [198].

У контексті даного дослідження важливим є виокремлення структури ІКК військовослужбовців. У ході вивчення сучасних українських наукових джерел щодо структури ІКК було досліджено, що науковці по-різному визначають її структуру, виокремлюючи такі компоненти, як цілемотиваційний,

когнітивно-лінгвістичний, процесуально-технологічний, рефлексивно-оцінний (С. Галецький [30]); ціннісно-мотиваційний; когнітивний; операційний та суб'єктний (В. Крикун [89]); ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, соціокультурний, професійно важливі якості комунікативної компетентності (Н. Шалигіна [192]); когнітивний, комунікаційний, рефлексивний, діяльнісний, емоційний, креативний (М. Арістархова [10]); особистісно-мотиваційний, когнітивно-понятійний, операційно-результативний (Л. Гребенюк [41]). Проте науковці переконані в тому, що це поняття є багатограним і полягає в здатності та готовності до ефективного функціонування та виконання військово-професійних завдань в іншомовному середовищі на основі застосування лексичних, фонетичних, граматичних, стилістичних та краєзнавчих знань, умінь, навичок, стратегій, досвіду. Аналіз сучасних наукових джерел ми звернули увагу на те, що науковці по-різному визначають її сутність та структуру. Очевидним є той факт, що дослідники приділяють левову частку досліджень формуванню та розвитку компетентностей фахівців, зокрема ІКК [119, 120, 179], але залишають поза увагою діагностувальний інструментарій вимірювання рівнів її сформованості та розвиненості. Разом із тим вчені переконані, що діагностична компетентність дає змогу викладачу іноземних мов ВВНЗ окреслювати орієнтири для визначення оптимальних шляхів розвитку ІКК військовослужбовців та мовної підготовки ЗС України в цілому.

На думку дослідниці О. Застело, діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ охоплює *ціннісно-мотиваційний* (цілі, мотиви, потреби, інтереси, настанови, цінності педагогічної діяльності та реалізації її діагностувальної функції, прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування діагностувальних технологій); *когнітивний* (психолого-педагогічні, предметні, методичні та спеціальні (технологічні) знання про діагностичні методи, методики, технології, способи та засоби їх застосування); *операційно-діяльнісний* (психолого-педагогічні, предметні, методичні, технологічні та спеціальні вміння, які сприяють використанню

діагностувальних знань у педагогічній діяльності взагалі та успішної реалізації діагностувальної функції); *рефлексивно-корекційний* компоненти (самоаналіз, самокорекція, самостійність, відповідальність і автономність у діагностичній діяльності, а також усвідомлення відповідальності за результати своєї діагностувальної діяльності) [72, с. 38].

Гац Г. натовість розглядає діагностичну компетентність через методик формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців, яка включає такі основні компоненти:

комплекс знань, якими має володіти фахівець;
систему практичних методологічних, технічних та логіко-діагностувальних *вмінь*;
досвід у галузі діагностувальної діяльності [32, с. 14].

У своїх наукових розвідках С. Мартиненко виокремила такі функції діагностичної компетентності:

інформаційну, яка полягає у встановленні постійного зворотного зв'язку. На переконання науковиці, інформаційна функція становить основу для виконання викладачем дій щодо цілепокладання та проєктування [32, с. 87].

оцінювальну, що ґрунтується на об'єктивності висновків і рефлексії викладача; "гуманізації стосунків між педагогом і учнями" на основі пошуків невдач та їх подолання; оптимізації педагогічного процесу, оскільки предметом аналізу виступають і педагогічні засоби, і технології, і зміст [32, с. 92];

прогностичну, що дає змогу ефективніше вибудовувати педагогічну взаємодію та бачити відповідні перспективи навчання учнів завдяки екстраполяції діагностичних висновків.

Іноземні вчені у своїх дослідженнях структуру діагностувальної діяльності майбутніх фахівців зображують у вигляді моделі з трьома основними компонентами, циклічними етапами у процесі діагностування:

підготовчий – який включає визначення мети діагностики, спостереження за процесом навчання кожного студента. На цьому етапі активізуються базові діагностувальні навички, якими володіє викладач (методи

збирання інформації про студента, якість тестових завдань, характеристика студента);

діяльнісний – передбачає систематичні дії для надання надійних діагностувальних висновків, зокрема передбачення рівня успішності студента та можливих труднощів у процесі навчання на основі зібраної інформації з різних джерел, а також інтерпретування даних, порівняння передбачуваних результатів з реальними;

завершальний – педагогічні дії, які передбачають імплементацію результатів діагностування, зокрема надання зворотного зв'язку (окреслення індивідуальної траєкторії розвитку кожного студента із зазначенням поточного рівня знань та шляхів вдосконалення) [202, с. 188].

Варто зазначити, що одним із головних елементів змісту професійної підготовки викладачів іноземних мов ВВНЗ є педагогічна діагностика, сутність якої полягає у визначенні рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців із застосуванням діагностувальних методів та методик та на основі отриманих діагностувальних даних сприяти підвищенню результативності вивчення іноземних мов військовослужбовцями у військово-педагогічному процесі.

На основі аналізу підходів науковців до сутності та функцій педагогічної діагностики [31, 72, 93, 94] визначаємо, що головними особливостями педагогічної діагностики викладачів іноземних мов ВВНЗ є те, що вона спрямована на:

аналіз індивідуальних та групових результатів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців з метою покращення й оптимізації навчальної діяльності;

з'ясування стану вивчення іноземних мов військовослужбовцями у військово-педагогічному процесі;

виявлення недоліків, причинно-наслідкових зв'язків військово-педагогічного процесу вивчення іноземних мов військовослужбовцями та між умовами та результатами навчання;

формулювання діагностувальних висновків та пропозицій щодо корекції військово-педагогічного процесу вивчення іноземних мов військовослужбовцями та переосмислення власної діагностувальної діяльності;

доведення результатів педагогічної діагностики та забезпечення зворотного зв'язку, який полягає у визначенні індивідуальних та групових траєкторій вивчення іноземних мов військовослужбовців.

Отже, діагностична компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ є комплексним поняттям, яке має певну структуру, професійну спрямованість. Проте, не зважаючи на велику кількість наукових праць, слід зауважити, що ця проблема досліджується частково й тому висвітлюється неповно. Так, аналіз наукових розвідок дає змогу нам виокремити такі її основні структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, індивідуально-психічний, суб'єктний (рис.1.1).



Рис.1.1. Зміст і структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначає особисту спрямованість та мотиваційну сферу особистості. Адже розвиток будь-якої сфери діяльності фахівця актуалізує необхідність акцентування уваги й на особистісних потребах, інтересах, самоцінності, індивідуальності, мотивації, особистісному та професійному зростанні, що також стимулює їхню професійну діяльність і творчу активність.

У своїх наукових розвідках вчені наголошують на важливості формування аксіологічного базису майбутніх викладачів іноземних мов ВВНЗ, який впливає на уміння оптимально та якісно вирішувати проблемні ситуації. Увага акцентується на тому, що викладач іноземних мов має бути не лише професійним й здатним викладати іноземну мову, а й розвивати свою ціннісну сферу актуалізацією аксіологічного компонента [155, с. 288].

У дослідженні для виокремлення ціннісно-мотиваційного компонента спиралися також на думку Ю. Шайгородського, який у своїх наукових дослідженнях стверджував, що поняття “цінності” близьке до поняття “значення”, а коли говорять про значення чогось, то мислять не стільки про сам предмет, скільки про ту роль, яку він може відіграти в житті людей з погляду на задоволення їхніх потреб, інтересів, мети діяльності. Такий підхід пов’язує поняття “цінності” з реальністю людського існування, суспільною значущістю, із забезпеченням життєдіяльності людини. Для науки та практики необхідно реалізовувати комплекс таких умов, які сприяли б гармонізації особистісного і суспільного джерел розвитку формування активної соціальної та моральної позиції, ціннісних орієнтацій, адекватних завданням і цілям сучасності [191, с. 88].

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ характеризується їхнім позитивним ставленням до діагностувальної діяльності, усвідомленням значення розвиненості діагностичної компетентності для успішної професійної діяльності та охоплює ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, переконання, настанови, прагнення до

постійного вдосконалення діагностичної компетентності, творчого підходу до реалізації діагностувальної функції, здатність до самоаналізу, самооцінювання, критичного та творчого мислення у ході своєї діагностувальної діяльності й спрямованість на конкретний результат.

Когнітивний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ характеризує інтелектуальну сферу їхньої діяльності полягає у наявності системних діагностувальних знань. Український педагогічний словник визначає поняття “знання” особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, невід’ємними якостями яких є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Окрім того, знання є складовою світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер; є одним із джерел нахилів й інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань і передаються шляхом цілеспрямованого навчання, тому мають бути науковими [38, с.131’].

Науковці В. Стрельников [175], О. Застело [72], О. Рибчук [159], які досліджували різноманітні компетентності викладача у системі післядипломної освіти, виокремлюють когнітивний компонент як один із ключових.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з порушеного питання можна зробили висновок, що викладачі іноземних мов ВВНЗ мають володіти фаховими діагностувальними знаннями. Саме тому когнітивний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ включає такі складові: усвідомлення завдань, особливостей методів, методичних прийомів, методик, засобів діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців, знання особливостей конструювання діагностувального інструментарію. На думку Л. Кухар [92], В. Сергієнко [92], А. Hughes [228] ґрунтовні знання завдань, усвідомлення особливостей та методик діагностування рівнів розвитку ІКК військовослужбовців передбачають знання класифікацій мовних тестів за їхнім призначенням, видом, методом тестування; знання різноманітних форм тестових завдань; знання тестової термінології,

сутності специфікацій тестів, етапів та процесу конструювання тестових завдань.

Діяльнісний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ полягає у здатності й готовності до діагностувальної діяльності, розвиненості умінь та навичок діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців, застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик, засобів, ефективного й професійного конструювання діагностувального інструментарію, опрацювання результатів діагностувальних даних, надання зворотного зв'язку, формулювання діагностувальних висновків, які б відображали поточний стан розвиненості ІКК військовослужбовців, для здійснення своєчасного педагогічного впливу та коригування або змін стратегії навчання військовослужбовців.

Зазначений компонент визначає здатність і готовність викладача іноземних мов ВВНЗ до діагностувальної діяльності, що передбачає ефективне виконання всіх етапів конструювання діагностувального інструментарію, цифрову грамотність й застосування ІКТ у процесі діагностувальної діяльності, застосування для збору інформації сучасних діагностувальних методик та інструментів діагностування, а також уміння використовувати діагностувальну інформацію для надання зворотного зв'язку військовослужбовцям. Особливості алгоритму проведення діагностувальних заходів щодо забезпечення валідності діагностувального інструменту та якісного діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців (на прикладі мовного тесту) потребують від викладачів іноземних мов ВВНЗ виконання таких етапів [92, 228]:

1. *Аналізу потреб і визначення мети діагностування.* На цьому етапі перед конструюванням тестових завдань викладач іноземних мов ВВНЗ має визначити мету тесту для вибору формату та завдань, яка передбачає: знання цільової аудиторії, ймовірні дії або рішення, які необхідно прийняти за результатами тестування, збирання даних про точні вимоги кандидатів. Якщо у викладача іноземних мов є інформація щодо попереднього рівня володіння

іноземною мовою, то дані можуть збирати зважаючи на безпосередні особисті знання викладачів про військовослужбовців, а також вимог навчальних програм. Важливим аспектом на етапі аналізу потреб та мети тестування є визначення ресурсних можливостей викладачів іноземних мов ВВНЗ та забезпечення матеріальними ресурсами, необхідними для збирання необхідної інформації, що включає: витрати на забезпечення людськими ресурсами (автори тестів, екзаменатори, допоміжний персонал тощо), наявність інфраструктури (екзаменаційні кімнати), текстові та обчислювальні засоби, матеріали й обладнання для ксерокопіювання та друку.

2. На етапі *планування* викладачі іноземних мов ВВНЗ мають розподіляти процес розроблення діагностувального інструментарію на послідовні кроки, а також розробляти план дій щодо забезпечення ефективного керування процесом, наявними ресурсами для своєчасного й ефективного завершення кожного етапу конструювання тестових завдань зі встановленням часових меж, визначенням завдань на кожному етапі та баченням кінцевого продукту.

3. *Розроблення діагностувального інструментарію.* На цьому етапі викладач іноземних мов ВВНЗ формує специфікацію тесту, зокрема добирається зміст матеріалів, перелік тем, на основі яких конструюються тестові завдання, обирається формат, різновиди тестових завдань.

4. Етап *конструювання* безпосередньо пов'язаний із конструюванням тестових завдань, під час якого викладач іноземних мов ВВНЗ має перевірити розроблені тестові завдання з подальшим проходженням процесу модерації колегами-експертами для корегування завдань, усунення слабких сторін, з'ясування відповідності розроблених тестових завдань специфікаціям тесту. Варто зазначити, що для повноцінної експертизи діагностувального інструментарію пройшов повноцінну експертизу, необхідно здійснити процедуру його апробування на відповідній вибірці військовослужбовців.

Тестові завдання мають пройти декілька стадій апробації, зокрема випробування (*trialling*) – апробація тестових завдань на репрезентативній

вибірці слухачів, що дає змогу отримати необхідну інформацію щодо продуктивності проходження мовного тестування та відповідних характеристик вимірювання якості тестових завдань;

попереднє тестування (pretesting) – апробація на вибірці великої групи слухачів за умов, які є більш наближеними до справжніх умов тестування. Статистичний аналіз результатів попереднього тестування дає підґрунтя для забезпечення перевірки якості тесту за такими критеріями, як валідність, надійність, репрезентативність тощо;

пілотування (piloting) є різновидом випробування, що полягає в апробації тестових завдань на невеликій групі слухачів, які надають відгук щодо різноманітних аспектів виконання тестових завдань.

5. На *адміністративному етапі* відбувається оформлення остаточного варіанта діагностувального інструментарію та проведення діагностувального заходу.

6. *Моніторинг*. Збирання даних для проведення статистичного аналізу щодо виконання тестових завдань, з'ясування результатів зворотного зв'язку, отриманих від слухачів, що стосується складності завдань і проходження тестування, колег-викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо перегляду та вдосконалення діагностувального інструментарію та процесу проведення діагностувальних заходів.

Викладачі іноземних мов ВВНЗ мають володіти уміннями виконувати всі етапи алгоритму проведення діагностувальних заходів, оскільки без належного наукового обґрунтування діагностувальний інструментарій може стати причиною хибного враження про рівні сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців. Слід зазначити, що залежно від мети та завдань, на які спрямований відповідний мовний тест, процедура конструювання тестових завдань може відрізнятися, оскільки різні види мовних тестів мають свої особливості, однак етапи алгоритму створення діагностувального інструментарію є однаковим для всіх мовних тестів [92, с 13].

Суб'єктний компонент діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливим у контексті критичного осмислення своєї діагностичної діяльності, а саме: самоаналізу, самоосвіти, долання професійних невдач, усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності, з метою самовдосконалення й розвитку ІКК військовослужбовців [72]. Варто зазначити, що педагогічна рефлексія дає змогу не лише фокусуватися на самопізнанні, професійному розвитку, а й допомагає творчо осмислювати свої дії, розв'язувати проблемні ситуації, планувати свою діяльність долати внутрішні конфліктні стани, набувати нових смислів і цінностей [96].

Для викладачів іноземних мов ВВНЗ рефлексія відіграє важливу роль із погляду перегляду ідей та педагогічних принципів, які збагачують їхню практичну діяльність. У працях іноземних вчених зосереджено увагу на тому, що педагогічна рефлексія викладачів іноземних мов ВВНЗ сприяє критичним міркуванням щодо їхніх професійних можливостей, а також позитивно впливає на процес їхнього професійного розвитку впродовж усього життя. З цією метою викладачам іноземних мов ВВНЗ доцільно використовувати низку різноманітних інструментів педагогічної рефлексії, таких, як портфоліо, журнали, застосування кейс-технологій, автобіографії тощо [245, с. 251]. Педагогічна рефлексія дає змогу викладачам іноземних мов ВВНЗ контролювати своє професійне вдосконалення в системі післядипломної освіти, самостійно визначаючи його сутність і напрями. Окрім того, викладачеві іноземних мов ВВНЗ важливо переосмислювати та переглядати діагностувальні інструментарії з огляду на швидкі зміни й трансформації в сучасній професійній освіті та в процесах цифровізації. Отже, рефлексивна практика є наріжним камінням розвитку автономії викладачів іноземних мов ВВНЗ, розширяючи їхні можливості щодо безперервного розвитку.

Індивідуально-психічні якості – це ті прояви та характеристики викладачів іноземних мов, які безпосередньо впливають на ефективність здійснення діагностувальної функції:

1. *Критичне мислення.* Сучасні українські та іноземні вчені визначають критичне мислення як інтелектуальний процес, який передбачає здатність аналізувати, синтезувати, узагальнювати, оцінювати через спостереження, досвід, міркування, комунікацію, рефлексію, висування альтернативи, вибір способу вирішення проблеми, надання власної позиції щодо неї з метою надання об'єктивного, точного, справедливого, аргументованого діагностувального судження та логічного висновку [142; 160; 190; 231]. Викладачі іноземних мов ВВНЗ у межах своєї діагностувальної функції повинні бути здатними коректно та ефективно діагностувати рівні сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, що сприяє адаптації освітнього процесу до потреб та можливостей кожного військовослужбовця, тим самим забезпечуючи якісну підготовку фахівців відповідно до сучасних вимог. Підвищення рівня діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, зокрема рівень їхнього критичного мислення, відіграє важливу роль у процесі аналізу ними різноманітних діагностувальних інструментів, у підборі тих, які об'єктивно та ретельно оцінюють рівень сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців залежно від етапу та мети діагностування. Зазначене вище уможливорює здатність і готовність викладачів іноземних мов ВВНЗ виявляти та усувати можливі неточності діагностувальних інструментів для забезпечення максимальної ефективності процесу навчання. Розвинене критичне мислення викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливою складовою діагностичної компетентності, адже є основою забезпечення якісного та об'єктивного діагностування ІКК військовослужбовців, розроблення та підбору діагностувальних інструментів, які найкраще визначають рівень розвитку ІКК військовослужбовців, а також забезпечують можливість для надання конструктивного зворотного зв'язку, покращення їхньої успішності та підвищення їхньої мотивації до вивчення іноземних мов. Окрім цього, критичне мислення допомагає викладачам іноземних мов ВВНЗ виявляти та враховувати індивідуальні потреби та можливості військовослужбовців під час діагностування рівнів сформованості та розвиненості їхньої ІКК. Більш того,

критичне мислення дає змогу викладачам іноземних мов ВВНЗ аналізувати, синтезувати, оцінювати діагностувальні дані, конструювання об'єктивні, логічні, аргументовані діагностувальні висновки, а також визначати сильні та слабкі сторони у рівнях сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців з метою створення для них індивідуальних траєкторій навчання.

2. *Об'єктивність* викладача іноземних мов ВВНЗ полягає у забезпеченні неупередженого, чесного, справедливого діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців без впливу особистих вподобань, стереотипів чи інших факторів, особистих поглядів, симпатій чи антипатій до слухачів на основі об'єктивних критеріїв. Об'єктивність діагностування є одним із вирішальних факторів у процесі формування та розвитку ІКК військовослужбовців, який сприяє підвищенню ефективності системи мовної підготовки в цілому.

3. Не менш важливою якістю викладачів іноземних мов ВВНЗ є *комунікативність* – здатність до ведення та налагодження успішної комунікації під час проведення діагностувальних заходів. Професійно-педагогічна комунікація, на думку Н. Волкової, є основною формою педагогічного процесу, яка реалізується під час спільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що опосередкована взаємообміном інформацією, ефективність якої визначається засвоєнням її учасниками загальнолюдського досвіду, суспільної, педагогічної, комунікативної, моральної та інших цінностей, знань, способів комунікативної діяльності. Саме викладач відповідає за успіх комунікації як фахівець, здатний долати труднощі та перешкоди у взаєморозумінні, які можуть виникати під час комунікативних ситуацій, долати, врегульовувати конфліктні ситуації [168, с. 7-9]. Дослідниця також виокремлює діагностувальну функцію як одну із функцій професійно-педагогічної комунікації, яка передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу отримувати й аналізувати інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани, робити відповідні висновки [168, с.14]. Завдання діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців

полягає у визначенні сильних та слабких сторін не лише групи слухачів, а індивідуально кожного слухача, що передбачає надання детального зворотного зв'язку із зазначенням конкретних шляхів усунення мовних і мовленнєвих недоліків [202, 255, 223]. Варто зазначити, що ефективна комунікація залежить і від уміння викладача іноземних мов ВВНЗ вміло володіти та використовувати свої емоції [28]. Це вміння є важливим, оскільки викладачеві іноземної мови ВВНЗ та необхідно демонструвати витримку, рівновагу, самоконтроль, швидкі й адекватні реакції на різноманітні ситуації, які виникають під час діагностувальних заходів, задля того, щоби правильно вирішувати проблемні питання [132, с. 442]. Крім того, комунікативні уміння викладача іноземних мов ВВНЗ є підвалиною для створення сприятливого середовища та атмосфери довіри для проведення діагностичних заходів. Ефективна комунікація викладача іноземних мов ВВНЗ має ключове значення для успішного діагностування рівня розвитку ІКК військовослужбовців. Адже саме комунікативні уміння дають змогу викладачеві залучити військовослужбовців до діагностувального процесу через усвідомлення їхніх потреб та можливостей у ході діагностувальних заходів завдяки створенню сприятливого та відкритого середовища для діагностування та надання зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок є важливим елементом під час проведення діагностувальних заходів як з позиції викладачів іноземних мов ВВНЗ, так і з позиції військовослужбовців. Саме комунікація викладача іноземних мов відіграє важливу роль під час доведення результатів діагностування військовослужбовців. Із цього випливає, що для ефективного діагностування викладач іноземних мов ВВНЗ має дотримуватися принципів справедливості, об'єктивності, конфіденційності та інших етичних норм. Окрім того, з метою забезпечення якісного та об'єктивного проведення діагностувальних заходів викладач іноземних мов ВВНЗ має надавати чіткі інструкції та проводити консультації щодо процедури проведення діагностувальних заходів, ознайомлення зі зразками завдань, критеріями оцінювання тощо.

4. *Толерантність* допомагає створити сприятливе середовище для діагностування, де військовослужбовці відчують психологічний комфорт для висловлення власної думки та демонстрації набутих мовних компетентностей.

5. Важливу роль у створенні ефективного та структурованого процесу діагностування відіграють *організаційні здатності* викладача іноземних мов ВВНЗ, що полягають у комплексному підході до вибору методів, методик, прийомів, засобів перевірки й оцінювання рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, а також у здатності й готовності організовувати діагностувальні заходи.

Дослідження різних підходів до визначення структури і змісту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ дало змогу виокремити та обґрунтувати такі її структурні компоненти: *ціннісно-мотиваційний* (цінності, мотивація до діагностувальної діяльності), *когнітивний* (системні теоретичні та практичні діагностувальні знання: знання щодо діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, знання методів, прийомів, методик, засобів діагностування), *діяльнісний* (вміння та навички викладачів діагностувати рівні сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, застосувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики, методичні навички і вміння використовувати діагностувальні інструменти; здійснювати діагностувальний супровід, надавати зворотний зв'язок); *суб'єктний* (осмислення результатів власної діагностувальної діяльності) та *індивідуально-психічний* (критичне мислення, об'єктивність, комунікативність, толерантність, організаційні здатності).

Отже, результатом розвиненості обґрунтованих вище компонентів має бути розвинена діагностична компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ, здатного і готового успішно здійснювати діагностувальну функцію. Нами визначено діагностичну компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ як професійно важливе психічне утворення, що містить діагностувальну підготовленість, знанняву, діяльнісну та суб'єктну здатність і професійну,

особистісну та психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти завдяки вибору, розробленню, застосуванню валідного інструментарію педагогічного діагностування рівнів сформованості та розвиненості іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців, а також впровадженню його результатів у військово-педагогічний процес.

1.3. Технологія адаптивного навчання та розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів

Сьогодні питання “адаптації” та “адаптивності” розглядається в багатьох наукових сферах: у педагогіці, психології, соціології, філософії, біології, фізіології, кібернетиці, менеджменті, економіці та інших. Щоб показати різницю та подібність зазначених вище понять, можна звернутися до морфологічного аналізу та морфологічної класифікації, яка покаже, що адаптацію треба розглядати як процес пристосування, зміни параметрів, складників і самої системи загалом, а адаптивність – як властивість, здатність і характеристику системи. Ідентичність цих понять полягає в тому, що кожне з них є необхідним складником виживання, ефективного функціонування соціально-економічних систем у нових умовах зовнішнього середовища, пристосування до них та своєчасного реагування на них [200].

Теоретико-методичні засади адаптивного навчання знайшли своє відбиття в дослідженнях В. Дем’яненка [58], Г. Єльнікової [67], О. Ляшенка [104], О. Мінцера [116], Я. Сікори [167]. Адаптивні системи освіти вивчали В. Бондар, І. Шапошнікова, Т. Опалюк, Т. Франчук [16], Т. Десятов [59], О. Олексюк [124], Ю. Носенко [121], О. Знанецька, О. Цвєтаєва [188] та ін.

Проблема проєктування інтелектуальних та адаптивних систем навчання, зокрема у веб-освіті стали предметом досліджень як закордонних вчених (J. Anderson [203], P. Brusilovsky [208-210], J. Eklund [211],

E. Schwartz [211, 213], L. Pesin [212], L. Pugliese [253; 254], S. Ritter [213], F. Vogt, M. Rogalla [257], G. Weber [214; 258], Weiss [259], T. Bui [215], T. Cavanagh, R. Lahcen [216], B. Chen [216], так і українських, серед яких В. Биков [13], О. Гагарін [28], С. Титенко [28], В. Крикун [88], П. Федорук [183].

Адаптивне навчання у сфері вищої освіти розглядається науковцями як динамічний процес пошуку та встановлення певного балансу або рівноваги між усіма учасниками освітнього процесу (адміністрацією, викладачами, студентами) та постійно змінюваним освітнім середовищем [16]. Адаптивне навчання є комплексним, ґрунтується на даних (в деяких випадках на нелінійному підході до викладання та корегування діяльності слухачів), процесі, що адаптується до взаємодії суб'єкта навчання та його рівня успішності, і, як наслідок, передбачає визначення навчального матеріалу й ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети та навчальних завдань [59]. Адаптивне навчання може також розглядатися як *модель* та *система*. Т. Десятов вважає, що адаптивне навчання є соціально орієнтованою, навчальною й розвивальною моделлю цілеспрямованого процесу взаємодії педагога, тих, хто навчається, і джерела інформації, основною характеристикою якої є поєднання адаптивної та адаптувальної діяльностей [59].

Науковці О. Знанецька, О. Цветаєва [188], В. Дем'яненко [58], О. Ляшенко [104] адаптивне навчання розглядають як дидактичну систему набуття компетентностей, яка дає змогу врахувати індивідуальні особливості суб'єктів навчання, узяти до уваги здібності та компетентності тих, хто вчиться, запропонувати індивідуальний шлях опанування навчального матеріалу, з огляду на темп навчання й освітні потреби суб'єктів навчання, а також допомагає заповнити прогалини в підготовці для досягнення бажаних результатів. Адаптивне навчання може розглядатися через призму сучасної фахової особистісної *парадигми конкурентоспроможності суб'єкта навчання*, тобто воно передбачає прямий і зворотний інформаційно-комунікаційний зв'язок, який забезпечується дотриманням умов умілого поєднання активних

методів навчання залежно від зовнішніх вимог, внутрішніх потреб і здібностей учасників суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії [70]. Крім того, технології адаптивного навчання науковці розглядають як інтерактивні та інноваційні форми, методи, прийоми й засоби, які забезпечують індивідуальну суб'єкт-суб'єктну взаємодію між тими, хто навчається, та викладачем у реальному часі, активізують самостійність і реалізуються завдяки адаптивним навчальним інструментам: адаптивному контенту, адаптивним тестам, адаптивним сценаріям навчання [70, 139]. Таким чином, адаптивному навчанню у вищій школі притаманні такі ознаки:

підпорядкування загальному педагогічному задуму, який ґрунтується на методологічних, дидактичних, психологічних, філософських засадах, що втілюють ідеї її авторів;

наявність адаптивного алгоритму дій, операцій та зв'язків, що відповідають певним цільовим установкам задля отримання запланованих результатів навчання за мінімумом зусиль.

адаптивний алгоритм може реалізовуватися завдяки застосуванню програмного забезпечення, що пристосовується до індивідуальних потреб тих, хто навчається на основі висновків про їхні сильні та слабкі сторони. У режимі реального часу цей алгоритм будує індивідуальну траєкторію навчання та коригує її для ефективного опанування компетентностями. У такий спосіб забезпечується адаптивна діяльність суб'єктів навчання завдяки пропонуванню навчального контенту залежно від їхнього рівня знань, умінь, навичок, досвіду, стилю навчання тощо;

наявність блоку самодіагностики (дидактичної, психологічної, соціометричної та ін.), що містить критерії, показники й інструментарій для оцінювання результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу. Діагностика відбувається завдяки використанню адаптивного алгоритму тестування, який реагує на відповіді того, хто тестується у режимі реального часу та надає зворотний зв'язок;

забезпечення взаємодії між усіма суб'єктами навчання (викладачем і тими, хто навчається) шляхом тестування, навчальних форумів, онлайн-консультацій та іншої діяльності. Отже, навчальну діяльність необхідно організовувати, ґрунтуючись на засвоєнні суб'єктом навчання логічно і змістовно завершених блоків інформації за розробленим алгоритмом пізнавальних дій, який складається з послідовних етапів зі здійсненням контролю або самоконтролю на кожному з них, поки не відбудеться опанування одиницею знань або дій [113].

Сучасні адаптивні системи навчання передбачають гнучкий алгоритм оцінювання, збирання даних щодо прогресу навчання й відповідно на основі цього формулювання висновків. Завдяки адаптивним системам навчання можна простежити індивідуальний прогрес кожного, хто навчається, і використовувати отриману інформацію для внесення змін, удосконалення контенту в режимі реального часу з врахуванням темпу, вікових, психологічних та інших особливостей.

Отже, важливим аспектом адаптивного навчання є забезпечення програмованого (покрокового навчання) з постійним зворотним зв'язком між усіма суб'єктами навчання для будування індивідуального шляху опанування змісту навчання з урахуванням мотивації, попереднього професійного досвіду, рівня знань, умінь, навичок, типу сприйняття того, хто навчається.

Цікавим для нас є іноземний досвід щодо дослідження особливостей впровадження технологій адаптивного та персоналізованого навчання: в медичній сфері це питання дослідили B. Andersen, R. L., Jørnø, A.-M. Nortvig, які наголосили на необхідності створення нових форм представлення навчального контенту з огляду на стрімкий розвиток комп'ютерного навчання та технологій штучного інтелекту [201].

Прикладом впровадження адаптивного навчання у вищому навчальному закладі є Швейцарський університет, навчальні програми якого побудовані на основі моделі змішаного навчання, за якою 80 % навчального часу виділяється дистанційній формі навчання з використанням освітньої платформи MOODLE,

а решта часу (20 %) – очним заняттям. Цікавість до використання концепції адаптивного навчання у Швейцарському університеті зумовлена неоднорідним складом навчальних груп і потребою зробити систему освіти більш гнучкою та ефективною. Нині в університеті функціонують вісім курсів на платформі MOODLE, розроблених на основі адаптивних концепцій. Подальший розвиток адаптивного навчання залишається одним із нагальних завдань для цифрової трансформації університету [246].

У продовження актуальності впровадження концепції змішаного навчання, яке має на меті забезпечення індивідуальних потреб слухачів, варто проаналізувати іноземний досвід щодо розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов на курсах підвищення кваліфікації. Цим завданням опікується Бюро міжнародної мовної координації НАТО (далі – BILC), незалежний орган експертів з питань міжнародної мовної політики та мовного тестування, створене на базі Партнерського центру мовної підготовки в місті Гарміш-Партенкірхен (Федеративна Республіка Німеччина). Засновниками цього Бюро є Франція, Німеччина, Італія, Велика Британія та США, а згодом до нього приєдналися інші країни – члени НАТО. Основною метою BILC є сприяння співпраці та підтримка країн-членів та партнерів НАТО щодо питань мовної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов і тих фахівців, які залучені до процесу розроблення мовних тестів відповідно до вимог НАТО STANAG 6001. Окрім того, Бюро ставить перед собою завдання сприяти співробітництву між країнами – членами НАТО та їхніми партнерами шляхом стандартизації мовної підготовки та тестування, а також координації мовної політики.

Підготовка фахівців з мовного тестування відбувається на трьох курсах:

“Базовому курсі з мовного тестування” (“Language Testing Seminar – LTS”);

“Курсі з мовного тестування підвищеного рівня” (“Advanced Language Testing Seminar – ALTS”);

“Курсі з питань мовної стандартизації та оцінювання” (“Language Standards and Assessment Seminar – LSAS”).

На цих курсах підвищують кваліфікацію викладачі іноземних мов з метою здобуття знань, умінь, навичок та досвіду розроблення мовних тестів та проведення мовних тестувань відповідно до стандартів НАТО STANAG 6001, а також ознайомлення з процедурою підвищення ефективності мовної підготовки завдяки результатам діагностувальної діяльності (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Зміст навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у Бюро міжнародної мовної координації НАТО (BILC)

Назва курсу	Мета курсу (Результати навчання)
“Базовий курс з мовного тестування” (“Language Testing Seminar – LTS”) “Курс з питань мовної стандартизації та оцінювання” (“Language Standards and Assessment Seminar – LSAS”)	1. Знання: – вимог стандарту НАТО STANAG 6001 та критеріїв, показників оцінювання рівнів розвитку ІКК за видами мовлення; – етапів конструювання мовних тестів відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001; – етапів створення специфікації мовних тестів відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001; – правил конструювання тестових завдань; – класичних статистичних методів аналізу результатів тестування; – методики стандартизації процедури та умов тестування. 2. Уміння та навички: – розробляти тестові завдання за чотирма за видами мовлення (аудіювання, читання, говоріння, письмо) відповідно до специфікації; – організовувати та проводити мовне тестування відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001; – проводити статистичний аналіз тестових завдань за двома видами діяльності (читання та аудіювання).
“Курс з мовного тестування підвищеного рівня” (“Advanced Language Testing Seminar – ALTS”)	1. Знання: – вимог стандарту НАТО STANAG 6001 та критеріїв, показників оцінювання рівнів розвитку ІКК за видами мовлення; – етапів конструювання мовних тестів відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001; – етапів створення специфікації мовних тестів відповідно до

	вимог стандарту НАТО STANAG 6001; — правил конструювання тестових завдань; — класичні статистичні та неокласичні методи аналізу результатів тестування; — методики стандартизації процедури та умов тестування; — методів шкалювання тестових вимірювань та представлення результатів тестування. 2. Уміння та навички: — розробляти тестові завдання за чотирма за видами мовлення (аудіювання, читання, говоріння, письмо) відповідно до специфікації; — організовувати та проводити мовне тестування відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001; — проводити статистичний аналіз тестових завдань за двома видами діяльності (читання та аудіювання) класичними та неокласичними методами; — інтерпретувати та представляти результати статистичного аналізу стейкхолдерам з мовної підготовки.
--	--

Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов на курсах підвищення кваліфікації відбувається завдяки технології змішаного навчання, яка полягає в ефективному поєднанні очного компонента навчання (під керівництвом викладача) та дистанційного компонента (опанування дистанційного курсу перед початком традиційного навчання, тобто теоретичної попередньої підготовки). Варто зазначити, що під час навчання у ВІЛС активно застосовуються ІКТ, а практична діяльність реалізується завдяки роботі в малих групах, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Викладач під час такої співпраці виконує функцію фасилітатора та створює сприятливі умови взаємодії й психологічного клімату. Викладачі-фасилітатори дотримуються принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає активність та рівноправність усіх учасників у навчальному процесі. Звідси випливає, що педагогічна фасилітація є спеціальним типом педагогічної взаємодії під час занять, сутність якої полягає в створенні сприятливого навчального середовища, в якому студенти мають можливість самостійно досліджувати матеріал, спільно аналізувати інформацію та співпрацювати один з одним.

Основні принципи педагогічної фасилітації включають активну участь студентів, розвиток їхнього критичного мислення під час здійснення діагностувальних заходів, підтримку співпраці та комунікації один з одним, створення дружніх умов навчання та фокус на саме на освітньому процесі замість виключно на кінцевому результаті [95]. Запровадження педагогічної фасилітації під час занять передбачає виконання певних підготовчих дій і змін у підходах викладача до навчального процесу, а саме:

- планування занять з визначенням основних питань для обговорення та створення відповідних завдань для студентів з чіткою визначеністю мети навчання;

- забезпечення активного навчання слухачів шляхом стимулювання обговорення і забезпечення підтримки учасників навчального процесу;

- створення безпечного середовища, де учасники курсу можуть вільно висловлювати свої думки та не боятися припускати помилок;

- здійснення рефлексії під час процесу навчання для визначення шляхів та можливостей подальшого самовдосконалення.

Як висновок аналізу змісту і структури курсів підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у межах організації BILC вважаємо за доцільне зазначити ще й таке:

- підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ґрунтується на активному впровадженні концепцій адаптивного та змішаного навчання, які дають змогу ефективно реалізувати принципи компетентнісного та системного підходів завдяки цілісній підготовці фахівців-діагностів;

- залучення професійного досвіду, спонукання викладачів іноземних мов до рефлексії та до вироблення власних рішень шляхом критичного мислення у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вказує на активне впровадження суб'єкт-діяльнісного та андрагогічного підходів до навчання;

- врахування контексту професійної діяльності викладачів іноземних мов, а саме важливість розроблення стандартизованих мовних тестів відповідно до

вимог НАТО STANAG 6001 вказує на врахування принципів контекстного підходу.

Закордонний досвід впровадження адаптивних технологій навчання відбитий також у низці платформ та ініціатив, запроваджених науково-практичними іноземними спільнотами. Так, у 2013 році Фонд Білла й Мелінди Гейтс запустив програму прискорення ринку адаптивного навчання з дев'ятьма платформами, які застосовують алгоритми моделей навчання для відстеження прогресу слухачів із наданням рекомендацій щодо наступних кроків з продовження навчання [261]. Саме так Асоціація державних і земельних університетів трактує алгоритм дій адаптивного навчального програмного забезпечення як такого, що збирає дані про досягнення студентів за допомогою оцінювання, аналізує їх і використовує для того, щоб пропонувати індивідуальні траєкторії навчання кожному слухачеві, а також надає звіти та рекомендації викладачам (тьюторам), які можуть вплинути на процес навчання та допомогти персоналізувати процес навчання [204].

Велика увага закордонних науковців спрямована на розроблення методичних педагогічних розроблень подібних до онлайн-курсів з використанням технологій адаптивного навчання. Дотримуючись системного підходу до розроблення онлайн-курсів, закордонні дослідники визначають адаптивними курсами такі, які пристосовують частину навчального контенту до кожного студента відповідно до його знань, навичок та навчальних потреб. У процесі проєктування навчального контенту необхідно звертати увагу на поділ навчального матеріалу на навчальні фрагменти відповідно до завдань курсу, покрокове оцінювання та забезпечення постійного зворотного зв'язку, розроблення уроків, які узгоджуються з цілями курсу й потребами студентів, і можливість надання альтернативного контенту студентові [216].

Отже, на основі теоретичного аналізу наукової літератури з порушеного питання, можна зробити висновок, що існує чотири різновиди адаптивних систем навчання, а саме:

системи навчання, що базуються на машинному навчанні (Machine-Learning-Based Adaptive Systems) та використовують запрограмовані алгоритми безперервного збирання даних у режимі реального часу. Ці системи аналізують успішність опанування навчальним матеріалом й автоматично коригують траєкторію навчання для кожного слухача з огляду на його потреби та когнітивні можливості;

системи навчання, що базуються на прогресивному алгоритмі (Advanced Algorithm Adaptive Systems) та пропонують слухачам змістовні модулі відповідно до заздалегідь визначеного їхнього рівня компетентності. Ці модулі корелюють з профілем слухача, а траєкторії його навчання корегуються в режимі реального часу шляхом постійного аналізу даних та порівняння їх з результатами інших студентів, які працюють з однаковим навчальним матеріалом. Адаптивний алгоритм опрацьовує велику кількість даних, пов'язаних із профілем слухача, і керує ними: фіксує діяльність слухача, часові інтервали, кількість спроб під час оцінювання тощо;

системи навчання, що базуються на правилах (Rules Based Adaptive Systems), – адаптивні системи, які не застосовують алгоритмічного підходу, а функціонують на основі попередньо встановленого набору правил і не адаптуються до окремого слухача, як це відбувається за допомогою адаптивних систем на основі машинного навчання. Такі системи передбачають, що траєкторія навчання визначається наборами правил, які можуть змінюватися для окремих слухачів, а зворотний зв'язок надається після завершення навчального блоку. Студенти можуть пройти диференційований шлях завдяки постійному оцінюванню здобутих компетентностей і самостійно визначати темп навчання. Адаптивні системи, що базуються на правилах, не використовують інформацію профілю слухача та стилі навчання. Зворотний зв'язок надається постійно, а коригування навчання визначається за попередньо визначеним набором правил;

системи навчання, що базуються на “дереві рішень” – це найпростіший шлях створення адаптивного середовища. Така адаптивна система ґрунтується

навколо концепції “дерева” – попередньо визначених модулів змісту навчання та процедури оцінювання розвитку компетентностей. Системи не беруть до уваги профіль слухача, а коригують їхнє навчання на основі результатів тестування за принципом “склав – не склав”. Принцип покрокового навчання і зворотного зв’язку дає змогу визначати індивідуальні траєкторії навчання слухача.

Під час створення дистанційного спецкурсу DiComDev, який детально описаний в п. 2.4, була використана технологія адаптивного навчання, завдяки якій вивчення навчального матеріалу відбувається за допомогою адаптивних алгоритмів для кожного студента з урахуванням їх знань, навичок та особистих навчальних потреб, тобто завдяки адаптивному представленню навчального матеріалу авторського дистанційного спецкурсу. Навчальний зміст був розділений на невеликі частини і відповідно був забезпечений постійний зворотний зв’язок та покрокове оцінювання.

Отже, технологія адаптивного навчання дає змогу врахувати індивідуальні особливості під час організації навчальної діяльності тих, хто вчиться, і вибудувати індивідуальну траєкторію навчання, ураховуючи індивідуальний темп навчання, глибину освоєння навчального матеріалу й освітні потреби.

Таким чином, підвищення рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ потребує системного та практично спрямованого на практику підходу, який базується на широкому використанні сучасних інноваційних технологій і міжнародного досвіду. Впровадження різноманітних технологій, форм і методів навчання, а також використання чи адаптування світового досвіду, набутого провідними країнами, що досягли значних успіхів у розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, має важливе і актуальне значення в контексті їх впровадження в освітній процес вищої військової школи нашої держави.

1.4. Загальна методика дослідження розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів

На думку провідних українських учених, методика є галуззю педагогіки, яка глибше вивчає певні наукові питання [195], закономірності дослідження відповідного предмета, методи, прийоми, засоби, за допомогою яких будуть вирішені завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти [37].

Методологічною основою для проведення дисертаційного дослідження щодо педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ стали методичні рекомендації, висвітлені у напрацюваннях А. Алексюка [3], А. Вітченка [25], С. Гончаренка [37], В. Майбороди [105], В. Ортинського [132], В. Осьодла [25], Ю. Скиби [105], В. Ягупова [195], О. Ярошенко [105]. Учені визначають педагогічне дослідження як процес, спрямований на систематичне вивчення аспектів педагогічного середовища, педагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії, ураховуючи контекст діяльності. Цей процес спрямований на накопичення нових пізнань щодо закономірностей навчання та виховання, соціалізації й підготовки індивідів для професійного розвитку, а також на розуміння структурних і функціональних аспектів цих педагогічних явищ. Водночас метою цього процесу є формулювання принципів і розроблення методологічних підходів для відображення отриманих знань. Педагогічне дослідження впроваджує можливість пояснення та передбачення розвитку конкретних педагогічних явищ й актів, а також виявлення тенденцій і змін у педагогічному процесі [37]. Наукове дослідження має власну логічну структуру, яка проявляється у взаємозв'язаному і цілеспрямованому ході подальших дій науковця в процесі вирішення поставленої проблеми або питання. Ця логіка передбачає послідовність, узгодженість і взаємозв'язаність

кроків дослідника для систематичного та обґрунтованого розгляду наукового питання [105].

На думку В. Ягупова, методика дослідження педагогічних проблем включає систематизований набір методів і прийомів, які застосовуються в педагогічному дослідженні, а також встановлює правила та технології їх використання й інтерпретації отриманих результатів. Розроблення такої методики є обов'язковою, оскільки вона визначає процесуальні можливості різноманітних методів дослідження в педагогіці для досягнення поставленої дослідницької мети. У будь-якому дослідженні недостатньо просто перераховувати методи; важливо їх структурувати та узгодити, визначити послідовність їх використання для досягнення визначеної мети [195].

Гончаренко С. визначає педагогічне дослідження процесом і результатом наукової діяльності, що передбачає одержання нових знань щодо закономірностей процесів навчання, виховання, розвитку особистості, структури, теорії, методики, технології організації навчально-виховного процесу, його змісту, принципів, методів і прийомів. Учений наголошує на тому, що педагогічні дослідження спрямовуються перш за все на вивчення предметної діяльності особистості, яка має бути особистісно орієнтованою, а кінцева мета має полягати у розвитку особистості [37].

На основі аналізу поглядів передових вчених, що стосуються проблеми методики проведення педагогічних досліджень, можна зробити висновок, що будь-яке наукове дослідження повинно передбачати певний набір методів, прийомів, засобів, технологій, які уможливають детальніше пізнання педагогічних проблем та їх вирішення, та відповідну систему, у якій вони послідовно використовуються. Методика має включати етапи, умови, які є основою організації педагогічної діяльності педагога й навчальної діяльності тих, хто вчиться.

Мета нашого дисертаційного дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці результативності педагогічного

моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ є ключовою у процесі формування та розвитку ІКК військовослужбовців, адже передбачає застосування сучасних діагностувальних методик, засобів, методів, здатність обирати та розробляти необхідний діагностувальний інструментарій, вміння описувати, інтерпретувати належним чином результати діагностувальних досліджень, робити діагностувальний висновок для вдосконалення методики викладання іноземних мов, створення індивідуальних траєкторій навчання слухачів і вдосконалення, осучаснення педагогічної практики й підвищення ефективності освітнього процесу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі дослідницькі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку діагностичної компетентності фахівців у педагогічній теорії і практиці та уточнити поняттєво-категоріальний апарат дисертації.

2. Обґрунтувати наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

3. Удосконалити модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

4. Удосконалити методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

5. Експериментально перевірити результативність педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти та розробити методичні рекомендації щодо його використання в педагогічній практиці.

Для досягнення окресленої мети дослідження і виконання визначених завдань використано комплекс загальнонаукових **методів дослідження:**

– *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація наукової психолого-педагогічної, методичної літератури щодо етапів педагогічного моделювання

розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ – для визначення та уточнення поняттєво-категоріального апарату, теоретичних підвалин педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності, обґрунтування змісту і структури діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та методики адаптивного розвитку досліджуваної компетентності; педагогічне моделювання – для проєктування моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в системі післядипломної освіти;

– *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування – для визначення сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

– *експериментальні* – педагогічний експеримент для перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

– *статистичні* – методи математичної статистики: *U*-критерій Манна-Уїтні, *T*-критерій Вілкоксона, медіанний критерій, критерій узгодженості Пірсона (χ^2), *H*-критерій Крускала-Уолеса та кластерний аналіз – для оброблення й теоретичного обґрунтування статистичної достовірності отриманих результатів дослідження.

Науково-педагогічне дослідження, присвячене педагогічному моделюванню розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, проводилося поетапно упродовж 2019 – 2022 років. Воно передбачало реалізацію таких етапів:

Перший етап – *пошуково-констатувальний*, 2019-2020 роки. На цьому етапі було теоретично проаналізовано та систематизовано наукові джерела, визначено поняттєво-категоріальний апарат, основне теоретичне та методологічне підґрунтя дослідження, об'єкт, предмет, мету завдання дослідження, з'ясовано сучасний стан розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, здійснено педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов

ВВНЗ з удосконаленням методики розвитку досліджуваної компетентності, визначено й розроблено критерії та показники її діагностуванням, підібрано та розроблено методики її оцінювання, сформовано дві контрольні групи (далі – КГ) КГ 1 та КГ 2, які вчилися за наявною методикою. На цьому етапі було проведено оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ КГ 1 та КГ 2.

На другому етапі – *формульовальному* (2021-2022 роки) – було сформовано дві експериментальні групи (далі – ЕГ) – ЕГ 1 та ЕГ 2, діагностична компетентність яких розвивалась за допомогою впровадженого педагогічного моделювання. На цьому етапі було здійснено експериментальну перевірку результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ ЕГ 1 та ЕГ 2, опрацьовано отримані результати щодо рівнів сформованості та визначенням рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за допомогою підбраного діагностувального інструментарію.

Завершальний етап (2023 рік) передбачав проведення інтерпретації та загального оформлення отриманих результатів дисертаційного дослідження, а також їх узагальнення та систематизацію, статистичне опрацювання експериментальних даних для доведення значущості отриманих результатів. Результати дослідження було впроваджено у наукову та освітню діяльність ВВНЗ та вищих навчальних закладів. На цьому етапі було розроблено методичні рекомендації щодо використання педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, оформлено висновки та визначено перспективи подальших наукових досліджень.

Таким чином, запропонована методика дослідження уможливорює досягнення мети, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Висновки до першого розділу

Аналіз та узагальнення теоретичних засад розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Доведено, що проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є актуальною науковою проблемою сучасної післядипломної освіти, адже відіграє визначну роль у результативному та якісному оцінюванні рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців та удосконалення результативності мовної підготовки військовослужбовців ЗС України. З'ясовано, що викладачі іноземних мов ВВНЗ мають вміти описувати, інтерпретувати належним чином результати діагностувальних досліджень, робити діагностувальні висновки для удосконалення педагогічної практики та підвищення ефективності освітнього процесу загалом.

2. З'ясовано, що поняття “діагностична компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ” – це професійно важливе психічне утворення, що містить діагностувальну підготовленість, знанняву, діяльнісну та суб'єктну здатність і професійну, особистісну та психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти завдяки вибору, розробленню, застосуванню валідного інструментарію педагогічного діагностування рівнів сформованості та розвиненості іншомовної комунікативної компетентності військовослужбовців, а також впровадженню його результатів у військово-педагогічний процес. На основі аналізу різноманітних підходів науковців щодо визначення змісту та структури різних видів компетентностей, зокрема діагностувальної, визначено, що діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, індивідуально-психічний та суб'єктний компоненти.

3. Досліджено, що для забезпечення виконання своєї діагностувальної функції викладачі іноземних мов ВВНЗ повинні бути здатними та готовими

застосовувати діагностувальні методи, методики, прийоми, засоби, обирати та розробляти діагностувальні інструменти, описувати, інтерпретувати результати діагностувальних досліджень, робити діагностувальний висновок. Педагогічне діагностування як одна з основних функцій викладача іноземних мов ВВНЗ є цілеспрямованим і керованим процесом вивчення сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників організації мовної підготовки військовослужбовців для з'ясування наявності належних умов та їхньої професійної здатності до оволодіння іноземною мовою й розвитку їх ІКК, а також готовності до виконання завдань за призначенням в іншомовному військово-професійному середовищі та під час проведення спільних бойових дій (операцій) з підрозділами НАТО.

4. Визначено, що технологія адаптивного навчання та розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ розглядається українськими та закордонними вченими, як оптимальне вирішення досягнення нової якості мовної підготовки, оскільки вона дає змогу зробити цей процес гнучким, продуктивним та персоналізованим, а це означає, що кожен слухач має можливість повною мірою використати свій потенціал завдяки можливостям цифрових інструментів освітньо-інформаційного середовища ВВНЗ та суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

5. Окреслено етапи науково-педагогічного дослідження: пошуково-констатувальний (2019-2020 роки), формувальний (2021-2022 роки) та завершальний етап (2023 рік). Запропонована методика дослідження уможливорює досягнення мети, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

Основні результати розділу опубліковані у наукових працях автора [46], [50].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти

Впровадження сучасних методик і підходів до педагогічної діяльності є актуальною та невід'ємною частиною процесу підготовки висококваліфікованих викладачів іноземних мов ВВНЗ. Забезпечення якості освіти потребує не лише глибоких знань і професійних навичок викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо методики викладання іноземних мов, а й їх здатності ефективно діагностувати та адаптувати свою педагогічну діяльність до потреб військовослужбовців, які вчать іноземну мову. Саме тому актуальним завданням системи післядипломної освіти є забезпечення безперервного та цілеспрямованого розвитку викладачів іноземних мов ВВНЗ. Для дотримання послідовності, системності, цілісності під час підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо розвитку їхньої діагностичної компетентності доцільним є здійснювати педагогічне моделювання освітнього процесу у системі післядипломної освіти.

Наукові засади педагогічного моделювання в науково-педагогічній сфері віднайшли своє відображення у працях М. Анісімова [5], Н. Білик [15], С. Вітвіцької [24], С. Гончаренка [37], О. Дубасенюк [62], О. Єжова [66], Л. Ковальчук [82], Є. Лодатка [98], В. Маслова [111], Н. Ничкало [117], С. Сисоевої [164], І. Осадчого [133], І. Підласого [138]. Питання моделювання формування та розвитку різних видів компетентностей суб'єктів педагогічної освіти в педагогічній теорії та практиці у своїх дослідженнях висвітлювали

В. Михайлов [115], В. Олійник [125], Л. Олійник [126, 127] П. Стефаненко [174], Р. Шостак та В. Ягупов [199]. Проблему конструювання моделей формування та розвитку компетентностей фахівців у вищій військовій школі вирішували Д. Антонюк [8], Т. Вакалюк [8, 20], М. Арістархова [10], К. Єргідзей [69], Л. Заїка [71], О. Застело [72], В. Кива [79], В. Крикун [88], О. Рибчук [158], Р. Серветник [162], В. Скрипнікова [137, 169], Д. Погребняк [141], Н. Шалигіна [192]. Досить системно й ґрунтовно у своїх наукових розвідках досліджують питання моделювання й іноземні вчені Е. Baker [206], D. Clarke, Н. Hollingsworth [219], D. Freeman [226], É. Delozanne, D. Prévít, В. Grugeon-Allys [220], L. Johnson [230].

Моделювання у сучасній педагогічній науці досліджується з точки зору різних педагогічних поглядів та наукових напрямів, що сприяє глибшому розумінню його значення та потенціалу для розвитку сучасної освіти. У лексикографічних джерелах поняття “моделювання” інтерпретується так: “науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об’єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких із певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне” [184, с. 392]; “науковий метод пізнання явищ та процесів, що реалізується завдяки відтворенню їхніх характеристик на інших об’єктах – спеціально створених моделях [170]; “дослідження яких-небудь систем, явищ, процесів через побудову і вивчення їхніх моделей” [21, с. 683].

Деякі науковці стверджують, що метою моделювання є створення моделі реального об’єкта, а предметом моделювання – частина об’єкта моделювання, його окрема якість (властивість) або сукупність якостей (властивостей), які виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проєктуючи) реальний об’єкт. Саме тому об’єкт може мати багато науково обґрунтованих моделей, зокрема різного рівня відповідності, повноти й системності відображення тощо [133, с. 63].

Існує також думка, що педагогічне моделювання варто розглядати як сучасний метод дослідження, що дає змогу вивчати освітній процес та різноманітні педагогічні явища через створення абстрактної моделі з його

характеристиками [183]; цілеспрямований творчий процес, спрямований на окреслення організаційного напряму моделі розвитку компетентності, забезпечення її ефективного функціонування, що допомагає інтерпретувати знання, перевіряти на практиці висунуті припущення та концептуальні положення щодо майбутньої моделі [90, с. 85].

Так, О. Дубасенюк наголошує на тому, що “методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделі” [190, с. 20]. Л. Султанова стверджує, що моделювання є інтегрованим методом, оскільки він об’єднує емпіричне та теоретичне, дозволяє ґрунтовніше проаналізувати сутність об’єкта дослідження, побачити його компоненти, взаємозв’язки між ними, відслідкувати його цілісність, а також уможливлює вивчення процесу його реалізації [176, с 171].

На думку низки дослідників, педагогічне моделювання слід розуміти як науково обґрунтований процес конструювання моделі, який відповідає заданим критеріям і структурі майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу. Цей підхід ураховує характеристики, що вивчаються в межах педагогічного експерименту. Головною метою педагогічного моделювання є виявлення потенційних можливостей для вдосконалення освітнього процесу, пошуку резервів для підвищення його ефективності й якості, використовуючи аналіз моделі як інструмент для досягнення визначених цілей [176, 190].

Іноземні вчені також вказують на роль педагогічного моделювання як інструменту для підвищення якості професійної підготовки викладачів, зазначаючи, що моделювання процесу їхньої освіти, зокрема післядипломної, дає змогу підготувати викладачів до різноманітних навчальних ситуацій, розширити їхні навички та поглибити рівень розвитку компетентностей. Вони визначають ефективність педагогічного моделювання в професійній підготовці викладачів іноземних мов, наголошуючи, що педагогічне моделювання сприяє комплексному й обґрунтованому підходу до їхнього професійного вдосконалення, поліпшує навчальний процес та розвиває професійні навички

викладачів, зокрема навички в прийнятті важливих рішень, здатність рефлексувати й аналізувати власну діяльність [220; 227].

Французькі вчені дослідили різні аспекти моделювання процесу діагностування рівнів розвиненості компетентності фахівців, зосередившись на визначенні критеріїв оцінювання, методах збирання даних, інструментах оцінювання та аналізі результатів діагностики. Особливу увагу науковці приділили дослідженню спрощення процесу діагностування та застосуванню інноваційних технологій для автоматизації збирання даних, що сприяє отриманню об'єктивної інформації про рівень розвиненості компетентності фахівців [252].

Лодатко Є. визначає педагогічне моделювання як проведення досліджень об'єктів у галузі педагогіки, що передбачає моделювання поняттєвих, процесуальних, структурно-змістових, або концептуальних характеристик освітнього процесу. Науковець зазначає, що моделювання – це завжди якийсь процес незалежно від того, на що воно націлене: на відповідне дослідження чи конструювання. Ураховуючи мету моделювання, яка полягає в дослідженні педагогічних об'єктів і явищ, педагогічне моделювання є дослідженням педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання для вивчення характеристик або умов існування цих об'єктів [97]. Об'єктом педагогічного моделювання в будь-якому разі є освітній процес, який реалізується або планується для впровадження в соціокультурному контексті або в певному місці протягом визначеного часового і просторового обмеження. Предметом педагогічного моделювання виступають “організаційні структури освітніх систем, окремі “сторони” або характеристики освітнього процесу, його результативні показники (наприклад, компетентнісні досягнення суб'єктів) тощо” [98, с. 92]. Погоджуємось із думкою науковця, визначаємо у нашому дисертаційному дослідженні об'єктом моделювання – підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти, а предметом моделювання – змістовні та структурні характеристики й взаємозв'язки процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у

системі післядипломної освіти. У даному дослідженні педагогічне моделювання передбачає теоретичне обґрунтування, змістовну інтерпретацію, аналіз педагогічного процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ на основі єдності структурних компонентів моделі, концептуальних, теоретичних та емпіричних знань, що забезпечують результативність даного процесу й результату. Мета педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ полягає в конструюванні моделі, яка сприятиме результативності даного процесу. Одночасно модель спрямована на науково-методичне забезпечення, поглиблення розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Вітвіцька С. сформулювала такі основні функції моделювання як методу наукового пізнання:

екстраполяції та інтерполяції, сутність якої полягає у тому, що модель надає додаткову інформацію про об'єкт дослідження. Зазначена функція властива демонстративним, ілюстративним та навчально-евристичним моделям;

абстрагувальну, що уможливорює уявно відокремити певну властивість або ознаку з метою більш глибокого їх вивчення;

синтезуючу, що акумулює у собі властивості багатьох різних предметів, явищ і процесів та дає змогу поширюватись на об'єкти, на які спочатку поширення не передбачалося;

евристичну, яка забезпечує тимчасове переключення з реального об'єкта на уявний – модель;

дидактичну, згідно з якою педагогічне моделювання приєє підвищенню ефективності освітнього процесу;

deskриптивну, яка забезпечує більш простіше пояснення процесів та явищ, які досліджуються за рахунок абстрагування моделі;

прогностичну, яка уможливорює передбачення майбутніх явищ і станів моделюючих систем та дає відповідь на запитання “що буде”;

нормативну, що відповідає на запитання “як має бути?”, “якщо, окрім системи, задано критерії оцінювання її стану, то за рахунок використання оптимізації можливо не лише описати існуючу систему, а й побудувати її нормативний образ з точки зору суб’єкта, інтереси та переваги якого відображені у заданих критеріях” [24, с. 19].

Науковці переконані, що для забезпечення результативності педагогічного моделювання необхідно дотримуватися таких основних його етапів:

вивчення проблеми побудови моделі та визначення функцій досліджуваного об’єкта, його місця і ролі у системі освіти;

постановка завдань для з’ясування компонентів моделі, її ефективного функціонування та діагностики;

виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв для їх діагностики;

встановлення взаємозв’язків (логічних, функціональних, семантичних, технологічних тощо) між визначеними раніше компонентами моделі;

розроблення моделі та передбачення її динаміки [159].

Дубасенюк О., Іванченко А. визначили та сформулювали структуру процесу моделювання, яка відповідає такому алгоритму: постановка завдання; створення або вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань з моделі на оригінал. Учені зазначають, що метод моделювання ґрунтується на синтетичному підході, який уможливорює виділення цілісних систем і дослідження їх функціонування. Головною перевагою моделювання, на думку науковців, є цілісність інформації [147].

Аналіз теоретичних засад педагогічного моделювання у науково-педагогічній літературі дає змогу зробити висновок, що педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ має такі цілі:

цілеспрямоване, системне та послідовне опанування викладачами іноземних мов ВВНЗ змістовних складових діагностичної компетентності із

застосуванням ефективних організаційних форм, методів, засобів, технологій для її розвитку з дотриманням забезпечення необхідних педагогічних умов її розвитку;

розвиток здатності та готовності обирати, розробляти діагностувальний інструментарій, проводити діагностувальні заходи, забезпечувати діагностувальний супровід;

спонукання викладачів іноземних мов ВВНЗ до самоаналізу, самооцінювання, переосмислення власної діагностувальної діяльності, безперервного самовдосконалення для усвідомлення себе суб'єктами діагностувальної діяльності й актуалізації результатів навчання та їхнє застосування на практиці;

стимулювання самостійності, ініціативності та відповідальності викладачів іноземних мов ВВНЗ за власний професійний розвиток.

Крім того, узагальнення та систематизація науково-педагогічних досліджень дають змогу виокремити такі етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: цілепокладання, планування, проєктування моделі, впровадження та корегування.

Розглянемо кожен етап педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ детально.

Цілепокладання. Процес розвитку діагностичної компетентності є комплексним підходом, який починається з аналізу та контекстуалізації конкретних потреб цієї категорії викладачів іноземних мов ВВНЗ. Цей етап потребує зваженого аналізу ключових аспектів щодо виконання професійних завдань і контексту викладання, що є фундаментом для подальших кроків під час розроблення методологічної бази та інших педагогічних ініціатив щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов. Окрім аналізу потреб, конкретних завдань необхідно з'ясувати, які цілі ставлять перед собою викладачі іноземних мов ВВНЗ щодо професійного розвитку, досвіду, з урахуванням педагогічного стажу кожного викладача іноземних мов ВВНЗ,

щоб забезпечити індивідуальний підхід до навчання та розвивати діагностичну компетентність для кожного викладача. Специфічні вимоги до діагностування навчальних досягнень учнів також є важливим аспектом аналізу, оскільки вони можуть варіюватись залежно від таких внутрішніх і зовнішніх факторів, як освітні програми, вимоги мовних сертифікатів та інші стандарти. Такий детальний аналіз сприяє розумінню конкретних потреб і вимог, які викладачі мають урахувувати під час розвитку своєї діагностичної компетентності. Отже, аналіз потреб і професійного контексту викладачів іноземних мов ВВНЗ включає глибокий і критичний огляд їхніх професійних завдань, рівня досвіду, специфічних вимог до діагностики навчальних досягнень, що створює основу для подальших заходів у розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та сприяє ефективній адаптації педагогічних стратегій до конкретних потреб певної групи фахівців.

На основі системного уявлення щодо процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах здійснюється *планування* – важливий етап педагогічного моделювання. Зазначений етап передбачає систематичний аналіз, підготовку до розроблення, створення чи удосконалення програми для розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з урахуванням їхнього педагогічного досвіду та педагогічного стажу. Цей етап педагогічного моделювання має забезпечити системну, структуровану підготовку, спрямовану на підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ у рамках системи післядипломної освіти. Підготовка навчального плану для розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов має кілька ключових аспектів.

По-перше, визначення конкретних навчальних цілей, які повинні бути чіткими, вимірюваними, досяжними, релевантними та часовими. Це важливий елемент, що дає змогу визначити, які результати очікується досягти після завершення програми. По-друге, важливо визначити навчальні завдання, які допоможуть досягнути цих цілей. Ці завдання повинні бути конкретними та

спрямованими на розвиток діагностичної компетентності викладачів. По-третє, необхідно забезпечити викладачів іноземних мов ВВНЗ необхідними ресурсами для успішної реалізації програми. Це включає навчальні матеріали, методичну літературу, доступ до онлайн-ресурсів та програмне забезпечення. По-четверте, важливо забезпечити постійний зворотний зв'язок для ефективного вдосконалення програми та відстеження прогресу у розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Такий зворотний зв'язок сприяє постійному вдосконаленню програми та її адаптації до змінних потреб і вимог сучасного навчання.

Проектування моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливим етапом, що потребує систематичного та наукового підходу. Модель має структурувати та розглядати ключові аспекти, що впливають на розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, забезпечуючи їм засоби і стратегії для досягнення високих стандартів діагностування навчальних досягнень учнів. Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ допомагає забезпечити ефективний інтегрований підхід до розвитку їхньої діагностичної компетентності, що є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу. На цьому етапі на основі теоретичного й емпіричного дослідження та отримання відомостей щодо сучасного стану розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ формують конкретні завдання щодо розвитку зазначеної компетентності.

На цьому етапі також розробляється або удосконалюється методика розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, яка полягає у розробленні чітких алгоритмів діяльності, спрямованих на оптимальне здійснення педагогічного процесу, забезпечення практичної діяльності з опанування змісту освіти з використанням спеціально підібраної системи методів, прийомів, інструментів, засобів тощо.

Варто зазначити, що важливим на етапі проектування моделі є визначення критеріїв оцінювання розвиненості діагностичної компетентності

викладачів іноземних мов ВВНЗ з метою з'ясування результативності функціонування моделі, вивчення результативності дій кожного з її компонентів. Визначені критерії та показники для здійснення інтегрального оцінювання рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ мають об'єднувати всі елементи її вираження. Урахування цих елементів є важливим для забезпечення повного розуміння рівня сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, щоб розпочати планування необхідних заходів для послідовного та комплексного її розвитку.

Впровадження розробленої педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у контекст освітнього процесу вимагає ретельної підготовки, оцінки. Впровадження моделі є одним з ключових етапів у педагогічному моделюванні, оскільки воно передбачає інтеграцію визначених підходів, принципів, методики, діагностувального інструментарію для досягнення покращення якості післядипломної освіти та підвищення ефективності навчання.

І заключним етапом педагогічного моделювання є *корегувальний етап*, на якому відбувається аналіз впливу розробленої педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а саме в контексті підвищення результативності процесу їхньої підготовки. На цьому етапі також важливим є зворотний зв'язок від тих, хто навчається та викладачів фасилітаторів, який можна отримати у письмовій формі завдяки цифровим інструментам ОІС ВВНЗ або під час безпосереднього інтерв'ювання, а також завдяки спостереженню за перебігом процесу підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.

Отже, для цілеспрямованого розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ важливо здійснювати педагогічне моделювання з дотриманням зазначених вище етапів. Необхідно зазначити, що педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є методом, який дає змогу теоретично обґрунтувати,

інтерпретувати зміст, проаналізувати педагогічний процес розвитку зазначеної компетентності на основі єдності структурних компонентів моделі, концептуальних, теоретичних та емпіричних знань, що забезпечують результативність даного процесу.

2.2. Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти

Філософський енциклопедичний словник тлумачить модель як предметну, знакову чи уявну систему, що відповідає, відтворює, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) об'єкта пізнання (оригіналу) [184].

У науковій літературі науковці здебільшого розглядають визначення поняття “модель” як :

систему, що містить взаємозв'язані блоки, базується на постановленні головної мети, дає змогу передбачити цілі, підбирати засоби, методи професійної підготовки, встановлювати критерії оцінювання якостей фахівців [115, с. 53], що допомагає дослідникам пізнавати характеристики об'єкта, заміщуючи його і створюючи умови для аналізу, експерименту та прогнозування отримання опосередкованих знань про нього [111, с. 5], сприяє відтворенню досліджуваного дидактичного процесу, уявити його структуру та функціонування в їхній цілісності та зберігати цю цілісність на кожному етапі дослідження [195];

графічне відображення мети, завдань, наукових підходів, принципів, умов, компонентів фахової компетентності, організації процесу, критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності викладачів ВВНЗ та зсування зв'язків між ними [191; 157];

науковий зразок, зображений схемою, фізичною конструкцією, знаковою формою або формулою, який штучно створюється для спрощеного

відтворення структури, властивостей, взаємозв'язків та відношень між елементами об'єкта чи явища [74].

Під час конструювання моделі треба враховувати дотримання єдності між метою, завданнями, організаційними формами, різновидами діяльності, а також функціональною складовою системи та її складових [117].

Цікавою у межах дослідження є думка І. Осадчого, який розглядає конструювання педагогічних моделей з чотирьох аспектів: цінностей, систем, процесу та результату. Вчений переконаний, що для педагога з точки зору науки найбільш обґрунтовано розглядати педагогічну модель освіти як неподільну єдність процесу та результату, які взаємодіють у систематичному співвідношенні [133, с. 62].

Найпоширеніші функції моделі науковці визначають:

описову, яка пов'язана з узагальненням даних емпіричних досліджень;

пояснювальну, що уможлиблює встановити зв'язки між виявленими фактами під час опису певного педагогічного процесу чи явища;

прогностичну, яка націлена головним чином на пошук певних залежностей в об'єкті моделювання [97].

Деякі науковці переконані, що ступінь повноти моделі залежить від поставленої мети та завдань дослідження. Якщо модель не є повною, то це не означає, що у неї є недолік, оскільки немає необхідності побудови точної копії оригіналу. Головне вимога полягає в тому, щоб модель достатньо повно відображала лише ті аспекти об'єкта дослідження, які підлягають вивченню, разом з його компонентами, взаємозв'язками та зовнішніми впливами, що можуть суттєво впливати на них [98, с. 86].

Лодатко Є. стверджує, що педагогічна модель – це мисленнєва система, яка імітує чи відображає властивості, ознаки, характеристики об'єкта, який досліджується, або його внутрішню організацію, те, як він функціонує і “презентується у вигляді культурної форми, притаманній певній соціокультурній практиці” [98]. Модель може імітувати або відображати такі аспекти об'єкта дослідження: його властивості, ознаки та характеристики (що

відображається у змісті); принципи внутрішньої організації (що пояснює структура); принципи функціонування (спрямованість досліджуваного об'єкта на реалізацію відповідних функцій) [98].

Відповідно класифікації узагальнених аспектів об'єкта моделювання науковець класифікує педагогічні моделі відповідно до змісту, структури та функціональності:

змістові моделі – це тип педагогічних моделей, в яких узагальненим предметом моделювання є зміст вивченого педагогічного об'єкта, який формується на основі конкретних атрибутів (властивостей, ознак, характеристик та інших параметрів), що служать фундаментом для його конкретизації;

структурні моделі – це тип педагогічних моделей, в яких узагальненим предметом моделювання є структура вивченого педагогічного об'єкта разом зі зв'язками, що визначають її компоненти;

функціональні моделі – це тип педагогічних моделей, в яких узагальненим предметом моделювання є закономірності функціонування вивченого об'єкта при втіленні конкретних педагогічно значущих цілей.

Ця типологізація уможливорює утворення змішаних типів моделей, які ґрунтуються на основі подвоєння предмета моделювання, утворюючи: структурно-змістовні, структурно-функціональні, функціонально-змістовні моделі [98].

На основі ґрунтовного аналізу підходів українських та іноземних науковців до визначення понять “модель” з огляду на специфіку дослідження, модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ розглядатиметься як метод. Модель має передбачати наявність мети, завдання, компонентів, методики розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, із дотриманням підходів, принципів, які використовуються для її розвитку, критеріїв і показників для оцінювання рівнів її розвиненості, а також відображати особливості та властивості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Зазначене вище дає змогу

відтворити й аналізувати змістовні та структурні складові процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, зберігаючи її цілісність на різних етапах дослідження для досягнення бажаного результату.

Узагальненим предметом моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у нашому дослідженні є змістовне наповнення процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а також структурні взаємозв'язки процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що спрямоване на досягнення визначених результатів навчання. Отже, визначаємо, що наша модель є структурно-змістовною.

Аналіз наукових розвідок дав змогу визначити основні принципи, яких ми дотримувалася під час конструювання педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ:

цілепокладання та прогнозування;

професійної спрямованості розвитку діагностичної компетентності, що передбачає здатність та готовність застосовувати набуті знання, вміння, навички, досвід, актуалізуючи їх у відповідний момент своєї діагностувальної діяльності;

забезпечення адаптивності навчання, що ґрунтується на врахуванні знань, умінь, навичок, попереднього досвіду, специфіки наукової та науково-педагогічної діяльності, потреб;

універсальності та конкретності змісту підготовки розвитку діагностичної компетентності з урахуванням специфіки військового середовища, у якому вони працюють, та категорії осіб, у яких вони діагностують рівень розвиненості ІКК;

обґрунтування критеріїв та показників діагностування розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

На основі дослідження наукової літератури пропонується модель, що включає такі блоки, як концептуальний, змістовний, методичний, суб'єкт-суб'єктний та діагностувально-результативний (рис. 2.1).

Запропонована модель включає наявність та реалізацію різних блоків, які взаємозв'язані і спрямовані на досягнення спільної мети, а саме – розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Концептуальний блок. Моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти базується на ключових ідеях і настановах, які відображаються в моделі методологічними принципами та підходами. Так, з огляду на специфіку діагностувальної підготовки викладачів іноземних мов ВВНЗ та сучасні наукові розвідки, присвячені дослідженню особливостей підготовки викладачів у системі післядипломної освіти, використані такі методологічні підходи в конструюванні запропонованої моделі:

компетентнісний – спрямований на таку підготовку, яка передбачає здатність та готовність викладачів іноземних мов ефективно виконувати свої професійні обов'язки й застосовувати знання, уміння, навички, досвід, цінності на практиці, адаптуючись до мінливості ситуацій, які виникають, і водночас готовність до постійного самовдосконалення;

андрагогічний – передбачає застосування саме тих організаційних форм, методів, засобів, технологій навчання, які враховують цілі, мотивації;

потреби, досвід тих, хто навчається, орієнтовані на досягнення бажаного освітнього результату, який дає змогу застосовувати здобуті знання, уміння, навички, компетентності, що відповідають запитам сьогодення й є актуальними;

контекстний – забезпечує реалізацію викладачів іноземних мов ВВНЗ у межах їхньої безпосередньої діагностувальної діяльності у середовищі ВВНЗ,

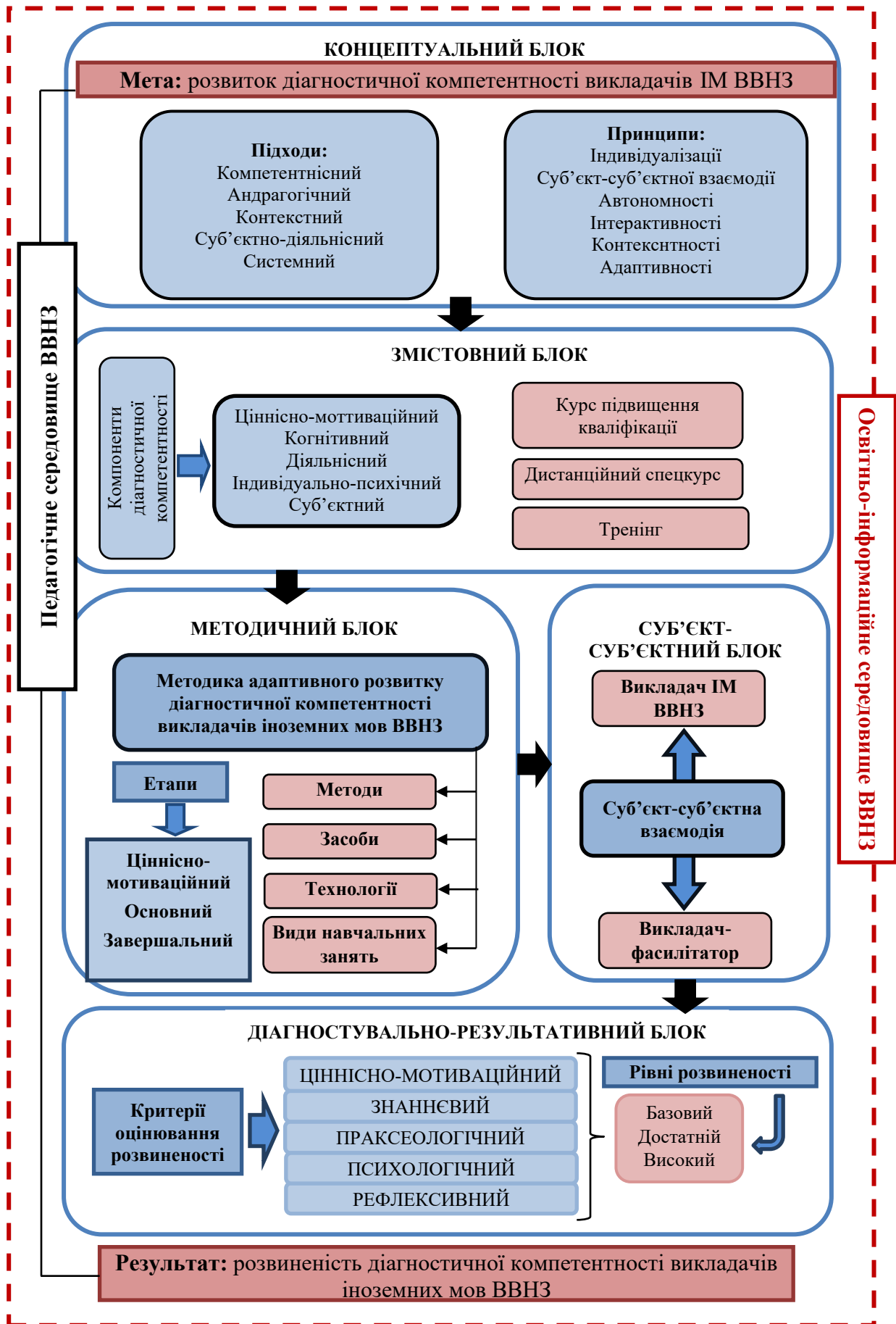


Рис. 2.1. Модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти

тобто в контексті практичного відпрацювання професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, що активізує пізнавальну діяльність, сприяє зацікавленості, активності та продуктивності;

суб'єктно-діяльнісний – полягає в реалізації суб'єктності в діагностичній діяльності, а також постійному вдосконаленні своєї діагностичної компетентності на основі орієнтації на ціннісно-мотиваційні інтереси суб'єктів навчання;

системний є загальнонауковою методологічною концепцією, особливою стратегією наукового пізнання і практичної діяльності, яка зорієнтована на розгляд складних об'єктів як деяких систем. Український педагогічний словник трактує поняття “система” як “комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами” [21]. Натомість системний підхід визначається як “напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем.

У даному дослідженні, розвиваючи діагностичну компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ, враховувалися принципи навчання (індивідуалізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, автономності, інтерактивності, контекстності, адаптивності). Своєю чергою методологічні підходи відтворюють концепцію розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а їхнє виокремлення особливе тим, що вони дають змогу виявити та обґрунтувати суттєві аспекти процесу розвитку їхньої діагностувальної компетентності.

Змістовний блок. У виборі змісту розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ були враховані дидактичні принципи, методологічні підходи, досвід і рівні сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та індивідуальні потреби. У змістовному боці моделі відображено зміст діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та змістовні вимоги до її розвитку. У межах

цього дослідження зміст діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначений через діагностувальні функції та націлений на розвиток компонентів зазначеної компетентності, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, індивідуально-психічний, суб'єктний. Окрім того, ураховано передовий досвід, що охоплює сучасні технології та інструменти діагностування, інноваційні методи оцінювання мовних навичок, використання автоматизованих засобів аналізу й оцінювання мовної продуктивності, а також передові підходи до інтерпретації та використання результатів діагностики для індивідуалізації навчання і підвищення якості викладання іноземних мов.

Для ефективного впровадження моделі була розроблена методика адаптивного розвитку, яка спрямована на розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Удосконалена методика розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ передбачає у дистанційному блоці реалізацію покрокового навчання з індивідуальними траєкторіями на основі моделювання сценаріїв розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ і застосування адаптивного контенту. Удосконалена методика поєднує:

дистанційний блок, що представлений дистанційним спецкурсом DiComDev (“Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ”) і передбачає оновлення та поглиблення діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у сфері організації й методики проведення мовного тестування з іноземних мов і в процесі діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців;

очний компонент, який включає “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов”, націлений на практичне вдосконалення та відпрацювання знань, умінь, навичок щодо діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців;

тренінг “Основи статистичного аналізу тестових завдань” для опанування методики проведення статистичного аналізу тестових завдань з використанням програми Excel. Статистичний аналіз опцій тестових завдань

сприяє вдосконаленню діагностувального інструменту із забезпеченням таких основних принципів їхнього розроблення, як, наприклад, валідність і надійність.

Слід зазначити, що всі компоненти удосконаленої методики функціонують лише в комплексі, забезпечуючи успішний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Методичний блок, який відображає процес реалізації методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти, поділено на три етапи:

ціннісно-мотиваційний (спрямований на розвиток цінностей і мотивації щодо діагностувальної діяльності та їхнє практичне застосування під час проведення діагностувальних заходів);

основний (спрямований на розвиток здатності обирати, розробляти діагностувальні інструменти, здатність і готовність діагностувати та проводити діагностувальні заходи, застосовувати методи, методичні прийоми, діагностичні методики, засоби, забезпечувати діагностувальний супровід, уміння вести ефективну комунікацію під час здійснення діагностичних заходів тощо;

завершальний (передбачає поглиблення знань, умінь та навичок у сфері діагностування, опанування основ статистичного аналізу тестових завдань, оцінювання рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та перевірку результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ).

Методичний блок сприяє поетапному розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що забезпечується визначеною нами логікою та послідовністю її розвитку й використанням різних форм, методів, засобів, технологій навчання, що допоможе ефективно досягати необхідний рівень розвитку діагностичної компетентності. Методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ передбачає інтеграцію технології адаптивного навчання, що уможливорює

створення інтерактивних дидактичних матеріалів за допомогою цифрових інтерактивних інструментів та мультимедійного контенту.

Серед основних методів навчання, які застосовуються, визначено усне пояснення матеріалу, демонстрація, обговорення вивченого матеріалу, практичні заняття, самостійна робота, контроль. Нами використані такі види навчальних занять, як лекції, практичні заняття, індивідуальна, самостійна робота, контроль. Під час практичних занять використовувалася педагогічна фасилітація – різновид педагогічної взаємодії, що дає змогу в недовгий проміжок часу обговорити складне питання, активно залучаючи всіх суб'єктів педагогічного процесу. Під час такої взаємодії викладач-фасилітатор сприяє навчанню та взаємодії слухачів, створюючи сприятливу атмосферу для вивчення та спілкування, відповідає за підтримку активної участі слухачів у навчанні, організовує обговорення, робочі групи, спільні проекти, сприяє обміну ідеями, заохочує критично мислити, підтримує активність на заняттях, залишаючись осторонь, але одночасно створює сприятливе навчальне середовище. Крім того, застосовувалися такі форми, як розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, ситуативний аналіз, проектування, самодослідження, діагностування, обмін досвідом.

У методиці адаптивного розвитку використано такі засоби навчання: мультимедійні (текстові матеріали: електронний посібник, навчальні тексти, статті; графічні матеріали: ілюстрації, діаграми, схеми; аудіоматеріали: аудіозаписи; відеоматеріали: відеоуроки й відеопрезентації, які містять матеріал для вивчення, приклади, вправи та пояснення і можуть бути доступні для перегляду в будь-який зручний час); інтерактивні вправи та тести (електронні вправи й тести, які дають змогу перевіряти знання, а також закріплювати та перевіряти свої знання самостійно); засоби мережевого спілкування – середовища (віртуальні класи, форуми, чати), які дають змогу суб'єктам навчання взаємодіяти у віртуальному просторі, обговорювати теми, ставити запитання, проводити групові проекти тощо.

Суб'єкт-суб'єктний блок забезпечує взаємодію між суб'єктами навчання – викладачами іноземних мов ВВНЗ та викладачем-фасилітатором. Методологічною основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії є суб'єктно-діяльнісний підхід до розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Різновидом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є педагогічна фасилітація, застосування якої уможливорює створення сприятливої, невимушеної атмосфери під час занять. Більш того, викладач іноземних мов має свідомо у повному обсязі виконати програму підвищення кваліфікації, розвинути власну діагностичну компетентність. Таким чином, викладач іноземних мов ВВНЗ виявляє суб'єктність під час навчання, що проявляється у такому:

- усвідомленні своїх професійних і навчальних потреб;
- свідомій включеності у систему післядипломної освіти як її суб'єкта;
- самостійності й автономності у навчальній діяльності;
- професійній спрямованості пізнавальних дій [196].

Діагностувально-результативний блок висвітлює сутність процесу оцінювання та визначення рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. До складу діагностувально-результативного блоку належать критерії оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а саме: ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, рефлексивний, психологічний. Визначені критерії співвідносяться з компонентами діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Окрім того, блок включає рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Головною метою цього блоку є встановлення поточного рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ на основі компонентів компетентності (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, індивідуально-психічного, суб'єктного). Отримані дані про рівень розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є підґрунтям для внесення змін у процес подальшого її розвитку. Для вдосконалення підготовки та досягнення прогресивніших результатів

викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти потрібно коригувати зміст підготовки, переглядати завдання, організаційні форми, методи, засоби, які використовуються у процесі розвитку їхньої діагностичної компетентності.

Отже, педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ – це система, яка поєднує особливості і властивості процесу розвитку діагностичної компетентності у викладачів іноземних мов ВВНЗ, містить мету, завдання, наукові підходи, принципи, компоненти, методику розвитку діагностичної компетентності, критерії та показники оцінювання рівнів її розвиненості. Розроблена педагогічна модель є основою для планування та впровадження освітньо-професійних (наукових) програм розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а також дає змогу визначити ефективні форми й методи навчання та оцінювання компетентності, а також забезпечує зв'язок між усіма компонентами процесу її розвитку.

2.3. Критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти

Невід'ємною частиною моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ як в теоретичному, так і практичному аспектах є обґрунтування критеріїв та показників розвиненості зазначеної компетентності у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Критерії і показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності фахівців досліджують як українські (О. Застело [72], О. Дубровська [65], Г. Гац [33], С. Мартиненко [109], О. Матвєєва [112], О. Гриньова [112], В. Ягулов [260]), так і закордонні (С. Barth, М. Henninger [207], S Bruder, J. Klug, A. Kelava, B. Schmitz [236],

С. Оя, М. Zumsteeg-Schroth [252], К. Loibl, Т. Leuders, Т. Dörfler [243]) науковці.

У педагогічній теорії та практиці дослідження оцінюються за допомогою критеріїв та показників. С Гончаренко. визначає критерій – ознакою, правилом згідно з яким проводиться оцінювання дослідження після вимірювання [21]. Я. Сікора трактує поняття “критерій” підґрунтям для “оцінки сформованості певного явища”, а “показник” – “якісною та кількісною характеристикою сформованості явища, властивості”. Тобто, показник вказує на “ступінь сформованості того чи іншого критерію” [167, с. 156]. В. Кремень визначає критерії та показники сукупністю ознак, які є основою для оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають зазначеним цілям [87, с. 576]. За умови компетентнісного підходу вимірювання знань, умінь та навичок зорієнтовано не на суму накопиченої інформації, де суб’єктом оцінювання виступає викладач, а на здатність практично застосовувати отриманий результат, досвід виконання професійних завдань та оцінювання власної діяльності. Саме тому критерії діагностування розвиненості певної компетентності мають обиратися у такий спосіб, щоб вони були об’єктивними, якісними та враховували позиції всіх суб’єктів освітньо-педагогічного процесу.

У даному дослідженні визначено критерії важливими ознаками діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, які дають змогу зробити висновок про зміст, рівень її розвиненості на різних етапах вимірювання. Показник є вужчим поняттям, ніж критерій, хоча ці два поняття є взаємозалежними. Показники об’єднують та висвітлюють зміст кожного критерію, адже саме завдяки зрушенням, які відбуваються в показниках, можна простежити ефективні зміни, що виникають у досліджуваному педагогічному процесі.

Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначені згідно зі змістом і структурою зазначеної компетентності, завданнями, цілями, специфікою та особливостями їхньої діяльності.

Окрім того, під час вибору необхідних критеріїв та показників бралися до уваги визначені компоненти діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та їхній зміст, а також ураховувалися вимоги сучасних методологічних підходів українських та іноземних дослідників до розуміння змісту діагностичної компетентності фахівців (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії вимірювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності
фахівців різних сфер діяльності

Науковці	Суть діагностичної компетентності	Критерії
О. Дубровська	“...це послідовне та систематичне розв’язання різних діагностувальних завдань у процесі реалізації посадових компетенцій у військовій частині; це комплекс різноманітних заходів, методичних дій, обґрунтувань щодо реалізації діагностувальних дій і заходів, педагогічних, оцінних та інших процедур, спрямованих на з’ясування фізичної підготовленості і готовності різних категорій військовослужбовців.” [65, с.113]	Ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, процесуальний, психологічний, рефлексивний
Г. Гац	“...складний комплекс якостей та станів особистості, що інтегрує в собі діагностичні знання та діагностичні вміння, які дозволяють ефективно орієнтуватися в діагностичних заходах” [33, с.11]	Діагностичні знання, методологічні уміння, технічні вміння, логіко-діагностичні вміння
	“... діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб’єктивна здатність”; “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” [72, с. 35]	ціннісно-мотиваційний, змістовно-організаційний, праксеологічний, результативно-корекційний
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” [108, с. 27]	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-змістовий

Продовження табл. 2.1

J. Klug	систематичні дії викладачів, що полягають у їхній здатності діагностувати, надавати зворотний зв'язок на основі отриманої діагностувальної інформації, а також прогнозувати подальшу траєкторію навчання студентів [237, с. 25]	Діяльнісний (три етапи: підготовчий, основний, заключний), рефлексивний
P. Edelenbos, A. Kubanek-German	Діяльність викладача, що передбачає комбінацію педагогічного ставлення, герменевтичних здібностей (спостереження, поєднання, інтерпретація, навіювання, самодисциплінованість, відкритість), навичок (вибір діагностичних інструментів, опрацювання діагностувальної інформації, конструювання тестових матеріалів, адаптування тестів та оцінювання, перевірка результатів тестування, вимірювання) та подальшого супроводу студентів [223, с. 265]	Ціннісний, діяльнісний

Так, більшість науковців, які вивчали питання розвитку діагностичної компетентності в різних сферах діяльності, наголошують на важливості таких критеріїв, як: ціннісно-мотиваційний (мотиваційно-цільовий, мотиваційно-аксіологічний), когнітивний (інтелектуальний, знансєвий), праксеологічний (процесуальний, операційний, методичний) та рефлексивний.

Цікавий підхід до визначення критеріїв сформованості діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури запропонував Г. Гац. На його думку, такими критеріями є діагностувальні знання, методологічні вміння, технічні вміння, логіко-діагностичні вміння [33]. Однак такий підхід нівелює врахування цінностей, мотивації, рефлексії та інших професійно важливих якостей викладача-діагноста, а саме: об'єктивність, комунікативність, толерантність, критичне мислення тощо.

На основі підходів науковців до розуміння діагностичної компетентності фахівців, компонентів та критеріїв оцінювання, а також з огляду на авторське розуміння діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ виокремлено такі критерії її розвиненості: *ціннісно-мотиваційний, знансєвий, праксеологічний, суб'єктний, психологічний*, а також деталізовано змістовні характеристики критеріїв відповідною системою показників, що відображають

необхідну властивість досліджуваного об'єкта та його компонентного складу. Для вимірювання рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ використано авторські та стандартизовані наявні методики, адаптовані до нашого дослідження (табл. 2.2). Розглянемо детальніше кожен визначений нами критерій.

Таблиця 2.2

Інструментарій визначення рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Компоненти діагностувальної компетентності	Критерії	Показники	Методика діагностування
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісно-мотиваційний	Цінності до діагностувальної діяльності	Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокича, Анкетування (Додаток А)
		Мотивація до діагностувальної діяльності	Методика К. Замфіра в модифікації А. Реана “Діагностика мотивації професійної діяльності”(Додаток Б)
Когнітивний	Знаннєвий	Фахові діагностувальні знання	Методика оцінювання рівнів розвиненості когнітивного компоненту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (Додаток В)
		Практичні діагностувальні знання	
		Знання методів, прийомів, методик, засобів діагностування	
Діяльнісний	Пракселогогічний	Діагностувальні вміння та навички	Тестування виконання професійних практичних завдань (Додаток Г)
		Вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик;	Тестування виконання професійних практичних завдань (Додаток Г)

Продовження табл.2.2

		Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	Тестування виконання професійних практичних завдань (Додаток Г)
Індивідуально-психічні якості	Психологічний	Критичне мислення (здатність аналізувати, оцінювати, синтезувати отриману діагностувальну інформацію, здатність до аргументації діагностичних висновків)	Тест “Критичне мислення” Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко (Додаток Д)
		Організаційні здібності	Методика “Оцінювання комунікативних та організаторських здібностей” (Додаток Е)
		Комунікативність (уміння комунікувати під час здійснення діагностичних заходів (володіння стратегіями й тактиками ефективної комунікації для досягнення діагностувальної мети))	
		Толерантність	Експрес-опитувальник “Індекс толерантності” та тест “Комунікативна толерантність” В. Бойко (Додаток Ж)
		Об’єктивність	“Дослідження суб’єктного контролю” (за Є.Ф. Бажіним на основі шкали контролю Дж. Роттера) (Додаток З)
Суб’єктний	Рефлексивний	Професійна суб’єктність	Методика М. Щукиної “Оцінка рівня розвиненості суб’єктності особистості” (Додаток И)
		Рефлексивність (самоаналіз, самооцінювання, преосмислення власної діагностувальної діяльності)	Опитувальник “Діагностика рефлексії” А. Карпова, анкетування

Ціннісно-мотиваційний. У сучасних дослідженнях щодо важливості цінностей у професійній діяльності викладачів науковці наголошують на тому, що система цінностей педагога є відображенням його внутрішнього світу, результатом професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі [187, с. 10.] і характеризується здатністю “вільно орієнтуватися в

складних соціальних та професійних ситуаціях” [178, с. 152]. Цікавим для нашого дослідження виявилися думки науковців, які вважають, що система цінностей індивіда є основою ціннісних орієнтацій, які також є рушійною силою в прагненнях особистості й спрямуванні її інтересів та проявляються через самооцінювання, оцінювання інших, обставин, здатність долати конфлікти, приймати рішення в складних професійних ситуаціях [178, с. 152]. У контексті професійної діяльності викладачів їхні цінності виявляються через ставлення до власної професійної діяльності, мотиви її вибору, реалізацію особистих здібностей та інтересів [198, с. 209].

Не менш важливим у контексті професійної діяльності викладачів є їхня мотиваційна сфера. Мотивація також має чималий вплив на специфіку та зміст професіоналізму викладача і продуктивність його професійного розвитку [78 с. 86]. Водночас мотивація може бути внутрішньою, що визначається духовними потребами, усвідомленням соціальної важливості та значущості викладацької діяльності, світоглядними позиціями викладача, професійними цінностями, бажанням розвивати свої компетентності, самореалізовуватися, та зовнішньою, що пов’язана з впливом об’єктивних стимулів, які визначають професійну активність викладача [40, с. 21].

Отже, погоджуючись із думкою науковців, цінності та мотивація спрямовують суб’єкта професійної діяльності на певні цілі, досягнення успіху та є основою професійної самоактуалізації. Із цього випливає, що ціннісно-мотиваційний критерій оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ характеризує особистісне ставлення викладачів іноземних мов ВВНЗ до розвитку діагностичної компетентності в системі післядипломної освіти та до своєї діагностувальної діяльності. Зазначений критерій виражає цінності та мотивацію викладача іноземних мов як суб’єкта діагностувальної діяльності, що передбачає позитивне ставлення до діагностувальної діяльності, розвиває вмотивованість до неї та потребу щодо реалізації професійного, суб’єктного потенціалу в ній, а також вдосконалення та оновлення професійних здібностей. Отже, ціннісно-мотиваційний критерій

відображає ступінь усвідомлення суспільної та особистої значущості діагностувальної діяльності, яка передбачає здатність і готовність викладачів іноземних мов ВВНЗ до діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців, а також рівень готовності до постійного вдосконалення і розвитку власних компетентностей. Показники ціннісно-мотиваційного критерію наведені в табл. 2. 2

Знаннєвий критерій визначення рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є важливим, оскільки саме професійні знання вважаються основоположним змістовним наповненням будь-якої компетентності фахівця.

У нашому дослідженні знаннєвий критерій позначає рівень знань викладачів іноземних мов ВВНЗ, необхідних для ефективного здійснення діагностувальної діяльності. Знаннєвий критерій дає змогу виміряти рівень обізнаності викладачів іноземних мов ВВНЗ з особливостями, різновидами діагностувальних інструментів, зокрема цифровими, розумінням принципів і процедур розроблення та застосування діагностувальних інструментів, методиками діагностування. Етапи, процедури проведення діагностувальних заходів цього критерію зазначені в табл. 2.2.

Праксеологічний критерій вимірює функціональну сторону готовності викладачів іноземних мов ВВНЗ до виконання своєї діагностувальної функції. Цей критерій характеризує розвиненість діагностувальних умінь для професійного застосування методів, методик, засобів діагностування, розроблення діагностувальних інструментів, опрацювання результатів діагностувальної інформації, надання зворотного зв'язку, формулювання діагностувальних висновків щодо рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців для корегування стратегії навчання чи вибудовування індивідуальної траєкторії їхнього навчання. Зазначений критерій також діагностує уміння використовувати набутий досвід викладачів для вирішення творчих і професійних завдань, уміння раціонально застосовувати здобуті знання в процесі діагностувальної діяльності, дає змогу самостійно

відстежувати динаміку власного розвитку, планувати подальший професійний та особистісний саморозвиток. Зміст цього критерію складають показники, які зазначені в таблиці 2.2.

Психологічний критерій дає змогу вимірювати уміння викладачів іноземних мов ВВНЗ ефективно комунікувати під час проведення діагностичних заходів, доводити результати діагностування ІКК військовослужбовців, надавати й отримувати зворотний зв'язок, рівні розвиненості критичного мислення (здатність аналізувати діагностувальну інформацію, синтезувати, оцінювати, робити об'єктивні діагностувальні висновки щодо рівня розвиненості ІКК військовослужбовців, визначати їхні сильні та слабкі сторони для створення індивідуальних траєкторій навчання), а також організаційних здібностей, об'єктивності та толерантності під час проведення діагностувальних заходів та в процесі діагностування рівнів сформованості та розвиненості ІКК військовослужбовців.

Суб'єктний критерій оцінює здатність викладачів іноземних мов ВВНЗ до усвідомлення їх як суб'єктів діагностувальної діяльності, до самооцінювання, рефлексії. Науковці у своїх наукових розвідках визначають професійну суб'єктність як інтегральну професійно важливу якість, яка ґрунтується на позитивному ставленні до педагогічної діяльності і слухачів (військовослужбовців), до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності на основі рефлексії, саморефлексії, здатності до самоактуалізації, самодетермінації та саморегулюванні в педагогічній сфері [197, с. 32]. Це виявляється в усвідомленій здатності організовувати власну професійну діяльність, спрямовану на перетворення педагогічної дійсності та самого себе [158, с. 232]. Отжк суб'єктний критерій допомагає визначити рівні розвиненості суб'єктності викладачів іноземних мов ВВНЗ під час діагностувальної діяльності, що передбачає постійний аналіз і відстеження особистісного розвитку під час діагностувальної діяльності, ефективну реалізацію своєї діагностувальної функції, а також постійне оновлення діагностичних знань та вдосконалення діагностувальних вмінь і навичок з огляду на стрімкий розвиток й оновлення

інструментів діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців. Показники цього критерію наведено в табл. 2.2.

У дослідженні визначено рівень як ступінь розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, зокрема їхніх діагностувальних знань, умінь, навичок, здатності та готовності здійснювати діагностувальну діяльність.

Варто зазначити, що в педагогічних дослідженнях щодо компетентнісного підходу бракує уніфікованої класифікації рівнів діагностування відповідних педагогічних явищ. Саме тому науковці на основі виділених критеріїв і показників досліджуваного педагогічного явища самостійно визначають необхідні рівні відповідно до специфіки свого дослідження. З огляду на те, що дане дослідження передбачає оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а також зважаючи на підходи сучасних науковців щодо визначення рівнів розвиненості компетентності фахівців, схарактеризовано такі рівні розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: базовий, достатній, високий.

Базовий рівень розвиненості діагностичної компетентності характеризується тим, що викладачі іноземних мов ВВНЗ:

мають низький рівень усвідомлення значущості діагностувальної діяльності та зацікавленості в її здійсненні, недостатній інтерес до опанування сучасних діагностувальних інструментів, недостатню розвиненість цінностей щодо діагностувальної діяльності;

демонструють низький рівень внутрішньої мотивації до проведення заходів діагностувальної діяльності та реалізації своєї діагностувальної функції;

мають поверхневі знання щодо фахових діагностувальних знань, що полягають в обізнаності з видами діагностувальних інструментів, процедурами та порядком проведення діагностувальних заходів;

мають фрагментарні практичні діагностувальні знання щодо специфіки розроблення мовних тестів та їх специфікацій, а також проведення діагностувальних заходів, процедур апробації та модерації мовних тестів;

володіють базовими знаннями методів, прийомів, методик, засобів діагностування;

демонструють базову здатність обирати необхідний діагностувальний інструментарій, здатність та готовність розробляти діагностувальні інструменти, їх специфікацію, здатність та готовність проводити діагностувальні заходи, забезпечувати діагностувальний супровід (аналіз, доведення діагностувальних даних) ;

демонструють базові вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик;

виявляють певні методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби;

виявляють базовий рівень усвідомлення себе як суб'єкта діагностувальної діяльності;

виявляють низьку активність до професійної рефлексії (самоаналіз, самооцінювання, переосмислення власної діагностувальної діяльності, достатню розвиненість адаптування до використання діагностувальних інструментів, які постійно оновлюються);

демонструють базовий рівень уміння комунікувати під час здійснення діагностувальних заходів (базовий рівень володіння стратегіями й тактиками ефективної комунікації для досягнення діагностувальної мети);

володіють певним рівнем критичного мислення (здатність аналізувати, оцінювати, синтезувати отриману діагностувальну інформацію, здатність до аргументації діагностувальних висновків);

виявляють певні вміння організовувати діагностувальні заходи;

мають недостатній рівень розвиненості толерантності під час здійснення діагностувальних заходів (надання конструктивного зворотного зв'язку, виявлення сильних та слабких сторін, усвідомлення культурних особливостей

та можливих мовних бар'єрів, створення сприятливого середовища під час діагностувальних заходів);

недостатній рівень об'єктивності (неупередженість, чесність, справедливе діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців (офіцерів, курсантів) без впливу особистих вподобань, стереотипів чи інших факторів, особистих поглядів, симпатій чи антипатій до певних студентів на основі об'єктивних критеріїв).

На *достатньому рівні* розвиненості діагностичної компетентності викладачі іноземних мов ВВНЗ:

демонструють достатній рівень усвідомлення значущості діагностувальної діяльності та зацікавленості в її здійсненні, достатній інтерес до опанування сучасних діагностувальних інструментів, недостатню розвиненість цінностей щодо діагностувальної діяльності, виявляють достатній рівень внутрішньої мотивації до проведення заходів діагностувальної діяльності та реалізації своєї діагностувальної функції;

мають достатній рівень внутрішньої мотивації до проведення заходів діагностувальної діяльності та реалізації своєї діагностувальної функції;

володіють достатніми знаннями щодо фахових діагностувальних знань, що полягають в обізнаності з видами діагностувальних інструментів, процедурами та порядком проведення діагностувальних заходів;

мають достатні практичні діагностувальні знання щодо специфіки розроблення мовних тестів та їх специфікацій і проведення діагностувальних заходів, процедур апробації й модерації мовних тестів;

володіють достатнім рівнем знань щодо методів, прийомів, методик, засобів діагностування;

демонструють достатній рівень здатності обирати необхідний діагностувальний інструментарій, здатність та готовність розробляти діагностувальні інструменти, їх специфікацію, здатність та готовність проводити діагностувальні заходи, забезпечувати діагностувальний супровід (аналіз, доведення діагностувальних даних);

демонструють достатні вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик;

виявляють достатні методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби;

виявляють достатній рівень усвідомлення себе як суб'єкта діагностувальної діяльності,

виявляють достатню активність до професійної рефлексії (самоаналіз, самооцінювання, переосмислення власної діагностувальної діяльності, достатня розвиненість адаптування до використання діагностичних інструментів, які постійно оновлюються);

демонструють достатні уміння комунікувати під час здійснення діагностувальних заходів (достатній рівень володіння стратегіями й тактиками ефективної комунікації для досягнення діагностувальної мети);

володіють достатнім рівнем критичного мислення (здатність аналізувати, оцінювати, синтезувати отриману діагностувальну інформацію, здатність до аргументації діагностувальних висновків);

виявляють достатні вміння організовувати діагностувальні заходи;

мають достатній рівень розвиненості толерантності під час здійснення діагностувальних заходів (надання конструктивного зворотного зв'язку, виявлення сильних та слабких сторін, усвідомлення культурних особливостей і можливих мовних бар'єрів, створення сприятливого середовища під час діагностувальних заходів);

достатній рівень об'єктивності (неупередженість, чесність, справедливе діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців (офіцерів, курсантів) без впливу особистих вподобань, стереотипів чи інших факторів, особистих поглядів, симпатій чи антипатій до певних студентів на основі об'єктивних критеріїв).

На *високому рівні* розвиненості діагностичної компетентності викладачі іноземних мов ВВНЗ:

демонструють стійкий рівень усвідомлення значущості діагностувальної діяльності та зацікавленості у здійсненні навчальної діяльності як викладача-діагноста;

виявляють високий інтерес до опанування сучасних діагностувальних інструментів, мають високий рівень розвиненості цінностей щодо діагностувальної діяльності, виявляють високий рівень внутрішньої мотивації до проведення заходів діагностувальної діяльності та реалізації своєї діагностувальної функції;

мають високий рівень вмотивованості до проведення заходів діагностувальної діяльності та реалізації своєї діагностувальної функції;

мають ґрунтовні фахові знання щодо діагностування, що полягають в обізнаності з видами діагностувальних інструментів, процедурами та порядком проведення діагностувальних заходів;

мають високий рівень практичних діагностувальних знань щодо специфіки конструювання мовних тестів та їх специфікацій та проведення діагностувальних заходів, процедур апробації й модерації мовних тестів;

володіють високим рівнем знань щодо методів, прийомів, методик, засобів діагностування;

демонструють високий рівень здатності обирати необхідний діагностувальний інструментарій, здатність та готовність розробляти діагностичні інструментарії, їх специфікацію, здатність та готовність проводити діагностувальні заходи, забезпечувати діагностувальний супровід (аналіз, доведення діагностувальних даних);

демонструють високий рівень вмінь та навичок щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик,

демонструють навички та вміння на високому рівні застосовувати методичні діагностувальні засоби;

виявляють високий рівень усвідомлення себе як суб'єкта діагностувальної діяльності;

виявляють високий рівень активності до професійної рефлексії (самоаналіз, самооцінювання, переосмислення власної діагностувальної діяльності, достатню розвиненість адаптування до використання діагностичних інструментів, які постійно оновлюються);

демонструють на високому рівні уміння комунікувати під час здійснення діагностувальних заходів (достатній рівень володіння стратегіями й тактиками ефективної комунікації для досягнення діагностувальної мети);

володіють високим рівнем критичного мислення (здатність аналізувати, оцінювати, синтезувати отриману діагностувальну інформацію, здатність до аргументації діагностувальних висновків);

виявляють вміння організовувати діагностувальні заходи на високому рівні;

демонструють суттєву розвиненість толерантності під час здійснення діагностувальних заходів (надання конструктивного зворотного зв'язку, виявлення сильних та слабких сторін, усвідомлення культурних особливостей та можливих мовних бар'єрів, створення сприятливого середовища під час діагностувальних заходів);

мають високий рівень об'єктивності (неупередженість, чесність, справедливе діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців без впливу особистих вподобань, стереотипів чи інших факторів, особистих поглядів, симпатій чи антипатій до певних студентів на основі об'єктивних критеріїв).

Отже, попри великий пласт досліджень щодо визначення критеріїв та показників вимірювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. Саме тому завдяки спроектованій моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було з'ясовано, що обґрунтовані критерії та показники вимірювання діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є взаємозв'язаними та лише в сукупності уможливають об'єктивність та точність її діагностування. Спираючись на специфіку

професійної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ, сучасні дослідження, що висвітлюють визначення критеріїв і показників розвиненості діагностичної компетентності фахівців, а також цілі, зміст, особливості результатів діагностувальної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ, було визначено критерії оцінювання розвиненості їхньої діагностичної компетентності, а саме: ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, психологічний, суб'єктний та їхні відповідні показники. Крім того, визначено та схарактеризовано три рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: базовий, достатній, високий. Описані критерії та рівні є відповідними параметрами для визначення ефективності розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, розроблення методики для їхнього навчання, що допомагають покращити процес розвитку зазначеної компетентності в системі післядипломної освіти.

2.4. Методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти

Для впровадження моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти у ході формувального етапу педагогічного дослідження апробовано методику адаптивного розвитку досліджуваної компетентності в процесі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ. Відповідно до зазначеного визначено низку завдань методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти:

розвиток внутрішньої мотивації викладачів іноземних мов завдяки поглибленому інтересу до діагностувальної діяльності, розвиток індивідуально-психічних якостей викладачів іноземних мов ВВНЗ (критичне мислення,

комунікативність, толерантність, об'єктивність, організаційні здатності) та формування їхньої професійної свідомості (самосвідомості);

формування системи фахових теоретичних і практичних діагностувальних знань та вдосконалення діагностувальних вмінь і навичок застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик, засобів під час опанування основного курсу “Курсу підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов” як очного компонента удосконаленої методики у поєднанні з дистанційним спецкурсом “Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ” (далі – DiComDev) та проходження авторського тренінгу “Основи статистичного аналізу тестових завдань”;

підвищення готовності викладачів іноземних мов ВВНЗ застосовувати набуті професійні знання та вміння під час діагностувальної діяльності у ході мовної підготовки курсантів, офіцерів та слухачів у ЗС України.

Методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ ураховує:

вимоги програми до визначеної дисципліни;

професійну тематику навчання;

обсяг і розподіл часу на аудиторну (очну) і самостійну (дистанційну) роботу викладачів іноземних мов ВВНЗ;

особливості організації навчального процесу в ході реалізації методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності, зокрема зміст її етапів, що складають її структуру (ціннісно-мотиваційного, основного та завершального).

Варто зазначити, що запропонована методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ базується на провідних ідеях компетентнісного, андрагогічного, контекстного, системного, суб'єктно-діяльнісного підходів.

Методика адаптивного розвитку базується на таких принципах навчання:

індивідуалізації, який ґрунтується на створенні індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням досвіду, когнітивних, психофізіологічних особливостей, рівнів підготовки тих, хто вчиться;

суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який забезпечує постійну взаємну комунікацію між суб'єктами навчання на заняттях у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з метою обміну думками щодо певного питання з опорою на життєвий досвід;

автономності навчання, який передбачає, що викладач іноземних мов ВВНЗ займається систематичною, цілеспрямованою самостійною роботою щодо підтримання та подальшого вдосконалення своїх діагностувальних знань, умінь, навичок;

інтерактивності, який забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією усіх учасників освітнього процесу, яка дає змогу створити умови для взаємного навчання і пізнання завдяки спільній навчальній діяльності: діалогу, обміну інформацією, партнерству, спільному вирішенню проблемних питань, моделюванню ситуацій, самооцінюванню та оцінюванню своїх колег. Принцип інтерактивності забезпечується чергуванням видів навчальної діяльності: гри, дискусії, робота в малих групах, міні-лекції тощо, а також активізує діяльність викладачів іноземних мов ВВНЗ, оскільки вони відчують себе повноцінними учасниками освітнього процесу через усвідомлення особистої й колективної діяльності на основі досвіду, усвідомлення цінностей, мотивації, прагнення миттєвої реалізації отриманих знань, умінь, навичок;

контекстності навчання, який полягає в орієнтуванні на певний соціальний контекст, відповідні професійні цілі викладачів іноземних мов ВВНЗ, їх самовдосконалення з урахуванням їхньої професійної, соціальної, побутової діяльності, досвіду, цілей, мотивів навчання;

адаптивності, який ґрунтується на забезпеченні індивідуального темпу опанування навчального матеріалу, створенні індивідуального способу передачі матеріалу з урахуванням досвіду, когнітивних, психофізіологічних особливостей, рівнів підготовленості тих, хто вчиться.

Варто зазначити, що адаптивне навчання є дидактичною системою набуття компетентності, яка дає змогу враховувати індивідуальні особливості під час організації навчальної діяльності тих, хто вчиться, і таким чином будувати індивідуальну траєкторію навчання, враховуючи індивідуальний темп навчання, глибину освоєння навчального матеріалу й освітні потреби [104]. Для виконання зазначеного завдання необхідно постійно відслідковувати та оцінювати навчальні результати викладачів іноземних мов ВВНЗ, що сприяє забезпеченню концепції адаптивного розвитку діагностичної компетентності, а саме:

безперервному відстеженню навчального прогресу та його корегуванню;
отриманню даних щодо індивідуальних потреб слухачів курсу;

автоматизації оцінювання та прогнозуванню результатів навчання слухачів курсу;

підлатуванню під кожного слухача, регулюванню ступеня складності навчального контенту;

можливості слухачам рефлексувати: проводити самоаналіз, відстежувати власну траєкторію навчання, отримувати зворотний зв'язок від системи в режимі реального часу;

наданню постійного зворотного зв'язку;

можливості безперервно вдосконалювати методику завдяки отриманій інформації щодо навчальних успіхів викладачів іноземних мов ВВНЗ, особливостей опанування ними індивідуальної траєкторії.

Як було зазначено вище, методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ передбачала такі етапи її реалізації: перший – ціннісно-мотиваційний, другий – основний та третій – завершальний.

Ціннісно-мотиваційний етап передбачає розвиток цінностей та мотивації до діагностувальної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що передбачає осмислення, зміцнення цінностей, професійних інтересів, які стимулюють їхню активність, самореалізацію, самовираження та гармонійний розвиток у сфері

педагогічного діагностування. Звідси випливає, що завданнями ціннісно-мотиваційного етапу методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є:

виявлення та детальний аналіз цінностей і мотивів викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо діагностувальної діяльності з метою формування образу ідеального педагога-діагноста (що відповідає ціннісно-мотиваційному критерію);

мотивування викладачів іноземних мов ВВНЗ до усвідомлення значущості діагностувальної діяльності у контексті їхньої професійної діяльності;

розвиток сталого та постійного інтересу щодо розроблення та опанування сучасного діагностувального інструментарію, проведення діагностувальних заходів.

опанування навчального матеріалу, що висвітлює загальні теоретичні основи діагностування та теоретичні основи розроблення мовних тестів і проведення діагностувальних заходів, діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців у ВВНЗ відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001;

Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти на першому етапі здійснювався за допомогою авторського дистанційного спецкурсу DiComDev, який опановували викладачі іноземних мов в асинхронному режимі. На цьому етапі викладачі опанували навчальний матеріал, присвячений загальним теоретичним основам діагностування та теоретичним основам розроблення й проведення діагностувальних тестувань з іноземної мови під час розвитку ІКК військовослужбовців у ВВНЗ.

Мета авторського спецкурсу DiComDev полягає в забезпеченні цілеспрямованого розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та підвищенні кваліфікації в умовах неперервної освіти, оновленні та поглибленні професійних компетентностей викладачів іноземних мов ВВНЗ у

сфері організації та методики проведення мовного тестування з іноземних мов. Для розроблення цього курсу був використаний досвід організації автентичних курсів представників Бюро міжнародної мовної координації НАТО (Bureau for International Language Coordination (BILC)), які тривалий час проводилися в навчально-науковому центрі іноземних мов НУОУ.

Завданнями дистанційного спецкурсу DiComDev є:

1. Розвиток ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ – розвиток мотивації щодо діагностичної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Розвиток стійкого інтересу з боку викладачів іноземних мов ВВНЗ до постійного вдосконалення своєї діагностичної компетентності є одним з ключових аспектів підвищення кваліфікації у сфері діагностування. Стійкий інтерес передбачає позитивне ставлення викладачів іноземних мов ВВНЗ до своєї діагностувальної діяльності, а також активне їх залучення до використання та самостійного розроблення діагностичного інструментарію відповідно до потреб освітнього процесу.

2. Сприяння чіткому розумінню викладачами іноземних мов ВВНЗ мети та завдань курсу, методики роботи з навчальним матеріалом і способів його опрацювання для успішного оволодіння курсом;

3. Сприяння оволодінню викладачами іноземних мов ВВНЗ загальними теоретичними поняттями та практичними навичками з питань мовного тестування відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001.

Дистанційний авторський спецкурс, спрямований на опанування навчального матеріалу, що висвітлює загальні теоретичні основи діагностування та теоретичні основи розроблення мовних тестів і проведення діагностувальних заходів, діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців у ВВНЗ відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001, зосереджувався на темах з питань розроблення та проведення стандартизованих мовних тестів, зокрема мовного тестування відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001, теорії та основних положеннях щодо

тестування мовленнєвих навичок з таких аспектів, як аудіювання, читання, говоріння та письмо (методи, прийоми, методики, засоби діагностування). Відеолекції також були присвячені питанням вибору методик діагностування рівня розвиненості ІКК військовослужбовців під час занять у класі. Окрім того, викладачі іноземних мов ВВНЗ опановували такі альтернативні методи діагностування, як портфоліо, самооцінювання, проєкти тощо. Під час дистанційного компонента навчання викладачі іноземних мов ВВНЗ опановують цифрові інструменти діагностування, вивчають питання адміністрування та забезпечення безпеки діагностувальних інструментаріїв (Тема 8. Test Administration. Technology in Assessment (Адміністрування. Технічні аспекти оцінювання)).

4. Розвиток професійно важливих якостей: сприяння розвитку критичного мислення та рефлексії, професійної суб'єктності, об'єктивності, толерантності, організаційних здатностей.

Незалежність розділів дистанційного курсу DiComDev дає змогу викладачам іноземних мов ВВНЗ самостійно обирати вид навчальної діяльності. Передбачається, що кожен урок дистанційного компонента сприятиме розвитку складників діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ під час очного навчання.

Авторський спецкурс DiComDev функціонує в освітньо-інформаційному середовищі ВВНЗ (далі – ОІС ВВНЗ). Система MOODLE як один із засобів ОІС надає можливість інтерактивно взаємодіяти на рівнях “слухач – слухач” і “слухач – викладач” [1, 2].

Авторський спецкурс DiComDev побудований на концепції “дерева рішень”, оскільки система MOODLE бере до уваги профіль слухача лише на початку навчання. Вважаємо за доцільне докладно розглянути умови забезпечення адаптивного середовища під час розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а саме умови забезпечення адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов.

Умова 1. Створення профілю слухача спецкурсу DiComDev. В авторському спецкурсі першим кроком у забезпеченні адаптивності є створення профілю слухачів спецкурсу DiComDev, що передбачає визначення початкового рівня розвитку діагностичної компетентності слухачів, а саме:

їхньої мотивації до розвитку діагностичної компетентності, визначення очікувань слухачів від спецкурсу DiComDev;

обізнаності слухачів спецкурсу щодо особливостей проведення діагностувальних заходів, методик діагностики рівнів сформованості ІКК військовослужбовців;

здатності до успішної комунікації під час діагностувальних заходів;

здатності і готовності конструювати та застосовувати діагностувальні інструменти (зокрема й цифрові);

розуміння важливості рефлексії під час діагностувальної діяльності.

Результати опитування формують профіль слухача спецкурсу, щоб допомогти системі спроектувати для слухача індивідуальний шлях розвитку діагностичної компетентності.

Умова 2. Реалізація програмованого (покрокового) навчання. Реалізація покрокового навчання під час розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов починається з визначення загальної мети спецкурсу та чітко окреслених навчальних завдань, що дає змогу створити різні траєкторії навчання для слухачів. Варто зазначити, що попри різні шляхи досягнення мети спецкурсу, усі слухачі спецкурсу зрештою досягають кінцевої його мети з врахуванням особистих потреб, побажань та досвіду професійної діяльності викладачів іноземних мов.

Наступним кроком є поділ усього навчального матеріалу спецкурсу на завершені елементи інформації (заняття), після опанування яких обов'язково відбувається оцінювання результатів навчання для корегування його подальшого маршруту.

Умова 3. Надання постійного зворотного зв'язку. Постійний зворотний зв'язок є запорукою успіху під час адаптивного навчання, оскільки надає

можливість постійно стежити за прогресом і труднощами тих, хто вчиться. Адаптивні системи навчання керуються результатами оцінювання для надання індивідуальних інструкцій. Відгук може висвітлювати на екрані правильну відповідь, або ж пояснення, чому саме така відповідь (варіант) є правильною (або неправильною), або рекомендувати теми для ознайомлення з докладним відгуком.

Умова 4. Створення індивідуальної траєкторії навчання ґрунтується на результатах попередньої діагностики та постійному оцінюванні для надання індивідуального сценарію розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Навчальні елементи інформації (заняття) організовуються в ієрархічну структуру, щоб гарантувати, що студенти опанують необхідні навички перед тим, як продовжити їх удосконалювати на складнішому рівні ієрархії.

У спецкурсі DiComDev індивідуальні навчальні траєкторії ґрунтуються на моделюванні сценаріїв розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Початковий рівень розвитку діагностичної компетентності та мотивація викладачів іноземних мов ВВНЗ є ключовими у визначенні траєкторії навчання, за якою вони рухатимуться під час опанування авторського спецкурсу.

Умова 5. Створення адаптивного контенту навчання, що передбачає різні сценарії розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. У нашому розумінні адаптивний сценарій навчання – це шлях вивчення навчального матеріалу залежно від рівня знань, потреб, побажань тих, хто вчиться; визначається на основі опитування й реалізується завдяки адаптивним цифровим інструментам, а також різним способам подання навчального контенту.

Для створення альтернативного контенту використовується цифровий інструмент H5P, який полегшує створення, поширення та використання мультимедійного інтерактивного контенту, який поділяється на кілька категорій: ігри, мультимедіа, запитання та соціальні мережі.

Умова 6. Аналітика навчання – ключовий компонент адаптивного навчання. Програмне забезпечення надає в режимі реального часу надійну інформацію щодо дій, успіхів та невдач слухачів спецкурсу (наприклад, скільки часу слухач витратив на виконання завдання та опанування “заняття”, скільки спроб витратив на надання відповіді на запитання тощо).

Отже, дистанційний спецкурс DiComDev забезпечує:

можливість безперервного оцінювання, відстежування навчального прогресу та його корегування; отримання даних щодо індивідуальних потреб; автоматизацію оцінювання та прогнозування результатів навчання слухачів спецкурсу;

можливість підлаштовуватися індивідуально під кожного слухача; регулювання ступеня складності навчального контенту;

можливість для слухачів рефлексувати – проводити самоаналіз, відстежувати власну траєкторію навчання, отримувати зворотний зв'язок від системи в режимі реального часу;

постійний зворотний зв'язок;

можливість безперервно вдосконалювати навчальний спецкурс завдяки отриманій інформації про навчальні успіхи слухачів, особливості долаття індивідуальної траєкторії слухачами спецкурсу.

Авторський дистанційний спецкурс розроблявся з дотриманням принципів конструювання інтегративних курсів, які запропонувала у своїх наукових дослідженнях науковиця О. Попадич та М. Опачко: принципи цілепокладання, професіоналізму, формування змісту, функціонування, прогнозування [131; 144, с. 16;]. Вважаємо за доцільне їх окреслити в контексті нашого дисертаційного дослідження, оскільки запропонована методика є поєднанням двох курсів та тренінгу, як ми вже раніше зазначали.

Блок принципів цілепокладання: гуманізації та професіоналізму.

Принцип гуманізації розглядається як пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку того, хто вчиться.

Принцип професіоналізму охоплює принципи: цілеспрямованості та мотивації; цільової детермінації, яка передбачає спрямованість змісту навчання на досягнення позитивних результатів; ефективності навчання, який передбачає, що запланований результат досягається за найменшими зусиллями за мінімальний термін. Цей принцип регулюється загальнодидактичним зв'язком теорії з практикою.

Блок принципів формування змісту спецкурсу:

етапності – поділ навчального матеріалу на логічні частини;

обмеження – кожна виокремлена частина навчального матеріалу має бути за змістом та логікою завершеною);

принцип зв'язку нового зі старим і навпаки – відповідність змісту навчання сучасним вимогам суспільства;

науковості, системності та систематичності викладення та опанування навчального матеріалу.

Блок принципів функціонування курсів формують такі принципи: відповідності рівню підготовки слухачів курсів, наочності, самостійності та творчого розвитку того, хто навчається. Цей блок принципів ґрунтується на суб'єктно-діяльнісному підході до навчання.

Блок принципів прогнозування: принципи прогностичності, які завершують повний цикл принципів, а отримані на їх основі прогностичні дані коригують принципи цілепокладання.

Навчальний матеріал дистанційного спецкурсу був представлений не лише онлайн-лекціями, а й різноманітними зовнішніми онлайн-ресурсами, е-бібліотекою та додатковими матеріалами, мультимедійними вправами, електронною книгою. Програма дистанційного спецкурсу відображена в Додатку К.

Під час *ціннісно-мотиваційного етапу* активно використовувались засоби мультимедійних технологій у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ для ефективного опанування теоретичного матеріалу з питань діагностики. Викладачі іноземних мов ВВНЗ

мали можливість вивчати навчальний матеріал з *відеолекцій*, виконувати *інтерактивні вправи*, створені засобами мультимедійних технологій, а саме:

“презентація курсу” – для інтерактивного надання навчальної інформації та забезпечення наочності навчального матеріалу з можливим використанням гіперпосилань;

“інтерактивне відео” – для створення відеолекцій для гнучкості в опануванні навчального матеріалу з можливістю обрати зручний темп та час для виконання навчальних завдань дистанційного спецкурсу.

Засобами мультимедійних технологій для створення інтерактивного навчального контенту також є: *“презентаційний ряд”*, *“картки-діалоги”*, *“флеш-анімації”*, *“перетягування слів”*, *“розгалужений сценарій”* тощо. Погоджуємося з думкою О. Пінчук, що використання мультимедійних засобів навчання у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ сприяє розвитку усіх компонентів досліджуваної компетентності за допомогою створення продуктивного комунікаційного простору, створенню джерела додаткового пізнавального матеріалу, керувати навчальною діяльністю слухачів спецкурсу, стимулювати позитивний емоційний фон, що також сприяє задоволенню потреб слухачів спецкурсу [140, с. 56-57].

Отже, перший етап удосконаленої методики передбачає розвиток ціннісно-мотиваційного та когнітивного компонентів діагностичної компетентності викладів іноземних мов ВВНЗ.

Основний етап реалізації методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ спрямований здебільшого на розвиток діяльнісного та суб'єктного компонентів діагностичної компетентності. На другому (основному) етапі зміст навчання сфокусований на практичному застосуванні викладачами іноземних мов ВВНЗ набутих знань, умінь, навичок щодо здійснення діагностувальної функції – темах, що стосуються питань розроблення та проведення стандартизованих мовних тестів,

зокрема мовного тестування відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001.

Ключовими завданнями на цьому етапі є:

поглиблення теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, акумулювання професійного досвіду з діагностувальної діяльності, зокрема діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців, вміння та навички викладачів іноземних мов ВВНЗ щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик, діагностувальних засобів;

розвиток здатності та готовності до діагностувальної діяльності, зокрема вміння та навички діагностувати рівень ІКК військовослужбовців; вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностичних методик; методичні навички та вміння застосовувати діагностичні засоби (обирати необхідний діагностувальний інструмент залежно від мети діагностувальної діяльності), розробляти діагностувальні інструментарії, діагностувати й проводити діагностувальні заходи, забезпечувати діагностувальний супровід (аналіз, доведення діагностувальних даних з подальшим створенням індивідуальної траєкторії навчання);

розвиток професійно важливих якостей, зокрема уміння комунікувати під час здійснення діагностувальних заходів, прояв професійної суб'єктності, рефлексивності; виявлення критичного мислення, об'єктивності, толерантності, організаційних здатностей.

Розвиненість діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ також залежить від ефективного поєднання дистанційної форми навчання з очною. Після засвоєння матеріалу першого етапу методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, яка передбачала опанування дистанційного спецкурсу DiComDev, викладачі вчилися за очною формою навчання в межах “Курсу підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов”.

Під час очного навчання основні зусилля були зосереджені на такому:

встановленні довірливих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу і створенні сприятливого навчального середовища для розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. На першому етапі викладач отримував первинну інформацію про бажання та мотиви учасників спецкурсу, визначав рівень розвиненості діагностичної компетентності для досягнення балансу між вимогами навчальної програми, кінцевою метою та їхніми потребами з метою цілеспрямованого розвитку діагностичної компетентності під час очного навчання;

об'єктивному оцінюванні діагностувальної діяльності викладачів іноземних мов ВВНЗ та наданні зворотного зв'язку викладачем, оскільки для керування процесом розвитку діагностичної компетентності зворотний зв'язок виступає важливим складником для постійного супроводу викладачів іноземних мов ВВНЗ, оцінювання прогресу, вивчення проблем, які виникають під час навчання, та обирання шляхів їх вирішення;

створенні такого навчального середовища для розвитку, який заохочує викладачів іноземних мов ВВНЗ розвиватися та виявляти ініціативу, обмінюватися досвідом. Створення позитивного морально-психологічного клімату для навчання, що здійснюється завдяки врахуванню потреб і побажань учасників спецкурсу, сприяло розвитку впевненості та креативності тих, хто навчається. Окрім того, позитивна навчальна атмосфера дає змогу аналізувати позитивні та негативні аспекти навчальної діяльності тих, хто навчається, а не контролювати кожний крок і не давати постійних вказівок щодо виконання певних завдань.

Очне навчання викладачів іноземних мов ВВНЗ ґрунтувалося на співпраці викладачів іноземних мов ВВНЗ (слухачів спецкурсу) та викладачем, який виконував функцію фасилітатора, оскільки спостерігав за прогресом, оцінював, постійно забезпечував зворотний зв'язок. Безпосередньо на заняттях та у ході надання зворотного зв'язку під час консультацій викладач-фасилітатор оцінює виконання завдань та стратегію досягнення бажаного результату слухачів – викладачів іноземних мов ВВНЗ. Така інтерактивна співпраця під

час навчання є важливою складовою формування діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а саме: сприяє підвищенню їхньої мотивації та активному залученню до навчальної діяльності, а також приносить задоволення від досягнутих результатів.

Відомо, що ефективність освітнього процесу переважно залежить від встановлення якісної комунікації, взаємодії, спільної діяльності суб'єктів навчання. Саме тому за культурою та характером взаємодії педагога і слухачів у авторській методиці адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначаємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що передбачає саме активну взаємодію, комунікацію, співпрацю всіх його суб'єктів, що реалізується завдяки інтерактивним методам навчання та педагогічній фасилітації. У цьому контексті зазначаємо, що інтерактивне навчання – це системний метод організації міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів навчання, спрямований на відпрацювання вмінь комунікації, співпраці в групі (колективі), спільного вирішення проблем. Напрями використання інтерактивних технологій:

забезпечення свідомого ставлення викладачів іноземних мов до навчання, активного засвоєння навчального матеріалу;

розвиток критичного мислення;

відпрацювання практичних умінь вирішення проблем щодо педагогічної діагностики;

набуття досвіду міжособистісної взаємодії та комунікації;

формування культури ділового спілкування.

Педагогічна фасилітація є одним із способів педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, що дає змогу забезпечити усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток суб'єктів навчання, головною метою якої є створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості [85], а також стимулювання, ініціювання та заохочення саморозвитку тих, хто навчається, у процесі навчальної діяльності за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії, їх особливого стилю спілкування та особливостей

особистості педагога [85]. Саме тому під час очного навчання викладачів іноземних мов було використовували педагогічну фасилітацію як урізноманітнення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на особистісний розвиток діагностичної компетентності за рахунок супроводу процесу навчання викладачів іноземних мов ВВНЗ як з погляду ефективності їхньої роботи в групах у цілому, так і розкриття потенціалу кожного окремо у процесі досягнення їхніх освітніх цілей [114].

Під час очного компонента навчання викладачів іноземних мов ВВНЗ варто дотримувались таких педагогічних умов педагогічної фасилітації, які пропонує вчений:

організація навчання суб'єктів таким чином, щоб взаємокомунікація була змістовною, базувалася на досвіді та культурі міжособистісного спілкування;

психолого-педагогічний комфорт як підґрунтя розвитку довірчих відносин між усіма суб'єктами навчання;

конгруентність викладача, що передбачає його здатність усвідомлювати своє ставлення слухачів, з якими він працює, зокрема контролювати й розуміти власні почуття та здатність їх щиро висловлювати;

психолого-педагогічний супровід навчання кожного викладача іноземних мов ВВНЗ для досягнення успіху;

здійснення контрольно-оцінної функції навчання як діагностувально-коректувальної, що допомагає розвитку самоконтролю, самооцінюванню, виробленню критичного ставлення до себе та результатів власної навчальної діяльності. Саме тому викладач виступає в ролі фасилітатора: організовує роботу слухачів, сприяє розвитку їх особистісних якостей, допомагає ідентифікувати проблеми і приймати рішення на засадах гуманізму, особистісного саморозвитку, конструктивної взаємодії.

Отже, педагогічна фасилітація можлива за таких умов: забезпечення проблемності навчання; побудова довіри між педагогом та слухачами; взаємоповага; толерантне ставлення до слухачів, розуміння їх реакцій;

забезпечення слухачів інформаційними, дидактичними, матеріально-технічними ресурсами [23, 185]. Реалізація вищезазначених умов сприяє особистісному розвитку та зростанню кожного учасника освітнього процесу, стимулюванню таких психологічних механізмів особистості, як рефлексія, взаємодовіра, взаємоповага, пізнавальна мотивація, саморегуляція, свобода вибору, толерантність тощо.

Під час очного навчання переважав такий вид навчального заняття, як *практичні заняття*, які забезпечували реалізацію дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою та сприяли поглибленню, систематизації, закріпленню і конкретизації знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формуванню практичних умінь, навичок і здатностей, необхідних у майбутній професійній діяльності; розвитку умінь спостерігати та пояснювати певні наукові, навчально-наукові явища, що вивчаються; формуванню і розвитку практичного, професійного мислення; розвитку самостійності у навчальній діяльності тощо [185].

Основними *методами*, які застосовувалися на даному етапі методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, були: *усне викладення матеріалу* (відеолекція, пояснення); *словесно-проблемне обговорення матеріалу* (бесіда, мозкова атака); *аналіз конкретної ситуації* (прийом ситуативного аналізу) для забезпечення розвитку практичних вмінь і навичок викладачів іноземних мов ВВНЗ (діагностувати)), *наочно-інформаційний та наочно-практичний показ навчальних матеріалів, практично-репродуктивні, практично-евристичні, практично-дослідницькі* (практичні заняття, групові вправи).

Викладачі іноземних мов ВВНЗ на другому етапі зосереджувалися на розробленні тестів відповідно до стандарту НАТО STANAG 6001 та займалися питаннями планування, розроблення, модерації, пілотування, апробації тестових завдань і діагностування.

Розглянемо практичне заняття, під час якого був застосований *прийом мозкової атаки* для актуалізації набутих знань після опанування навчального

матеріалу авторського дистанційного спецкурсу DiComDev. За короткий проміжок викладачі іноземних мов ВВНЗ генерують велику кількість нестандартних ідей щодо діагностувальної діяльності викладача. Прийом мозкової атаки організовувався в кілька етапів:

перший – актуалізація знань, отриманих під час опанування дистанційного спецкурсу;

другий – окреслення проблеми фасилітатором, усвідомлення учасниками її важливості та визначення завдань;

третій – активна фаза “мозкової атаки”, яка тривала приблизно 15 хв з фіксуванням усіх ідей учасників. Психологічний мікроклімат під час заняття має бути доброзичливий, має панувати суб’єкт-суб’єктна взаємодія завдяки фасилітаторам-викладачам;

четвертий – аналіз ідей та ухвалення рішення. У таблиці 2.4 відображений приклад прийому мозкової атаки, який був застосований під час очного навчання.

Крім того, під час практичних занять використовувався прийом *парного обговорення* матеріалу слухачів спецкурсу у малих групах. Для впровадження методологічних підходів, які ми визначили як провідні в межах дисертаційної роботи (компетентнісного, контекстного, андрагогічного, суб’єктно-діяльнісного), а також з метою розвитку ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, було запропоновано відпрацювати навички розроблення тестових завдань та здобути досвід саме щодо розроблення стандартизованих мовних тестів відповідно до вимог НАТО STANAG 6001, який є актуальний для системи мовної підготовки військовослужбовців у ЗС України.

Під час заняття викладачі іноземних мов ВВНЗ виконували завдання, спираючись на знання, отримані під час дистанційного навчання, а саме знання щодо вимог до тематики та складності текстів для читання, особливості їх відбору, редагування текстів, проведення модерації (обговорення та внесення поправок, висловлення зауважень колегами-експертами). Завдання полягало в

розробленні завдання з читання і представлення його на обговорення. Подібні заняття основного етапу методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ передбачає проведення подібних практичних занять з аудіювання, письма та говоріння.

Таблиця 2.4

Етапи прийому “мозкової атаки”

Назва етапу	Завдання етапу
Вступ та окреслення завдання	1. Викладач-фасилітатор пропонує дослідити разом зі слухачами роль і місце діагностичної компетентності, а також суть діагностичної діяльності. 2. Викладач-фасилітатор підкреслює актуальність розвитку діагностичної компетентності для викладачів іноземних мов ВВНЗ у контексті вимог сучасного суспільства до іншомовної підготовки військовослужбовців ЗС України. 3. Викладач-фасилітатор створює позитивний психологічний клімат співробітництва і творчості для обміну думок та генерацій ідей, суб’єкт-суб’єктної взаємодії завдяки чіткому окресленню правил взаємодії, які не передбачають критичні зауваження та присутності “правильних” та “неправильних” відповідей та ідей. 4. Викладач-фасилітатор створює умови для залучення слухачів до активної співпраці завдяки “активізації теоретичного матеріалу з дистанційного спецкурсу. Варіант 1. Загальне питання для мозкового штурму “Коли я чую про педагогічну діагностику, виникають такі асоціації з цим терміном:” . Варіант 2. Постановка анти проблеми (за І. Прокопенко [151]) “Що потрібно робити, щоб бути поганим педагогом-діагностом?”
Генерація ідей / активний етап	1. Викладач-фасилітатор створює малі групи для роботи. 2. Мотивує до залучення кожного слухача

Продовження табл. 2.4

Аналіз ідей та рефлексія	Мета цього етапу – впорядкувати ідеї та визначити спільні теми або підтеми, пов’язані з педагогічною діагностикою. 1. Викладач-фасилітатор розпочинає групову дискусію, під час якої слухачі можуть глибше розглянути свої ідеї, поділитися особистим і професійним досвідом та розширити свій професійний світогляд завдяки аналізу досвіду своїх колег. 2. Викладач-фасилітатор заохочує використання прикладів або реальних професійних кейсів, що ілюструють важливість діагностичної компетентності для викладачів іноземних мов ВВНЗ. 3. Викладач-фасилітатор заохочує використання прийомів критичного мислення під час аналізу ідей
Рефлексія та висновки	1. Викладач-фасилітатор закінчує сесію “мозкової атаки” рефлексивною дискусією. 2. Відбувається підведення підсумків 3. Викладач-фасилітатор підкреслює спільне розуміння групи щодо причин, чому діагностична компетентність має велике значення для сучасних вчителів іноземних мов ВВНЗ. 4. Викладач-фасилітатор завершує сесію завершальними коментарями, висловлює подяку за активну участь. Підсумовує, що було зроблено під час сесії та до яких висновків дійшла група

Пропонуємо приклад практичного заняття, під час якого викладачі іноземних мов розробляли тестове завдання з читання відповідно до вимог НАТО STANAG 6001.

Приклад. TASK 1: Analyze a text on military topics according to the algorithm of developing test items for standardized language tests. Develop the item for Reading according to the NATO STANAG 6001 requirements.

1. Викладачам іноземних мов спочатку пропонують ознайомитися з автентичним текстом на військову тематику:

HMS Severn has arrived back in its home port of Portsmouth after helping in the search for people who went missing from a dingy yesterday in the Channel. The small boat was carrying more than 40 people believed to be migrants. The Royal Navy, French navy, Coastguard and RNLI lifeboats took part in a major rescue operation off the Kent coast after they were called to a boat “in distress” at 3.05am yesterday.

HMS Severn is a River-class offshore patrol vessel built in 2002. With her

sisters Tyne and Mersey, she is one of three offshore patrol vessels ploughing the seas around the UK almost every day of the year. Drones were used to search the Channel overnight after four people died when the boat capsized. Some 39 people were rescued, with most of them understood to have been pulled from the cold water.

The Maritime and Coastguard Agency (MCA) said: “The search has continued overnight utilizing a combination of aerial search assets and broadcast action requesting shipping in the area to post lookouts and report any sightings to Dover Coastguard. Our thoughts are with those affected by this tragic incident and with the families of those who have lost their lives.”

The Marine Accident Investigation Branch (MAIB) is carrying out a “preliminary assessment” of the incident and will decide whether an investigation will be launched once evidence has been reviewed. A spokeswoman said: “We are in the process of gathering information about the incident as part of the process of conducting a preliminary assessment. A decision on whether an investigation will be launched will be made once the evidence has been reviewed.”

2. Наступним кроком є обговорення тексту в малих групах для визначення його рівня відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001 та ухвалення рішення щодо його редагування.

Під час цього етапу виконання завдання викладач-фасилітатор стежить за ходом дискусії в малих групах і спонукає до критичного мислення під час ухвалення рішень, які базуються на аналізі описів рівнів володіння іноземною мовою, а не на інтуїтивному осмисленні тексту. Також під час цього етапу викладач-фасилітатор має змогу надати консультації та відповісти на запитання кожного слухача. Звідси випливає, що викладач-фасилітатор має нагоду реалізувати індивідуальний підхід до кожного слухача, врахувати контекст діяльності кожного з них, їхній індивідуальний професійний досвід, що також сприятиме підвищенню рівня мотивації до опанування інструментарію діагностувальної діяльності та підвищить рівень розвиненості їхньої рефлексії.

3. Після опрацювання запропонованого тексту слухачі курсу розробляють тестове завдання з читання відповідно до вимог НАТО STANAG 6001, ґрунтуючись на здобутих теоретичних знаннях під час дистанційного спецкурсу.

Приклад завдання: тестове завдання з читання відповідно до вимог НАТО STANAG 6001.

STEM: HMS Severn team

Option A rescued all migrants from the cold water yesterday.

Option B used drones to locate the small boat with migrants.

Option C participated in major rescue operation in the Channel.

Option D arrived to France for joint patrolling of the Channel.

Option E transported illegal migrants back to France.

Option F monitors illegal activities in UK waters.

Option G uses drones to monitor the movements of the rescue vessels.

Після розроблення тестового завдання з читання наступним етапом є презентація результатів групі для проведення дискусії та обговорення розроблених тестових завдань. Роль фасилітатора-викладача залишається незмінною: він керує дискусією, підтримує позитивний психологічний клімат і спонукає на критичне осмислення результатів та вироблення спільного висновку.

Заключним етапом практичного заняття є презентація тестових завдань, які відповідають вимогам НАТО STANAG 6001.

4. Приклад остаточного тестового завдання:

STEM: HMS Severn team

Option A rescued all migrants from the cold water yesterday.

Option B participated in the major rescue operation in the Channel.

Option C arrived in France for joint patrolling of the Channel.

Option D used drones to locate the small boat with migrants.

Для розвитку рефлексивності і професійної суб'єктності під час практичних занять викладачі іноземних мов презентували домашнє завдання,

присвячене аспекту перевірки власної надійності в процесі здійснення діагностування. Для цього їм було запропоновано відповідно до вимог стандарту НАТО STANAG 6001 оцінити продуктивні види мовленнєвої діяльності – виконані письмові та усні завдання слухачів, які вивчають іноземну мову. Зазначене завдання дає змогу провести порівняльний аналіз між повторними діагностувальними процедурами, виконаними одним і тим самим оцінювачем, але у різні часові періоди, а також перевірити надійність одних і тих самих оцінок, отриманих від різних оцінювачів. Іноземні фахівці називають цей процес “norming session” – “сесіями з нормування оцінювання”, у ході яких викладачі іноземних мов ВВНЗ вивчають порядок організації та проведення таких сесій, під час якого викладачі іноземних мов ВВНЗ додатково розглядають та обговорюють критерії та стандарти оцінювання, щоб забезпечити консистентність та об’єктивність під час оцінювання тих, хто навчається. Окрім того, знання та уміння проводити зазначені сесії з нормування уможливають уникнення суб’єктивності в оцінюванні і забезпечують відповідність оцінювання істинним досягненням студентів.

Для виконання даного завдання викладачі іноземних мов ВВНЗ повинні були дотримуватися рекомендованої BILC процедури проведення сесії з нормування (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Процедура проведення сесії з нормування оцінювання (NATO BILC)

Stages	Description
I	Facilitator think aloud through several benchmark samples to model the rating process 1. Facilitator should model rating of samples at various levels (followed by questions). 2. The goal is for raters to come to a consensus rating, not just agree with the facilitator. 3. Norming should allow raters to “take ownership” of the rating

II	Raters independently score a few samples at various base and plus levels 1. In plenary, raters determine wheather a given sample is or is not ratable. 2. Raters analyze performances considering STANAG 6001 skill level descriptors, CTAs, and the scoring rubric. 3. Raters discuss samples, looking for patterns of consistent and inconsistent ratings. 4. Raters discuss application of scoring rubric factors to reconcile inconsistent ratings. 5. Raters compare group (consensus) rating with expert rating
III	Raters score more samples at various base and plus levels 1. Samples may be more challenging with more borderline decision. 2. Facilitators might encourage raters to work, at first, independently, then to discuss ratings in pairs or small groups. 3. Raters, again, compare consensus ratings with expert ratings 4. If raters are generally consistent, facilitators might decide to focus on specific problem areas
	Facilitators wrap up session by reemphasizing the importance of efficiency-elicited ratable samples and reliable, objective scoring of candidate performance

Варто зазначити, що завдання також сприяє розвитку організаційної здатності викладачів іноземних мов ВВНЗ: самостійно організовувати та проводити сесії з питань нормування якості діагностування з метою визначення експертності у діагностуванні чи рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

З точки зору рефлексії, ця вправа допомагає забезпечувати вищий ступінь якості в діагностуванні та є надзвичайно корисною і важливою. На цьому етапі заняття проводять внутрішній самоаналіз та осмислення власної діагностувальної діяльності. Це дає змогу викладачам іноземних мов ВВНЗ виявити свої сильні та слабкі сторони у процесі діагностування й викладання іноземної мови. Викладачі іноземних мов ВВНЗ можуть провести самооцінювання, що може допомогти їм оцінити ефективність застосування методів діагностування і вносити відповідні корективи, спрямовані на поліпшення результатів та планування подальших кроків у навчальному процесі.

Під час очного навчання також активно використовувався *метод кооперованого навчання*. Викладачі іноземних мов ВВНЗ були поділені на три групи. Викладачі іноземних мов ВВНЗ *другої групи* повинні були коротко надати основні положення стандарту НАТО STANAG 6001 “Characteristics and

purposes of proficiency test according to STANAG 6001” (“Характеристики на призначення тестів на загальний рівень володіння іноземною мовою”) і вже на цьому етапі зазначити відмінності від інших видів тестів, особливості яких вони знали і застосовували у класі під час розвитку ІКК військовослужбовців. Експертами для них виступили викладачі іноземних мов *третьої групи*, які коментували відповіді та організовували *дискусію*, а також після обговорення в групі презентували особливості діагностичних тестів. Для *третьої групи* завданням було підготувати короткий брифінг на тему “Types of diagnostic behaviour” (“Види діагностувальної діяльності”). Експертами для них виступили слухачі, які були у *другій групі*. Тобто, на третьому етапі практичного заняття викладачі іноземних мов ВВНЗ презентувати свої результати. Ефективний зворотний зв’язок забезпечувався виступами експертів з кожної із груп. Слухачі *першої групи* під час роботи в групі вивчали основні характеристики таких видів тестів, як: aptitude test (тести здібностей), placement test (*тести для розподілу студентів в групи*), achievement tests (тести досягнень) та готували брифінг на основі вивченого матеріалу, долучалися до обговорення виступів інших траєкторій, а також занотовували головні тези, аргументи та контраргументи та заповнювали узагальнюючу таблицю для різних видів тестів.

Отже, методичний прийом “*дискусія*” сприяв обговоренню й обміну думками щодо порушеної проблематики презентованих завдань, що сприяло більшій ініціативності, налагодженню інтерактивної та продуктивної взаємодії, комунікації всіх суб’єктів навчання під час обговорення порушеної теми. За сприяння викладача-фасилітатора викладачі іноземних мов ВВНЗ мали змогу обговорити питання вибору діагностувального інструментарію залежно від мети тестування.

Виконання вищезазначеного завдання сприяє також розвитку цінностей та мотивації до діагностувальної діяльності, оскільки слухачі спецкурсу – викладачі іноземних мов ВВНЗ кожної групи навчання у процесі виконання завдання самостійно роблять висновки про важливість застосування різних

діагностувальних інструментів та усвідомлюють значущість діагностувальної діяльності у процесі розвитку ІКК військовослужбовців. Викладач-фасилітатор під час заняття використовує різні методичні прийоми у межах педагогічної фасилітації (пояснення ситуації чи питання на уникнення конфлікту, якщо думки у межах групи різняться); ініціювання дискусії; донесення певних ідей; спрямування учасників самостійно знаходити необхідні аргументи та контраргументи у процесі дискусії; фокусування.

Під час очних занять викладачі іноземних мов ВВНЗ вивчають тему “Етика доведення діагностувальних даних”. Вивченню цієї теми передувало опитування, проведене для слухачів курсів іноземних мов у Національному університеті оборони України, яке продемонструвало, що 26% респондентів віддають перевагу тому, що результати будь-яких оцінювань доводились індивідуально кожному без розголошень. 82% слухачів курсів мають велику потребу не лише у відслідковуванні прогресу щодо рівня володіння іноземною мовою, а й висловили бажання отримувати зворотний зв'язок від викладачів іноземних мов ВВНЗ з рекомендаціями щодо шляхів поліпшення вивчення іноземної мови. Опитування продемонструвало важливість вивчення й етичних аспектів у діагностуванні.

Третій етап – завершальний мав на меті поглиблення викладачами іноземних мов ВВНЗ здобутих теоретичних і практичних знань, умінь і навичок. Передбачає, що всі компоненти діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ розвинуті, викладачі здатні та готові на основі розроблених специфікацій конструювати, самостійно обирати та застосовувати необхідний діагностувальний інструментарій, організовувати та проводити діагностувальні заходи, а також надавати ефективний зворотний зв'язок, оцінювати власні досягнення та у разі потреби їх корегувати.

Завданнями третього етапу є:

сприяння розвитку професійної суб'єктності, рефлексивності, критичного мислення, об'єктивності, толерантності, організованості;

узагальнення та систематизація набутих знань, умінь і навичок щодо розвитку діагностичної компетентності;

опанування статистичних методів аналізу тестових завдань для створення валідних, надійних діагностувальних інструментів для вимірювання навчальних досягнень студентів завдяки.

Важливою складовою цього етапу методики адаптивного розвитку є *проектне навчання*, що уможливорює навчання викладачів іноземних мов ВВНЗ з урахуванням особистісної зорієнтованості, самостійності, умотивованості, життєвого і практичного досвіду. Більш того, проектна діяльність, завдяки своєму розвивальному характеру, перспективному орієнтуванню, практичній спрямованості дослідження, сприяє збагаченню навчального процесу та потребує обґрунтованої, систематично спланованої і свідомої залученості викладачів іноземних мов ВВНЗ до спільної діяльності.

Основними характеристиками проекту, яким повинні були слідували слухачі під час створення навчального проекту, були: виявлення проблеми; інтегрування набутих знань, умінь, навичок; самостійна пошукова діяльність у поєднанні з груповою роботою; результат проекту – створення продукту; презентація результатів діяльності [154].

Учасники курсу в межах своїх груп розробляють групові творчі проекти, що спрямовані на синтез усіх знань, умінь, навичок, отриманих під час підвищення кваліфікації відповідно до нашої методики адаптивного навчання. Виконання проекту сприяє вдосконаленню організації діагностувальних заходів та здійсненню діагностувального супроводу. Мета творчого проекту полягає у створенні самостійного діагностувального інструментарію, що передбачає розуміння шляху забезпечення його валідності і включає розуміння проходження технологічного циклу певного діагностувального інструментарію (дотримання всіх етапів й особливостей його конструювання), а саме:

1. Розроблення специфікацій залежно від мети.
2. Розроблення завдань з читання, аудіювання, говоріння та письма.
2. Розроблення критеріїв оцінювання тестових завдань.

3. Проведення модерації тестових завдань з наданням аргументованих підтверджень.

4. Демонстрація елементів апробації тестових завдань.

Наведемо приклад одного з етапів проєкту щодо розроблення специфікації мовного тесту.

На третьому етапі методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ відповідно до моделі розвитку зазначеної компетентності передбачено проведення *тренінгу “Основи статистичного аналізу тестових завдань”*. Тренінг спрямований на опанування практичних навичок, які націлені на оброблення результатів тестування та шляхи представлення результатів залежно від мети. Важливість проведення цього тренінгу визначається також необхідністю для викладачів іноземних мов ВВНЗ бути здатними та готовими надавати зворотний зв'язок стейкхолдерам навчального процесу щодо успішності та досягнення навчальних цілей військовослужбовцями (офіцерами, курсантами). Детальний аналіз результатів діагностування уможливорює визначення цілей і потреб тих, хто навчається, проведення оновлення навчальних програм, перегляд методів, змісту навчання. Програма тренінгу складається з двох частин: теоретичної та практичної.

Теоретична частина тренінгу спрямована на опанування таких питань:

верифікація відповідей тестування;

розрахунок та конвертація результатів у шкалу оцінювання;

підходи до конвертування результатів оцінювання;

інтерпретація результатів тестування (методи інтерпретації).

Під час відпрацювання практичної частини тренінга був застосований досвід експертів НАТО щодо методики проведення статистичного аналізу тестових завдань на стандартизований мовленнєвий рівень 2 (далі – СМР) 2 з використанням програми Excel.

Наведемо приклад групового заняття тренінгу.

Метою одного з групових занять тренінгу було проведення дистракторного аналізу тестових завдань для перевірки їх на забезпечення валідності. Експериментальною базою було визначено дві групи, до першої з яких увійшли 15 осіб з цільовим рівнем СМР 2, до другої – 15 осіб з рівнем СМР 1. Для того, щоб виявити сильні та слабкі тестові завдання було проведено статистичний аналіз відповідей двох груп на однакові тестові завдання. У результаті статистичного аналізу завдань з цільовим рівнем СМР 2 завданнями з діючими дистракторами були ті, на які правильно відповідала група з цільовим рівнем СМР 2, а слабкими чи недіючими – на які правильно відповідала група осіб з цільовим рівнем СМР 1. Крім того аналіз отриманих результатів дає змогу визначити, які опції тестових завдань можливо переопрацювати, створивши дистрактори таким чином, щоб для екзаменованих з недостатніми знаннями такі дистрактори виглядали однаково привабливими, а які завдання необхідно вилучити.

Трансформація та розвиток системи мовної підготовки особового складу ЗС України передбачає пошук нових підходів до мовної підготовки та мовного тестування слухачів відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у ЗС України. Зараз завдяки адаптивним технологіям є можливо досягти оптимальної нової якості мовної підготовки, оскільки вони дають змогу зробити цей процес гнучким, продуктивним та персоналізованим, а це означає, що кожен слухач має можливість повною мірою використати свій потенціал для досягнення визначеної мети.

Отже, методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов передбачає: по-перше, оцінювання досягнень викладачів іноземних мов відповідно до основної програми очного навчання; по-друге, застосування навчальних матеріалів дистанційного компонента під час традиційного навчання із можливістю конструювання індивідуальної траєкторії навчання. Зазначене вище показує, що зручність і гнучкість є основними перевагами методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності порівняно з традиційним навчанням. Поєднання традиційного,

дистанційного й адаптивного навчання дає змогу врахувати індивідуальні особливості викладачів іноземних мов ВВНЗ, їхні професійні потреби, цілі, мотиви, можливості для них самостійно обирати темп опрацювання навчального матеріалу дистанційного компонента у відведений час. Таким чином, розвиваються ґрунтовні діагностувальні професійно орієнтовані знання, вміння самостійно планувати та організовувати діагностувальні заходи. Окрім того, поглиблюється діагностувальний досвід, а також постійно аналізується власна діагностувальна діяльність та самовдосконалення. У результаті цього забезпечується цілісний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Висновки до другого розділу

У ході дослідження були обґрунтовані наукові засади педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломного освіти:

1. Обґрунтовано етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: цілепокладання, планування, проєктування моделі, впровадження та корегування моделі. З'ясовано, що педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов передбачає обґрунтування, змістовну інтерпретацію, аналіз і прогноз педагогічного процесу розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ на основі єдності структурних компонентів моделі, а також концептуальних, теоретичних та емпіричних знань, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу та результату.

2. Спроектовано педагогічну модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Педагогічна модель містить такі блоки: *концептуальний* (включає мету та завдання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та узгоджені з ними

теоретично обґрунтовані провідні положення компетентнісного, андрагогічного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного); *змістовний* (розкриває структуру діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та висвітлює змістовне наповнення процесу підвищення кваліфікації, що виражається в очному “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов”, дистанційному спецкурсі DiComDev та тренінгу “Основи статистичного аналізу тестових завдань”); *методичний* (представлений авторською методикою адаптивного розвитку і забезпечує системний, послідовний, комплексний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ); *суб'єкт-суб'єктний* (забезпечує взаємодію між суб'єктами навчання – викладачами іноземних мов ВВНЗ та викладачем-фасилітатором); *діагностувально-результативний* (містить критерії, показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а також *базовий, достатній, високий* рівні її розвиненості).

3. Обґрунтовано критерії та показники вимірювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, які є взаємозв'язаними та лише в сукупності уможливають об'єктивність та точність її діагностування: *ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, праксеологічний, суб'єктний, психологічний*. Також було деталізовано змістовні характеристики критеріїв відповідною системою показників, що відображають необхідну властивість досліджуваного об'єкта та його компонентного складу.

4. Удосконалено методику розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом адаптування мети, завдань організаційних форм та змісту навчання (очного компоненту, дистанційного спецкурсу та тренінгу), методів і засобів навчання до контексту їхньої діагностувальної діяльності у системі військової освіти, які послідовно реалізуються на ціннісно-мотиваційному, основному та завершальному етапах. Реалізація методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ показує, що на всіх її етапах розвиток

зазначеної компетентності відбувається шляхом інтегрованого використання основного курсу, дистанційного спецкурсу, тренінгу та інтерактивних і цифрових інтерактивних технологій.

Зміст цього розділу відображено в наукових працях дисертантки: [48, 49, 54].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

3.1. Сучасний стан сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів

З метою визначення результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було проведено педагогічний експеримент, який передбачав з'ясування сучасного стану розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

У науково-педагогічних джерелах експеримент визначають методом педагогічних досліджень, у ході якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Педагогічний експеримент – комплекс методів дослідження, який забезпечує глибше, ніж інші методи, перевірку ефективності тих чи інших нововведень в освітньому процесі, порівняння значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати найкращі їх поєднання для відповідної ситуації, виявити належні умови реалізації певних педагогічних завдань [165, с. 122-123].

Констатувальний експеримент проводиться з метою виявлення поточного (загального) стану навчально-виховного процесу або певного педагогічного явища та стану його структурних елементів, які були визначені до експерименту і не змінювались [80, с. 131]. Формувальний експеримент передбачає часткову перебудову освітнього процесу, внесення змін, наприклад, у зміст навчання та виховання чи в методи й форми їх організації тощо [80, с. 131].

Пошуково-констатувальний (2019-2020) етап передбачав таке:

теоретичний аналіз та систематизація наукових джерел щодо проблеми розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов;

формулювання проблеми, актуальності та виявлення суперечностей дослідження;

визначення об'єкта, предмета, мети, завдання дослідження;

дослідження теоретичних засад розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

уточнення поняттєво-категоріального апарату,

визначення змісту та структури діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

розроблення критеріїв, показників оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

визначення основного теоретичного та методологічного підґрунтя дослідження;

з'ясування сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

здійснення педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з розробленням моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та методики адаптивного розвитку;

визначення методики діагностування рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

формування контрольних груп (КГ1, КГ2) серед викладачів іноземних мов ВВНЗ, які вчилися за традиційною методикою та визначення рівнів сформованості та розвиненості їхньої діагностичної компетентності;

формування експериментальних груп (ЕГ1, ЕГ2) серед викладачів іноземних мов ВВНЗ, які вчилися відповідно до педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, запропонованою автором;

визначення рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ ЕГ1 та ЕГ2.

Метою *формульовального етапу* педагогічного експерименту було здійснення експериментальної перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з опрацюванням отриманих результатів. На зазначеному етапі було:

здійснено педагогічний вплив із застосуванням методики адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ на ЕГ1 та ЕГ2;

визначення рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ ЕГ1 та ЕГ2;

здійснено процедуру порівняння усіх чотирьох вибірок (КГ1, КГ2, ЕГ1 та ЕГ2) на початковому етапі із застосуванням *H*-критерій Крускала-Уолеса для подальшого порівняння результатів оцінювання контрольних груп (КГ1 та КГ2) з результатами експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2).

Завершальний етап педагогічного експерименту включав такі заходи:

проведення статистичного аналізу даних педагогічного експерименту для доведення статистичної значущості результатів формульовального етапу педагогічного експерименту ЕГ1 та ЕГ2 порівняно з результатами формульовального етапу КГ1 та КГ2;

узагальнення та систематизація результатів педагогічного експерименту;

надання методичних рекомендацій щодо впровадження педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

На *констатувальному етапі* педагогічного експерименту для того, щоб дослідити сучасний стан сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, було опитано викладачів іноземних мов ВВНЗ Національного університету оборони України, Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова, Військової академії (м. Одеса),

Національного університету “Одеська морська академія”, Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (табл. 3.1). Для цього було розроблено тест з метою оцінювання рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (Додаток Л).

Таблиця 3.1

Склад респондентів для з’ясування сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

№ п/п	Вищий військовий навчальний заклад	Кількість викладачів	Відсоткове відношення, %
1	Національний університет оборони України	17	10,1
2	Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного	29	17,3
3	Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка	7	4,1
4	Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова	17	10,1
5	Військова академія (м. Одеса)	30	17,9
6	Національний університет “Одеська морська академія”	3	1,8
7	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	31	18,5
8	Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба	34	20,2
		168	100

Експертами, які взяли участь в опитуванні, були наукові працівники наукового центру мовного тестування навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету оборони України (10 осіб), а також міжнародні фахівці з мовного тестування (10 осіб). Основними вимогами, які висувалися до експертів, були: досвід роботи у сфері мовного тестування та науковий досвід не менше п’яти років, які пройшли стажування у сфері мовного тестування України або за кордоном (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Якісний склад експертів

№ п/п	Характеристики	Загальна кількість	У відсотках
1	Науковий / педагогічний стаж		
	до 5 років	2	10
	від 5 до 10 років	6	30
	від 10 років і більше	12	60
2	Підвищення кваліфікації у сфері діагностування		
	так	20	100
	ні	0	0
3	Мають науковий ступінь		
	так	7	35
	ні	13	65
4	Мають педагогічну освіту		
	так	15	75
	ні	5	25

Результати наукового аналізу засвідчують, що якісний склад експертів, які брали участь в опитування, що ця вибірка є репрезентативною для генеральної сукупності викладачів іноземних мов ВВНЗ (табл. 3.3).

Таблиця.3.3

Склад респондентів, які взяли участь в опитуванні

Категорія опитуваних	Загальна кількість	%
Викладачі іноземних мов ВВНЗ	168	89,4
Експерти	20	10,6
Разом	188	100

Завдяки опитуванню експертів, що базувалось на “Анкеті для викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів” (Додаток Л.2), було проведено дослідження сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Анкетування дало змогу встановити, що більшість учасників опитування вважають, що діагностична компетентність викладачів іноземних мов є професійно важливим утворенням, що поєднує знання, вміння, навички, цінності, індивідуально-психічні якості щодо діагностування рівня розвитку ІКК військовослужбовців. Крім того,

експерти також переконані, що для ефективного діагностування викладачі іноземних мов ВВНЗ повинні демонструвати практичну здатність та психологічну готовність до діагностувальної діяльності, безперервно вдосконалювати свою діагностичну компетентність, самонавчатися.

Методом експертних оцінок (Додаток М) було розподілено вагові коефіцієнти між всіма критеріями та показниками оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

З метою з'ясування сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було порівняно результати анкетування викладачів іноземних мов ВВНЗ з поглядами експертів.

Аналіз відповідей респондентів виявив низку проблем щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Так, дослідження відповідей опитування щодо питання про зацікавленість викладачів у розробленні мовних тестів для діагностування рівнів розвиненості ІКК військовослужбовців дало змогу зробити висновок про недостатній рівень розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, оскільки 36 % респондентів не вбачають зацікавленості у конструюванні мовних тестів та переконані, що це завдання виключно тестологів. Окрім того 53,2 % опитаних віддають перевагу використанню готових тестових завдань, 41,5 % – націлені на розроблення діагностувальних інструментів самостійно.

Запитання “Чи задоволені Ви власним рівнем розвиненості діагностичної компетентності (рівнем обізнаності у різноманітних методиках діагностики рівнів розвиненості іншомовної професійної компетентності військовослужбовців (офіцерів, курсантів)?” 62% респондентів засвідчили необхідність підвищувати свою кваліфікацію щодо діагностувальної діяльності, 8% – не задоволені, 25% – вважають, що мають високий рівень розвиненості діагностичної компетентності.

Відповідаючи на запитання, “Яким формам підвищення кваліфікації щодо розвитку діагностичної компетентності Ви віддасте перевагу?” опитувані

зазначили, що це проходження спеціалізованих курсів в Україні – 24%, проходження спеціалізованих курсів за кордоном – 31 %, дистанційних курсів – 20%, самоосвіта – 12% та життєвий досвід – 13%. Аналіз відповідей респондентів на запитання вказує на важливість постійного розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (рис. 3.1).

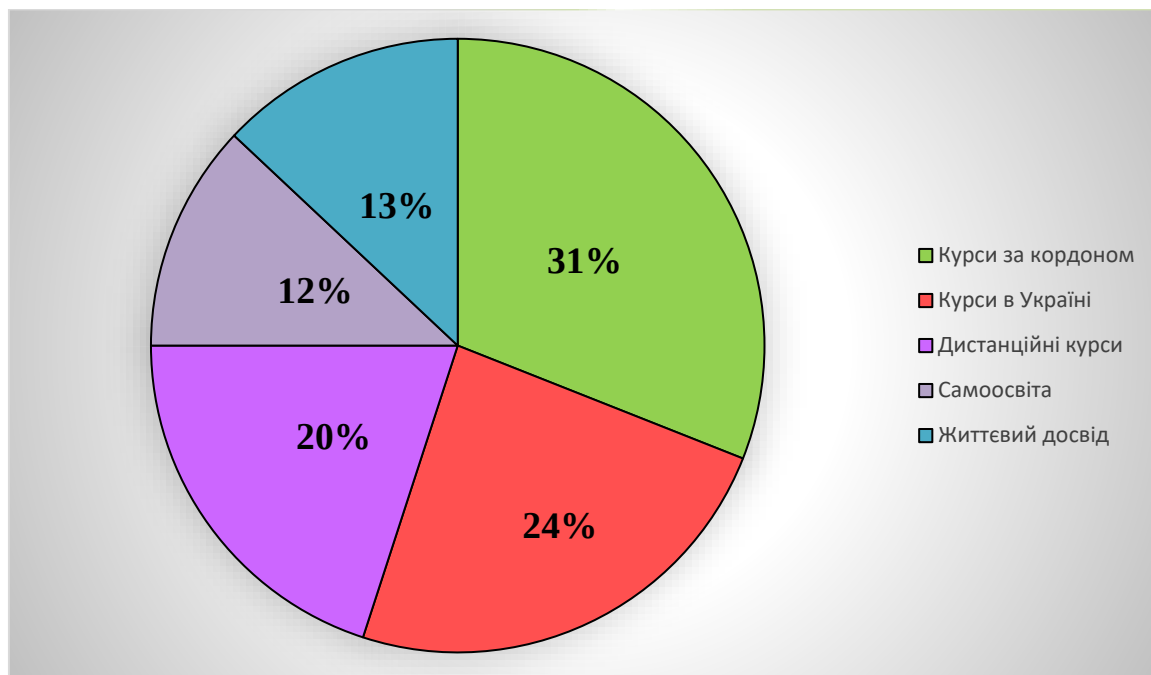


Рис. 3.1. Форми розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Результати проведеного дослідження також показують недостатній рівень знань, їх практичного застосування й обмеження досвіду серед викладачів іноземних мов ВВНЗ у реалізації різноманітних діагностичних заходів. Зокрема, виявлено, що 42% опитаних викладачів іноземних ВВНЗ відчують потребу у глибшому вивченні питань, які стосуються організації зворотного зв'язку після діагностувальних заходів для вдосконалення змісту навчання. Крім того, 69% опитаних постають перед труднощами у питаннях забезпечення валідності, а саме: розроблення критеріїв оцінювання продуктивних видів мовленнєвої діяльності, створення специфікацій, проведення модерації, апробації тестових завдань, проведення статистичного аналізу тестових завдань. 71% респондентів виявили бажання вдосконалити

вміння обирати і застосовувати необхідні діагностувальні методи, методики, засоби залежно від мети.

На основі аналізу результатів проведеного опитування щодо з'ясування сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ можна зробити висновок, що проблема актуальна й викликає певний рівень зацікавленості у розвитку даної компетентності, що свідчить про необхідність поліпшення змісту освітньо-професійних (наукових) програм їхньої підготовки у системі післядипломної освіти професійної підготовки викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Для з'ясування сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, респонденти (168 викладачів іноземних мов ВВНЗ) пройшли тест на самооцінювання для визначення рівня сформованості їхньої діагностичної компетентності.

Коефіцієнт розвиненості компонентів діагностичної компетентності розраховувався за формулою визначення середнього значення сукупності:

$$K_k = (n_b \times 1 + n_d \times 2 + n_v \times 3) / N, \quad (3.1)$$

де: K_k – коефіцієнт розвиненості компонентів діагностичної компетентності;

n_b , n_d , n_v – кількість викладачів іноземних мов ВВНЗ із розвиненим рівнем відповідно (базовим, достатнім, високим);

N – загальна кількість викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Ціннісно-мотиваційний компонент. Зміст ціннісно-мотиваційного компоненту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ визначали такі показники: цінності щодо діагностувальної діяльності; мотивація щодо діагностичної діяльності (табл. 3.4; Рис. 3.2).

Таблиця 3.4

Інтегральний результат сформованості ціннісно-мотиваційного компонента
діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

(168 осіб)

Показники	Рівень сформованості			$\bar{x}$	k_{ij}	$K_{цм},$ (%)
	базовий	достатній	високий			

Продовження таблиці 3.4

	осіб	%	осіб	%	осіб	%			
Цінності до діагностувальної діяльності	29	17,2	109	64,8	30	17,8	0,62	0,51	63,1
Мотивація до діагностувальної діяльності	34	20,2	96	57,1	38	22,6	0,67	0,47	

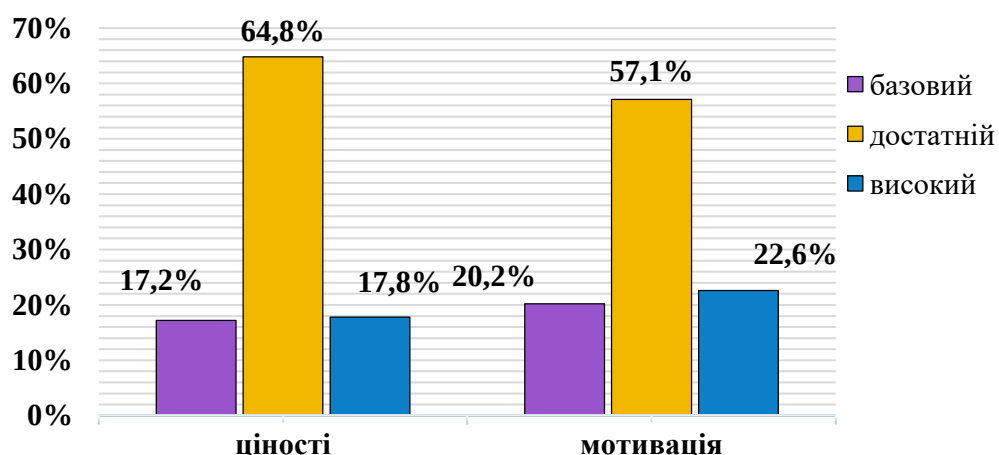


Рис. 3.2. Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Когнітивний компонент. Зміст когнітивного компоненту складали такі показники: теоретичні діагностичні знання; практичні діагностувальні знання; методичні знання (Табл. 3.5; Рис. 3.3).

Таблиця 3.5

Інтегральний результат сформованості когнітивного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (168 осіб)

Показники	Рівень сформованості						$\bar{x}$	k_{ij}	К _к , (%)
	базовий		достатній		високий				
	осіб	%	осіб	%	осіб	%			
Фахові діагностувальні знання	61	36,3	97	57,7	10	5,9	0,83	0,30	74,5
Практичні діагностичні знання	44	26,1	101	60,1	23	13,6	0,63	0,32	
Методичні знання	31	18,4	98	58,3	39	23,2	0,78	0,36	

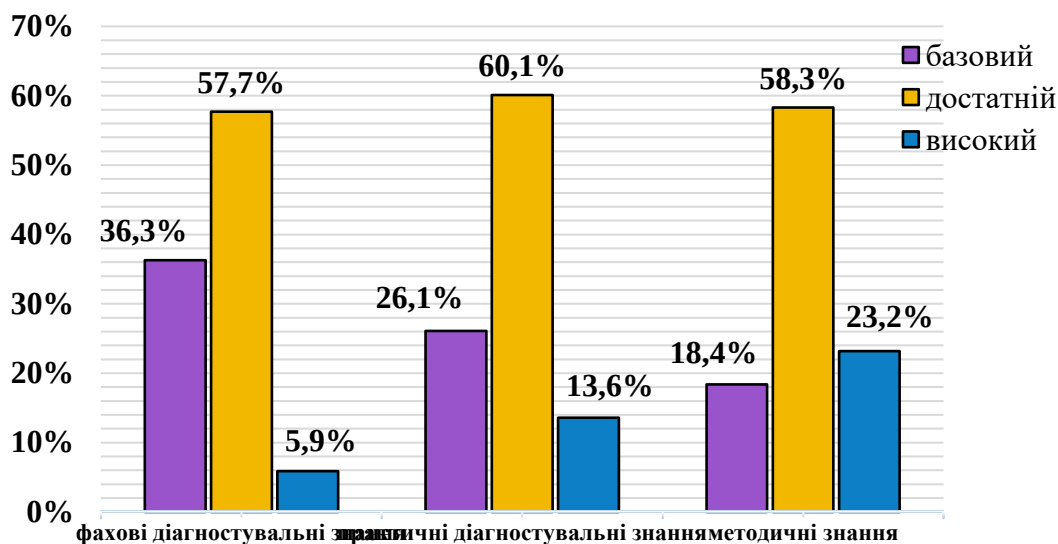


Рис. 3.3. Рівні сформованості когнітивного компоненту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Діяльнісний компонент. Зміст діяльнісного компоненту діагностичної компетентності складають такі показники: 1. Застосування діагностичних знань; 2. Діагностування та проведення діагностичних заходів; 3. Застосування методів, методичних прийомів, методик (Табл. 3.6. Рис. 3.4).

Таблиця 3.6

Інтегральний результат сформованості діяльнісного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (168 осіб)

Показники	Рівень сформованості						$\bar{x}$	k_{ij}	К _д , (%)
	базовий		достатній		високий				
	осіб	%	осіб	%	осіб	%			
Діагностувальні вміння та навички	67	39,8	89	52,9	12	7,1	0,85	0,30	75
Вміння та навички щодо застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик	59	35,1	93	55,3	16	9,5	0,66	0,33	

Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	42	25	105	62,5	21	12,5	0,77	0,36	
--	----	----	-----	------	----	------	------	------	--

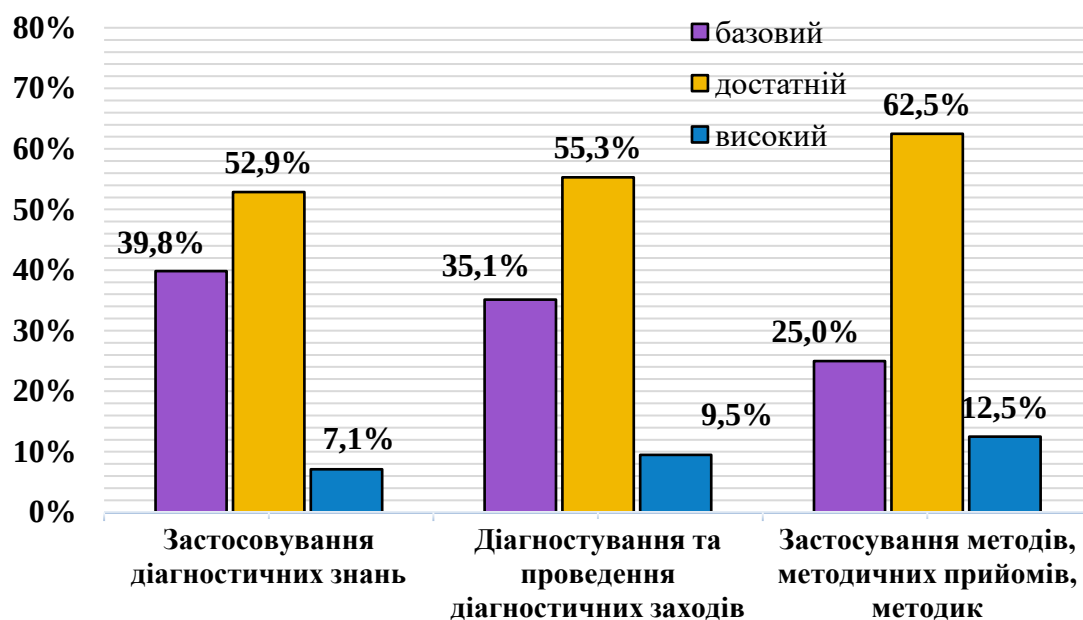


Рис. 3.4. Рівні сформованості діяльнісного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Індивідуально-психічні якості. Зміст цього компоненту складають такі показники: критичне мислення; об'єктивність; комунікативність; толерантність; організаційні здатності (Табл. 3.7., Рис. 3.5)

Таблиця 3.7

Інтегральний результат за компонентом індивідуально-психічних якостей викладачів іноземних мов ВВНЗ

Показники	Рівень сформованості						$\bar{x}$	k_{ij}	К _{іп} , (%)
	базовий		достатній		високий				
	осіб	%	осіб	%	осіб	%			
Китичне мислення	69	41,0	84	50	15	8,9	0,71	0,20	71,2
Об'єктивність	81	48,2	66	39,2	21	12,5	0,69	0,22	
Комунікативність	28	16,6	81	48,2	59	35,1	0,80	0,20	
Толерантність	45	26,7	107	63,6	16	9,5	0,73	0,18	
Організаційні златності	57	33,9	67	39,8	44	26,1	0,75	0,17	

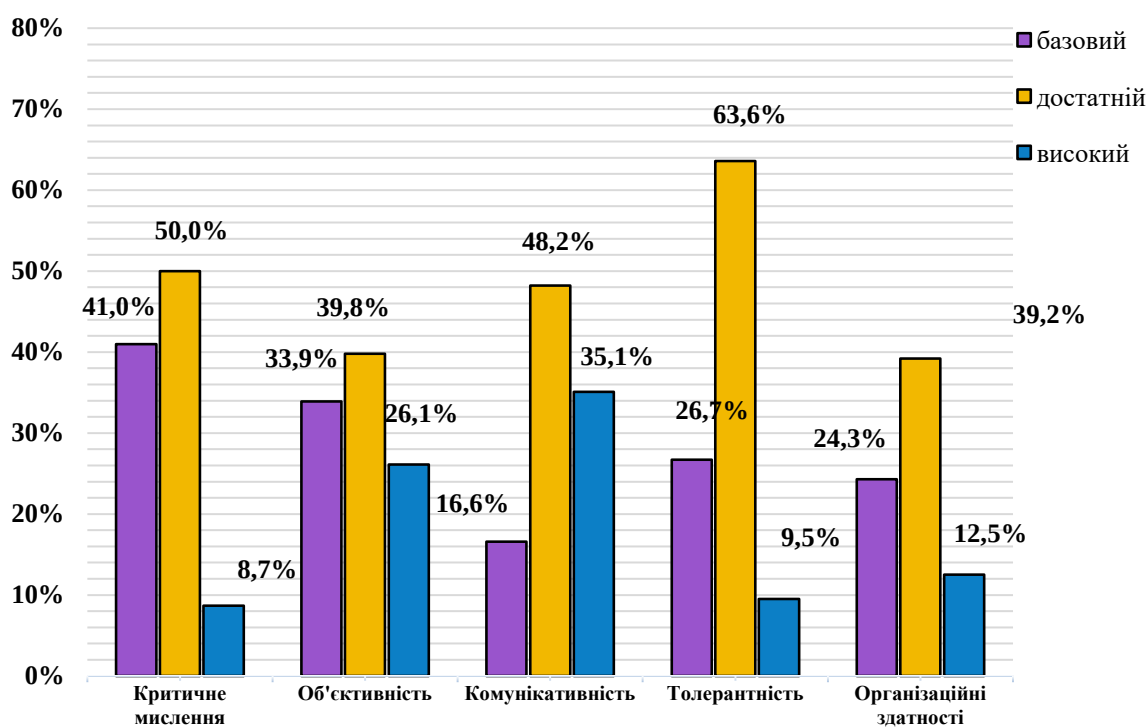


Рис. 3.5. Рівні розвиненості індивідуально-психічних якостей викладачів іноземних мов ВВНЗ

Суб'єктний компонент. Зміст суб'єктного компонента визначають такі показники: професійна суб'єктність; рефлексивність (Табл. 3.8. Рис. 3.6).

Таблиця 3.8

Інтегральний результат сформованості суб'єктного компонента діагностичної компетентності (168 осіб)

Показники	Рівень сформованості						$\bar{x}$	k_{ij}	Кс, (%)
	базовий		достатній		високий				
	осіб	%	осіб	%	осіб	%			
Професійна суб'єктність	89	48,8	67	41,0	12	10,1	0,62	0,50	57,9
Рефлексивність	94	58,9	58	34,5	16	6,5	0,55	0,49	

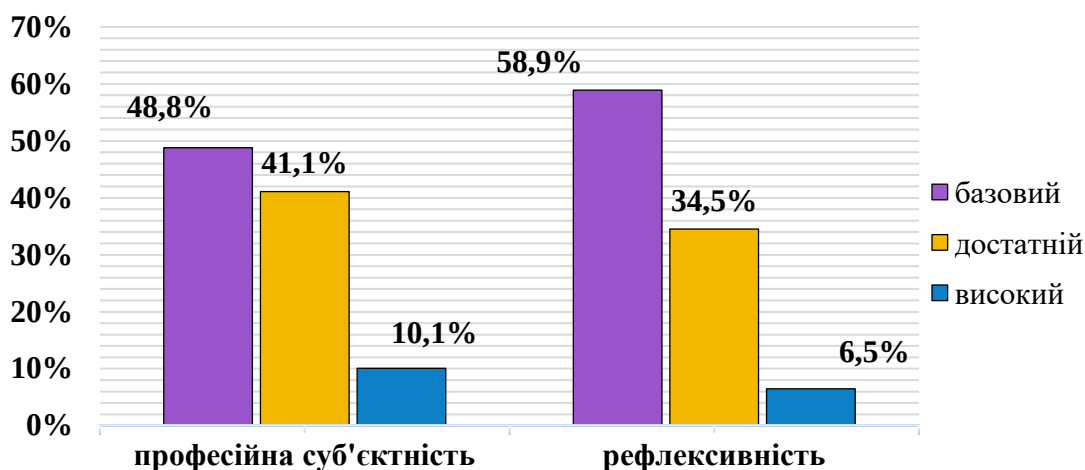


Рис. 3.6. Рівні розвиненості суб'єктного компоненту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

У нашому дослідженні рівень результатів сформованості кожного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ обчислюється за формулою:

$$K_i = \left(\sum_{j=1}^n P_{ij} k_{ij} \right) \times 100 \quad (3.2)$$

де K_i – рівень сформованості i -го компонента діагностичної компетентності;

P_{ij} – j -ий показник i -го компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ;

n – кількість показників i -го компонента діагностичної компетентності;

k_{ij} – ваговий коефіцієнт j -го показника i -го компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ ($\sum k_{ij} = 1$).

Інтегральний результат сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (I_p) залежить від п'яти компонентів (*ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, індивідуально-психічного та суб'єктного,*) й обчислюється за формулою:

$$I_p = \frac{K_{цм} + K_k + K_d + K_c + K_{іпя}}{5}, \quad (3.3)$$

де:

$K_{цм}$ – коефіцієнт сформованості діагностичної компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом;

K_k – коефіцієнт сформованості діагностичної компетентності за когнітивним компонентом;

K_d – коефіцієнт сформованості діагностичної компетентності за діяльнісним компонентом;

K_c – коефіцієнт сформованості діагностичної компетентності за суб'єктним компонентом;

$K_{іпя}$ – коефіцієнт сформованості діагностичної компетентності за компонентом індивідуально-психічні якості.

Кожен із компонентів інтегрований до цілісної системи розвитку та змісту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ і проявляється у трьох рівнях її розвиненості: базовий, достатній, високий. На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що інтегральний результат розвиненості фахової компетентності становить 68,3%. (Табл. 3.9).

Аналіз сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ був проведений шляхом визначення інтегральних результатів, що дало змогу класифікувати їх за відповідними рівнями. Відповідно до визначених рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ для їх кількісного вимірювання розробили шкалу оцінювання (табл. 3.10)

Таблиця.3.9

Інтегральний результат сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (сучасний стан)

Компоненти діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ	Результати оцінювання, %
Ціннісно-мотиваційний	63,1
Когнітивний	74,5
Діяльнісний	75
Суб'єктний	57,9
Індивідуально-психічні якості	71,2
I_p	68,3

Таблиця 3.10

Шкала оцінювання рівня сформованості діагностичної компетентності
викладачів іноземних мов ВВНЗ

Рівні	Сума балів
Базовий	50–69
Достатній	70–89
Високий	90–100

Інтегральні результати розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ дали змогу розподілити їх за відповідними рівнями (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Сучасний стан дослідження рівнів сформованості діагностичної компетентності
викладачів іноземних мов ВВНЗ

Рівні	Бали	Кількість осіб	Відсоток
високий	50-69	23	13,7
достатній	70-89	75	44,64
базовий	90-100	70	41,66

Отже, досліджений сучасний стан розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ підтвердив актуальність нашого дисертаційного дослідження. На нашу думку, подолання окреслених невідповідностей потребує запровадження додаткових педагогічних заходів у процес підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ, зокрема здійснення педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов.

3.2. Аналіз, узагальнення та обґрунтування результатів педагогічного експерименту

На формувальному етапі (2021–2022) педагогічного експерименту було здійснено експериментальну перевірку результативності педагогічного моделювання – розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ з опрацюванням отриманих результатів та визначенням відповідних

рівнів їхньої розвиненості. Для цього був проведений послідовний педагогічний експеримент, який передбачав доказ гіпотези шляхом зіставлення ефективності педагогічного процесу після введення в нього нового фактора з ефективністю педагогічного процесу до його введення в тій же самій групі [84 с. 403].

Вибіркою для проведення педагогічного експерименту були 49 викладачів іноземних мов ВВНЗ, які проходили “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов ВВНЗ” Національного університету оборони України з 2019 до 2022 р. Контрольні групи (КГ1 та КГ2) сформували 25 викладачів іноземних мов ВВНЗ, які вчилися з 2019 до 2020 р. за традиційною методикою, а експериментальні групи (ЕГ1, ЕГ2) – 24 викладачі іноземних мов ВВНЗ, які вчилися протягом 2021–2022 рр. відповідно до педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

В основу побудови експериментального дослідження було покладено послідовний план для чотирьох рандомізованих груп з попередніми і підсумковими тестуваннями (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Послідовний план для чотирьох рандомізованих груп
із попередніми і підсумковими тестуваннями

Групи	Порядок експериментального впливу за роками			
	2019 рік	2020 рік	2021 рік	2022 рік
КГ1	$R \quad O_1$	O_2		
КГ2		$R \quad O_3$	O_4	
ЕГ1			$R \quad O_5$	$X \quad O_6$
ЕГ2				$R \quad O_7 \quad X \quad O_8$

Способом контролю зовнішніх змінних визначено рандомізацію (R). Структурно план складається з двох контрольних $R \quad O_1 \quad O_2$; $R \quad O_3 \quad O_4$ та двох експериментальних груп $R \quad O_5 \quad X \quad O_6$; $R \quad O_7 \quad X \quad O_8$, де O_1 ; O_3 ; O_5 ; O_7 – попередні

заміри, O_2 ; O_4 ; O_6 ; O_8 – підсумкові заміри. Рекомендованими критеріями визначення значущості отриманих змін під час опрацювання даних експерименту є непараметричні статистичні критерії, а саме: T -критерій Вілкоксона для оцінювання достовірності зсуву рівнів ознак у залежних вибірках; H -критерій Крускала-Уолеса для процедури порівняння усіх чотирьох вибірок на початковому етапі та U -критерій Манна-Уїтні для оцінювання достовірності відмінностей між незалежними вибірками. Умовами прийняття гіпотези про позитивний формуючий вплив визначено такі відмінності між: O_1 , O_3 , O_5 , O_7 – незначущі, між O_5 та O_6 ; O_7 та O_8 – значущі; між O_2 , O_4 та O_6 , O_8 – значущі.

Для підтвердження результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності було застосовано статистичні методи. Експериментальну перевірку результативності програми здійснено порівнянням замірів даних експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2), які навчались із застосуванням педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, та контрольних груп (КГ1 та КГ2), у яких розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ здійснювався відповідно до типової програми підготовки.

Відповідно до плану експериментального дослідження, обраного за основу, гіпотезу про вплив педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ можна підтвердити на основі дотримання таких умов:

відмінності між O_1 , O_3 , O_5 , O_7 (результатами усіх чотирьох груп на початковому етапі) статистично незначущі;

відмінності між O_5 та O_6 , O_7 та O_8 (результатами експериментальних груп до і після формувального етапу експерименту) статистично значущі;

відмінності між O_2 , O_4 та O_6 , O_8 (результатами експериментальних і контрольних груп після формувального етапу експерименту) статистично значущі.

Рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (базовий, достатній, високий) за п'ятьма критеріями (ціннісно-мотиваційним, знаннєвим, праксеологічним, психологічним, рефлексивним) визначалися за результатами спеціально підібраного діагностувального інструментарію – анкет, діагностувальних методик, тестових і практичних завдань. Для визначення динаміки розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було проведено вісім замірів: чотири – з КГ1 та КГ2 на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту, які навчалися за стандартною методикою (на початку та наприкінці навчання), та потім чотири на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту з ЕГ1 та ЕГ2, які вчилися за педагогічною моделлю розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ (на початку та наприкінці навчання).

У табл. 3.13 висвітлено динаміку розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента в КГ1 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.13

Динаміка розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{цм}$, %	
		до	після		КГ1 до	КГ1 після	КГ1 до	КГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Цінності до діагностувальної діяльності	Високий	2 (16,66)	2 (16,66)	0 (0)	0,64	0,66	63,6	66,5
	Достатній	4 (33,33)	4 (33,33)	0 (0)				
	Базовий	6 (50)	6 (50)	0 (0)				

Продовження табл. 3.13

Мотивація до діагностувальної діяльності	Високий	1 (8,33)	3 (25)	+2 (+33,33)	0,66	0,70		
	Достатній	5 (41,66)	5 (41,66)	0 (0)				
	Базовий	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (8,33)				

Аналіз статистичних даних рівнів розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ1 показує незначні зрушення лише за шкалою “мотивація щодо діагностувальної діяльності”, а саме: збільшилась кількість викладачів з високим рівнем розвиненості на дві особи, що становить 33,33%.

Динаміка розвиненості когнітивного компонента в КГ1 показана у табл. 3.14

Таблиця 3.14

Динаміка розвиненості когнітивного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту КГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K_k , %					
		до	після		КГ1 до	КГ1 після	КГ1 до	КГ1 після				
		осіб (%)	осіб (%)									
Фахові діагностувальні знання	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	0,72	0,74	70,0	71,6				
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)								
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (8,33)								
Практичні діагностувальні знання	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	0,68	0,70			70,0	71,6		
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (8,33)								
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)								
Методичні знання	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	0,73	0,75					70,0	71,6
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)								
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)								

Повторне діагностування рівнів розвиненості діагностичної компетентності за когнітивним компонентом серед викладачів іноземних мов ВВНЗ у КГ1 дозволило встановити, що відбулось несуттєве збільшення достатнього рівня його розвиненості (з 33,33 до 41,66 %) за кожною із трьох шкал даного компонента. Відповідно зменшився відсоток базового рівня розвиненості за кожним показником на 8,33 %.

Табл. 3.15 показує динаміку розвиненості діяльнісного компонента в КГ1 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.15

Динаміка розвиненості діяльнісного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K _д , %					
		до	після		КГ1 до	КГ1 після	КГ1 до	КГ1 після				
		осіб (%)	осіб (%)									
Діагностувальні вміння та навички	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	0,70	0,73	69,7	71,6				
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)								
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)								
Вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики	Високий	1 (8,33)	2 (16,66)	+1 (8,33)	0,68	0,69			69,7	71,6		
	Достатній	3 (25)	3 (25)	0 (0)								
	Базовий	8 (66,66)	7 (58,33)	-1 (-8,33)								
Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	Високий	1 (8,33)	2 (16,66)	+1 (8,33)	0,73	0,75					69,7	71,6
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)								
	Базовий	6 (50)	6 (50)	0 (0)								

Діагностування рівнів розвиненості діяльнісного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ1 показало несуттєве зростання високого рівня за шкалою “вміння та навички

застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики” й “методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби” на 8,33% відповідно, а також зниження базового рівня за цими ж шкалами. Аналіз динаміки розвиненості за шкалою “діагностувальні вміння та навички” показав, що достатній рівень збільшився на 8,33%, а базовий зменшився на 8,33%.

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей показана у табл. 3.16

Таблиця 3.16

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей у процесі педагогічного експерименту в КГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{іп\bar{x}}$, %	
		до	після		КГ1 до	КГ1 після	КГ1 до	КГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Критичне мислення	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	0,69	0,71	72,5	74,4
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)				
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)				
Об'єктивність	Високий	2 (16,66)	2 (16,66)	0 (0)	0,73	0,76		
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)				
	Базовий	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)				
Комуніка- тивність	Високий	4 (33,33)	4 (33,33)	0 (0)	0,84	0,85		
	Достатній	2 (16,66)	2 (16,66)	0 (0)				
	Базовий	6 (50)	6 (50)	0 (0)				
Толерантність	Високий	3 (25)	3 (25)	+1 (8,33)	0,75	0,77		
	Достатній	3 (25)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)				
Організаційні здатності	Високий	2 (16,66)	2 (16,66)	0 (0)	0,73	0,75		
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	-1 (-8,33)				
	Базовий	6	5	+1				

		(50)	(41,66)	(+8,34)				
--	--	------	---------	---------	--	--	--	--

Відбулось невелике збільшення (з 33,33% до 41,66%) достатнього рівня за шкалами “критичне мислення”, “об’єктивність” й “організаційні здатності”. За шкалою “толерантність” достатній рівень зріс з 25% до 33,33%. Базовий рівень за кожною із вищезазначених шкал відповідно теж несуттєво зменшився. Не спостерігалось жодних зрушень за шкалою “комунікативність”.

У табл. 3.17 висвітлено динаміку розвиненості суб’єктного компонента в КГ1 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.17

Динаміка розвиненості суб’єктного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K_c , %			
		до	після		КГ1 до	КГ1 після	КГ1 до	КГ1 після		
		осіб (%)	осіб (%)							
Професійна суб'єктність	Високий	1 (8,33)	2 (16,66)	+1 (+8,33)	0,64	0,69	61,8	65,8		
	Достатній	3 (25)	4 (33,33)	+1 (+8,33)						
	Базовий	8 (66,66)	6 (50)	-2 (16,66)						
Рефлексивність	Високий	0 (0)	1 (8,33)	+1 (8,33)	0,61	0,64				
	Достатній	4 (33,33)	4 (41,66)	0 (0)						
	Базовий	8 (66,66)	7 (58,33)	-1 (8,33)						

Аналіз результатів, здобутих викладачами іноземних мов ВВНЗ в КГ1 за суб’єктним компонентом, вказує на легкі зрушення за шкалою “професійна суб’єктність”, а саме: високий і достатній рівні збільшилися на 8,33% відповідно, а базовий рівень зменшився з 66,66% до 50%. Високий рівень за шкалою “рефлексивність” зазнав незначних змін і зріс з 0% до 8,33%, а базовий знизився на 8,33%.

Динаміка розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності в КГ2 показана у табл. 3.18

Таблиця 3.18

Динаміка розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ2 (13 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{цм}, \%$			
		до	після		КГ2 до	КГ2 після	КГ2 до	КГ2 після		
		осіб (%)	осіб (%)							
Цінності до діагностувальної діяльності	Високий	2 (15,38)	2 (15,38)	0 (0)	0,64	0,67	62,2	65,6		
	Достатній	4 (30,76)	5 (38,46)	+1 (7,69)						
	Базовий	7 (53,84)	6 (46,15)	-1 (7,69)						
Мотивація до діагностувальної діяльності	Високий	1 (7,69)	2 (15,38)	+1 (7,69)	0,63	0,67				
	Достатній	5 (38,46)	4 (30,76)	-1 (7,69)						
	Базовий	7 (58,84)	7 (58,84)	0 (0)						

Аналіз табл. 3.18 показує несуттєве зростання достатнього рівня за шкалою “цінності до діагностувальної діяльності”: з 30,76% до 38,46% і зменшення на 7,69% базового рівня. За шкалою “мотивація до діагностувальної діяльності” відбулось незначне збільшення високого рівня з 7,69% до 15,38% та зменшення достатнього рівня з 38,46% до 30,76%.

Табл. 3.19 показує динаміку розвиненості когнітивного компонента в КГ2 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.19

Динаміка розвиненості когнітивного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ2 (13 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_k, \%$	
		до	після		КГ2 до	КГ2 після	КГ2 до	КГ2 після

Продовження табл.3.19

		осіб (%)	осіб (%)					
Фахові діагностувальні знання	Високий	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)	0,73	0,76	69,9	71,9
	Достатній	6 (46,15)	7 (53,84)	+1 (7,69)				
	Базовий	6 (46,15)	5 (38,46)	-1 (-7,69)				
Практичні діагностувальні знання	Високий	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,67	0,68		
	Достатній	4 (30,76)	5 (38,46)	+1 (+7,7)				
	Базовий	9 (69,23)	8 (61,53)	-1 (-7,7)				
Методичні знання	Високий	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)	0,74	0,76		
	Достатній	5 (38,46)	6 (46,15)	+1 (7,69)				
	Базовий	7 (53,84)	6 (46,15)	-1 (-7,69)				

Аналіз статистичних даних розвитку когнітивного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ2 показує незначне зростання достатнього рівня за кожною зі шкал на 7,69% і зниження базового рівня за всіма шкалами цього компонента на 7,69%.

Динаміка розвиненості діяльнісного компонента показана у табл. 3.20

Таблиця 3.20

Динаміка розвиненості діяльнісного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у процесі педагогічного експерименту в КГ2 (13 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		К _д , %	
		до	після		КГ2 до	КГ2 після	КГ2 до	КГ2 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Діагностувальні вміння та навички	Високий	0 (0%)	1 (7,69)	+1 (+7,69)	0,72	0,75	69,2	71,5

Продовження табл.3.19

	Достатній	6 (46,15)	7 (53,84)	+1 (+7,69)				
	Базовий	7 (53,84)	5 (38,46)	-2 (-15,38)				
Вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики	Високий	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,68	0,69		
	Достатній	4 (30,76)	4 (30,76)	0 (0)				
	Базовий	9 (69,23)	9 (69,23)	0 (0)				
Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	Високий	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)	0,70	0,73		
	Достатній	4 (30,76)	5 (38,46)	+1 (7,7)				
	Базовий	8 (61,53)	7 (53,84)	-1 (-7,69)				

Результати оцінювання на початку та наприкінці педагогічного експерименту серед викладачів КГ2 за діяльнісним компонентом діагностувальної компетентності показує незначні зрушення за шкалою “діагностувальні вміння та навички”. Достатній рівень збільшився з 0% до 7,69%, високий рівень – з 46,15% до 53,84%, базовий рівень зменшився з 53,84% до 38,46%. За шкалою “методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби” достатній рівень збільшився з 30,76% до 38,46%, а базовий – зменшився з 61,53% до 53,84%. Статистичних змін не спостерігалось за шкалою “вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики”.

Табл. 3.21 показує динаміку розвиненості індивідуально-психічних якостей в КГ2 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.21

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей викладачів іноземних мов ВВНЗ у процесі педагогічного експерименту в КГ2 (13 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{\text{іпн}}$, %	
		до	після		КГ2 до	КГ2 після	КГ2 до	КГ2 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Критичне мислення	Високий	1 (0)	1 (7,69)	0 (0)	0,69	0,71	69,3	71,7
	Достатній	4 (30,76)	6 (46,15)	+2 (+15,38)				
	Базовий	8 (61,53)	6 (46,15)	-2 (-15,38)				
Об'єктивність	Високий	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)	0,72	0,74		
	Достатній	5 (38,46)	6 (46,15)	+1 (+7,69)				
	Базовий	7 (53,84)	6 (46,15)	+1 (+7,69)				
Комуніка- тивність	Високий	3 (23,07)	4 (30,76)	+1 (+7,69)	0,78	0,77		
	Достатній	6 (46,15)	5 (38,46)	-1 (-7,69)				
	Базовий	4 (30,76)	4 (30,76)	0 (0)				
Толерантність	Високий	3 (23,07)	3 (23,07)	0 (0)	0,75	0,74		
	Достатній	4 (30,76)	5 (38,46)	+1 (+7,7)				
	Базовий	6 (46,15)	5 (38,46)	-1 (-7,69)				
Організаційні здатності	Високий	2 (15,38)	2 (15,38)	0 (0)	0,73	0,74		
	Достатній	5 (38,46)	6 (46,15)	+1 (+7,69)				
	Базовий	6 (46,15)	5 (38,46)	-1 (-7,69)				

За підсумками повторного діагностування викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ2 щодо розвиненості індивідуально-психічних якостей можна спостерігати збільшення достатнього рівня на близько 7,7% та зменшення базового рівня на близько 7,7% за шкалами “об’єктивність”, “комунікативність”, “толерантність” й “організаційні здатності”. На 15,38%

збільшився високий рівень за шкалою “критичне мислення” та зменшився базовий рівень.

Динаміка розвиненості суб’єктного компонента показана у табл. 3.22

Таблиця 3.22

Динаміка розвиненості суб’єктного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в КГ2 (13 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K_c , %			
		до	після		КГ2 до	КГ2 після	КГ2 до	КГ2 після		
		осіб (%)	осіб (%)							
Професійна суб'єктність	Високий	0 (0)	1 (7,69)	+1 (+7,69)	0,66	0,70	62,8	66,3		
	Достатній	3 (23,07)	4 (30,76)	+1 (+7,69)						
	Базовий	10 (76,92)	8 (61,53)	-2 (15,39)						
Рефлексивність	Високий	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,61	0,64				
	Достатній	3 (23,07)	4 (30,76)	+1 (+7,69)						
	Базовий	10 (76,92)	9 (69,23)	-1 (7,69)						

Несуттєві зміни виявились у результаті аналізу розвиненості суб’єктного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ2: з 23,07% до 30,76 зріс достатній рівень за кожною зі шкал компонента, а високий рівень за шкалою “професійна суб’єктність” зріс з 0% до 7,69%. Базовий рівень зазнав незначних зрушень: з 76,92% знизився до 69,23% за шкалою “рефлексивність” та з 76,92% до 61,53% за шкалою “професійна суб’єктність”.

Зведені результати динаміки рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ1 та КГ2 наведено у табл. 3.23.

Таблиця 3.23

Динаміка інтегральних рівнів розвиненості компонентів діагностичної
компетентності у КГ1 та КГ2

Компонент	Рівні	КГ 1 (12 осіб)		Різниця, осіб (%)	КГ2 (13 осіб)		Різниця, осіб (%)
		до	після		до	після	
		осіб (%)	осіб (%)		осіб (%)	осіб (%)	
Ціннісно-мотиваційний	Високий	1 (8,33)	2 (16,66)	+1 (8,33)	1 (7,69)	2 (15,38)	+1 (+7,69)
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)	5 (38,46)	4 (30,76)	-1 (-7,7)
	Базовий	6 (50)	6 (50)	0 (0)	7 (53,84)	7 (53,84)	0 (0)
Когнітивний	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	0 (0)	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,46)	0 (0)	5 (38,46)	6 (46,15)	+1 (+7,69)
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)	7 (53,84)	6 (46,15)	-1 (-7,69)
Діяльнісний	Високий	1 (8,33)	1 (8,33)	+1 (+8,33)	0 (0)	1 (7,69)	+1 (+7,69)
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	-1 (-8,33)	4 (30,76)	4 (30,76)	0 (0)
	Базовий	7 (58,33)	6 (50)	-1 (-8,33)	9 (69,23)	8 (61,53)	-1 (-7,7)
Індивідуально-психічні якості	Високий	2 (16,66)	2 (16,66)	0 (0)	1 (7,69)	1 (7,69)	0 (0)
	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (8,33)	4 (30,76)	5 (38,46)	+1 (+7,7)

Аналіз інтегральних рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за кожним із компонентів дав змогу спостерігати незначні зміни значень. У кожній із груп в основному збільшувався достатній рівень: у КГ1 на 8,33% окрім ціннісно-мотиваційного компоненту, який покращився на 8,33% на високому рівні; у КГ2 когнітивний компонент, індивідуально-психічні якості та суб'єктний компонент зросли на достатньому рівні на 7,7% та ціннісно-мотиваційний й діяльнісний компоненти на високому рівні також зросли на 7,7%.

У табл. 3.24 показані інтегральні результати розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у КГ1 та КГ2 на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту.

Таблиця 3.24

Інтегральні результати розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у КГ1 та КГ2 за компонентами у процесі педагогічного експерименту

№ з/п	Результати оцінювання	КГ1 (12 осіб)		КГ2 (13 осіб)	
		до	після	до	після
1	$K_{цм}$ (%)	63,6	66,5	62,2	65,6
2	K_k (%)	70,0	71,6	69,9	71,9
3	K_d (%)	69,7	71,6	69,2	71,5
4	$K_{іпн}$ (%)	72,5	74,4	69,3	71,7
5	K_c (%)	61,8	65,8	62,3	66,3
	K_{Σ}	67,5	69,9	66,5	69,4

Аналіз інтегральних результатів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в КГ1 та КГ2 на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту показує приблизно однаковий рівень розвиненості діагностичної компетентності. Спостерігаються незначні позитивні, але несистемні зрушення щодо рівнів розвиненості діагностичної компетентності, які є результатом індивідуальних досягнень викладачів іноземних мов ВВНЗ під час навчання.

Результати оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за ціннісно-мотиваційним компонентом подано в табл. 3.25.

Таблиця 3.25

Динаміка розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{цм}$, %	
		до	після		ЕГ1 до	ЕГ1 після	ЕГ1 до	ЕГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Цінності до діагностувальної діяльності	Високий	2 (16,66)	5 (41,66)	+3 (+25)	0,68	0,82	67,1	80,3

Продовження табл.3.25

Мотивація до діагностувальної діяльності	Достатній	4 (33,33)	5 (41,66)	+1 (+8,33)				
	Базовий	6 (50)	2 (16,66)	-4 (-33,34)				
	Високий	2 (16,66)	5 (41,66)	+3 (+25)	0,69	0,82		
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (+8,33)				
	Базовий	5 (41,66)	3 (25)	-2 (16,66)				

Аналіз результатів оцінювання рівнів сформованості діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за ціннісно-мотиваційним компонентом у ЕГ1 на констатувальному етапі педагогічного експерименту та рівнів розвиненості на формуальному етапі педагогічного експерименту дав змогу прослідкувати позитивні зрушення за кожною зі шкал. За шкалою “цінності до діагностувальної діяльності” та “мотивація до діагностувальної діяльності” високий рівень зріс з 16,66% до 41,66% відповідно. На достатньому рівні спостерігався зріст з 33,33% до 41,66% за шкалою “цінності до діагностувальної діяльності”.

Результати оцінювання рівнів сформованості та розвиненості діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ за когнітивним компонентом в ЕГ1 наведено у табл. 3.26.

Таблиця 3.26

Динаміка розвиненості когнітивного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця осіб (%)	$\bar{x}$		K_k , %	
		до	після		ЕГ1 до	ЕГ1 після	ЕГ1 до	ЕГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Фахові діагностувальні знання	Високий	0 (0)	8 (66,66)	+8 (66,66)	0,75	0,88	71,6	84,5
	Достатній	7 (58,33)	3 (25)	-4 (-33,33)				

Продовження табл.3.26

	Базовий	5 (41,66)	1 (8,33)	-4 (-33,33)				
Практичні діагностувальні знання	Високий	0 (0)	7 (58,33)	+7 (+58,33)	0,69	0,86		
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	7 (58,33)	1 (8,33)	-6 (-50)				
	Базовий	7 (58,33)	1 (8,33)	-6 (-50)				
Методичні знання	Високий	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,34)	0,77	0,85		
	Достатній	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)				
	Базовий	4 (33,33)	1 (8,33)	-3 (-25)				
	Базовий	4 (33,33)	1 (8,33)	-3 (-25)				

Аналіз статистичних даних щодо рівнів розвиненості когнітивного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 дав змогу зробити такі висновки: значно зріс високий рівень за шкалою “фахові діагностувальні знання” – з 0% до 66,66%, за шкалою “практичні діагностувальні знання” – з 0% до 58,33%; за шкалою “методичні знання” – з 16,66% до 50%; помітно суттєве зменшення відсотку викладачів іноземних мов ВВНЗ, які мали базовий рівень знань відповідно до результатів оцінювання на констатувальному етапі педагогічного експерименту: з 41,66% до 8,33% за шкалою “фахові діагностувальні знання”, з 58,33% до 8,33% за шкалою “практичні діагностувальні знання” та з 33,33% до 8,33% за шкалою “методичні знання”. Достатній рівень дещо зменшився за всіма шкалами, що є результатом досягнення викладачами іноземних мов ВВНЗ високого рівня розвиненості діагностичної компетентності за когнітивним компонентом.

Динаміка розвиненості діяльнісного компонента в ЕГ1 показана у табл. 3.27

Таблиця 3.27

Динаміка розвиненості діяльнісного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		К _д , %					
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ2 після				
		осіб (%)	осіб (%)									
Діагностувальні вміння та навички	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+50)	0,74	0,83	69,6	82,3				
	Достатній	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)								
	Базовий	5 (41,66)	0 (0)	+5 (41,66)								
Вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+50)	0,71	0,85			69,6	82,3		
	Достатній	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)								
	Базовий	5 (41,66)	0 (0)	-5 (-41,66)								
Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	Високий	1 (8,33)	8 (66,66)	+7 (+58,33)	0,74	0,84					69,6	82,3
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (33,33)								
	Базовий	6 (50)	0 (0)	-6 (-50)								

За підсумками повторного діагностування викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 щодо розвиненості діяльнісного компонента спостерігаються позитивні зміни значень: за шкалами “діагностувальні вміння та навички” та “вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики” високий рівень покращився з 8,33% до 58,33%, а за шкалою “методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби” – з 8,33% до 66,66%. Після формувального етапу педагогічного експерименту на базовому рівні за діяльнісним компонентом не залишилось жодного викладача іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1.

Табл. 3.28 показує динаміку розвиненості індивідуально-психічних якостей в ЕГ1 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.28

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K_K , %	
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Критичне мислення	Високий	0 (0)	4 (33,33)	0 (0)	0,69	0,78	70,1	80,0
	Достатній	6 (50)	6 (50)	0 (0)				
	Базовий	7 (58,33)	2 (16,66)	-5 (41,67)				
Об'єктивність	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+50)	0,70	0,84		
	Достатній	3 (25)	4 (33,33)	+1 (+8,33)				
	Базовий	8 (66,66)	1 (8,33)	-7 (-58,33)				
Комуніка- тивність	Високий	3 (25)	8 (66,66)	+5 (41,66)	0,75	0,85		
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	4 (33,33)	0 (0)	-4 (-33,33)				
Толерантність	Високий	3 (25)	6 (50)	+3 (+25)	0,75	0,82		
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	4 (33,33)	2 (16,66)	-2 (-16,67)				
Організаційні здатності	Високий	1 (8,33)	6 (50)	+5 (+41,67)	0,73	0,80		
	Достатній	4 (33,33)	3 (25)	-1 (-8,33)				
	Базовий	7 (58,33)	3 (25)	-4 (33,33)				

Відзначаємо позитивну динаміку змін рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 за шкалою “індивідуально-психічні якості”. За шкалою “критичне мислення” спостерігаємо збільшення високого рівня з 0% до 33,33%, за шкалою “об'єктивність” – збільшення високого рівня з 8,33% до 58,33%, а достатнього – з 25% до 33,33%, за шкалою “комунікативність” – зріст високого рівня з 25% до 66,66%, за шкалою “толерантність” – підвищення високого рівня з 25% до 50%, за шкалою “організаційні здатності” – покращення високого рівня з 8,33% до 50%.

У табл. 3.29 висвітлено динаміку розвиненості суб'єктного компонента в КГ1 у процесі педагогічного експерименту

Таблиця 3.29

Динаміка розвиненості суб'єктного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ1 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K _c , %	
		до осіб (%)	після осіб (%)		ЕГ1 до	ЕГ1 після	ЕГ1 до	ЕГ1 після
Професійна суб'єктність	Високий	1 (8,33)	4 (33,33)	+3 (+25)	0,62	0,79	62,8	76,7
	Достатній	3 (25)	5 (41,66)	+2 (+16,66)				
	Базовий	8 (66,66)	3 (25)	-5 (41,66)				
Рефлексивність	Високий	1 (8,34)	4 (33,33)	+3 (+25)	0,65	0,76	62,8	76,7
	Достатній	3 (25)	6 (50)	+3 (+25)				
	Базовий	8 (66,66)	2 (16,66)	-6 (-50)				

Аналіз статистичних даних динаміки рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 показує позитивні зрушення: високий рівень за шкалою “професійна суб'єктність” зріс з 8,33% до 33,33%, а за шкалою “рефлексивність” – з 8,34% до 33,33%. Відзначається позитивна динаміка достатнього рівня, який за шкалою “професійна суб'єктність” зріс з 25% до 41,66%, а за шкалою “рефлексивність” – з 25% до 50%.

У табл. 3.30 висвітлено динаміку розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента в ЕГ2 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.30

Динаміка розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ2 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{цм}, \%$	
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ2 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Цінності до діагностувальної діяльності	Високий	1 (8,33)	6 (50)	+5 (+41,67)	0,67	0,81	66,1	80,0
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	6 (50)	2 (16,66)	-4 (-33,34)				
Мотивація до діагностувальної діяльності	Високий	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,34)	0,68	0,82	66,1	80,0
	Достатній	5 (41,66)	4 (33,33)	-1 (-8,33)				
	Базовий	5 (41,66)	2 (16,66)	-3 (-25)				

За підсумками повторного діагностування викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 щодо розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента відзначаються позитивні зрушення у результатах: за шкалою “цінності щодо діагностувальної діяльності” високий рівень покращився з 8,33% до 50%, а за шкалою “мотивація до діагностувальної діяльності” – з 16,66% до 50%. Після формувального етапу педагогічного експерименту базовий рівень зменшився з 50% до 16,66% за шкалою “цінності до діагностувальної діяльності” та з 41,66% до 16,66% за шкалою “мотивація до діагностувальної діяльності”. Достатній рівень дещо зменшився двома шкалами, що є результатом досягнення викладачами іноземних мов ВВНЗ високого рівня розвиненості діагностичної компетентності за цим компонентом

Динаміка розвиненості когнітивного компонента в ЕГ2 показана у табл. 3.31

Таблиця 3.31

Динаміка сформованості когнітивного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у процесі педагогічного експерименту в ЕГ2 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K_k , %			
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ2 після		
		осіб (%)	осіб (%)							
Фахові діагностувальні знання	Високий	1 (8,33)	9 (75)	+8 (+66,67)	0,73	0,87	70,7	85,0		
	Достатній	4 (33,33)	2 (16,66)	-2 (-16,67)						
	Базовий	7 (58,33)	1 (8,33)	-6 (-50)						
Практичні діагностувальні знання	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+25)	0,67	0,85				
	Достатній	3 (25)	4 (33,33)	+1 (+8,33)						
	Базовий	8 (66,66)	1 (8,33)	-7 (-58,33)						
Методичні знання	Високий	1 (8,33)	6 (50)	+5 (+41,67)	0,76	0,88				
	Достатній	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)						
	Базовий	5 (41,66)	1 (8,33)	-4 (-33,33)						

Аналіз статистичних даних щодо рівнів розвиненості когнітивного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 у процесі педагогічного експерименту дав змогу зробити такі висновки: значно зріс високий рівень за шкалою “фахові діагностувальні знання” та “практичні діагностувальні знання” – з 8,33% до 75%; за шкалою “методичні знання” – з 8,33% до 50%; помітно суттєве зменшення відсотку викладачів іноземних мов ВВНЗ, які мали базовий рівень знань відповідно до результатів оцінювання на констатувальному етапі педагогічного експерименту: з 58,33% до 8,33% за шкалою “фахові діагностувальні знання”; 66,66% до 8,33% за шкалою “практичні діагностувальні знання”; з 41,66% до 8,33% за шкалою “методичні знання”.

У табл. 3.32 показано динаміку розвиненості діяльнісного компонента в ЕГ2 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.32

Динаміка сформованості діяльнісного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ2 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		K _д , %			
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ2 після		
		осіб (%)	осіб (%)							
Діагностувальні вміння та навички	Високий	0 (0)	9 (75)	+9 (+75)	0,74	0,85	72,2	84,4		
	Достатній	7 (58,33)	3 (25)	-4 (-33,33)						
	Базовий	5 (41,66)	0 (0)	+5 (+41,66)						
Вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики	Високий	0 (0)	7 (58,33)	+7 (58,33)	0,71	0,86				
	Достатній	4 (50)	5 (41,66)	+1 (+8,34)						
	Базовий	8 (69,66)	0 (0)	-8 (-66,66)						
Методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби	Високий	1 (8,33)	10 (83,33)	+9 (75)	0,74	0,85				
	Достатній	4 (33,33)	2 (16,66)	-2 (16,66)						
	Базовий	7 (58,33)	0 (0)	+7 (58,33)						

Аналіз статистичних даних динаміки рівнів розвиненості діяльнісного компонента діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 показує позитивні зрушення: високий рівень за шкалою “діагностувальні вміння та навички” зріс з 0% до 75%; за шкалою “вміння та навички застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики” – з 0% до 58,33%; за шкалою “методичні навички та вміння застосовувати діагностувальні засоби” – з 8,33% до 83,33%. Після формуального етапу педагогічного експерименту на базовому рівні за діяльнісним компонентом не залишилось жодного викладача іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2.

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей в ЕГ2 показана у табл. 3.33

Таблиця 3.33

Динаміка розвиненості індивідуально-психічних якостей викладачів іноземних мов ВВНЗ у процесі педагогічного експерименту в ЕГ2 (12 осіб)

Зміст	Рівні	Розвиненість		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		$K_{\text{іп\bar{x}}}$, %	
		до	після		ЕГ2 до	ЕГ2 після	ЕГ2 до	ЕГ1 після
		осіб (%)	осіб (%)					
Критичне мислення	Високий	1 (8,33)	4 (33,33)	+3 (+25)	0,69	0,79	68,9	80,5
	Достатній	5 (41,66)	7 (58,33)	+2 (+16,67)				
	Базовий	6 (50)	1 (8,33)	-5 (-41,67)				
Об'єктивність	Високий	2 (16,66)	8 (66,66)	+6 (50)	0,69	0,85		
	Достатній	4 (33,33)	3 (25)	-1 (8,33)				
	Базовий	6 (50)	1 (8,33)	-5 (-41,67)				
Комуніка- тивність	Високий	2 (16,66)	10 (83,33)	+8 (+66,66)	0,72	0,86		
	Достатній	6 (50)	2 (16,66)	-4 (33,34)				
	Базовий	4 (33,33)	0 (0)	-4 (-33,33)				
Толерантність	Високий	3 (25)	6 (50)	+3 (+25)	0,73	0,83		
	Достатній	4 (33,33)	4 (33,33)	+0 (+0)				
	Базовий	5 (41,66)	2 (16,66)	+3 (+25)				
Організаційні здатності	Високий	2 (8,33)	6 (50)	-4 (+41,67)	0,73	0,82		
	Достатній	4 (33,33)	6 (50)	-2 (-16,67)				
	Базовий	8 (66,66)	0 (0)	-8 (-66,66)				

Статистичний аналіз динаміки змін рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 за компонентом “індивідуально-психічні якості” показує позитивні зрушення: за шкалою “критичне мислення” спостерігаємо збільшення високого рівня з 8,33% до 33,33%; за шкалою “об'єктивність” – збільшення високого рівня з 16,66% до

66,66%, за шкалою “комунікативність” – зріст високого рівня з 16,66% до 83,33%; за шкалою “толерантність” – підвищення високого рівня з 25% до 50%, за шкалою “організаційні здатності” – покращення високого рівня з 8,33% до 50%. Статистичний аналіз також дав змогу встановити суттєве зменшення базового рівня за всіма шкалами: за шкалою “критичне мислення” базовий рівень знизився з 50% до 8,33%; за шкалою “об’єктивність” – з 50% до 8,33%; за шкалою “комунікативність” – з 33,33% до 0%; за шкалою “толерантність” з 41,66% до 16,66%; за шкалою “організаційні здатності” – 66,66% до 0%. Достатній рівень за шкалою “критичне мислення” збільшився з 41,66% до 58,33% та за шкалою “організаційні здатності” – з 33,33% до 50%. За шкалою “об’єктивність” достатній рівень зменшився з 33,33% до 25%, “комунікативність” – з 50% до 16,66%. За шкалою “толерантність” значення рівня не змінилось і становило 33,33%. Такі різні коливання на достатньому рівні свідчать про те, що більшість викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 досягли високого рівня розвиненості діагностичної компетентності за компонентом “індивідуально-психічні якості”.

Табл. 3.34 показує динаміку розвиненості суб’єктного компонента в ЕГ2 у процесі педагогічного експерименту.

Таблиця 3.34

Динаміка розвиненості суб’єктного компонента діагностичної компетентності у процесі педагогічного експерименту в ЕГ2 (12 осіб)

Зміст	Рівні	ЕГ2 (12 осіб)		Різниця, осіб (%)	$\bar{x}$		Кс, %	
		до	після		ЕГ2	ЕГ2	ЕГ2	ЕГ2
		осіб (%)	осіб (%)		до	після	до	після

Продовження табл. 3.34

Професійна суб'єктність	Високий	1 (8,33)	4 (33,33)	+3 (+25)	0,61	0,80	62,3	77,7
	Достатній	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,33)				
	Базовий	9 (75)	2 (16,66)	−7 (58,34)				
Рефлексивність	Високий	1 (8,33)	3 (25)	+2 (16,67)	0,65	0,77		
	Достатній	3 (33,33)	7 (58,33)	+4 (33,33)				
	Базовий	8 (66,66)	2 (16,66)	−6 (−50)				

Підсумки повторного діагностування показують позитивну динаміку змін рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ2 за суб'єктним компонентом: за шкалою “професійна суб'єктність” високий рівень збільшився з 8,33% до 33,33%, а достатній – з 16,66% до 50%; за шкалою “рефлексивність” високий рівень зріс з 8,33% до 25%, а достатній – з 33,33% до 58,33%. Базовий рівень за шкалою “професійна суб'єктність” знизився з 75% до 16,66%, а за шкалою “рефлексивність” – з 66,66% до 16,66%.

У табл. 3.35 показано динаміку інтегральних рівнів розвиненості компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у ЕГ1 та ЕГ2.

Таблиця 3.35

Динаміка інтегральних рівнів розвиненості компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у ЕГ1 та ЕГ2

Компонент	Рівні	ЕГ1 (12 осіб)		Різниця, осіб (%)	ЕГ2 (12 осіб)		Різниця, осіб (%)
		до	після		до	після	
		осіб (%)	осіб (%)		осіб (%)	осіб (%)	
Ціннісно-мотиваційний	Високий	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,33)	1 (8,33)	6 (50)	-5 (-41,67)
	Достатній	4 (33,33)	4 (33,33)	0 (0)	6 (50)	4 (33,33)	-2 (-16,67)
	Базовий	6 (50)	2 (16,66)	-4 (-33,34)	5 (41,66)	2 (16,66)	-3 (-25)

Продовження табл. 3.35

Когнітивний	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+50)	1 (8,33)	6 (50)	+5 (+41,67)
	Достатній	6 (50)	4 (33,33)	-2 (-16,67)	4 (33,33)	6 (50)	+2 (+16,67)
	Базовий	5 (41,66)	1 (8,33)	-4 (-33,33)	7 (58,33)	0 (0)	+7 (+58,33)
Діяльнісний	Високий	1 (8,33)	7 (58,33)	+6 (+50)	0 (0)	1 (7,69)	+1 (+7,69)
	Достатній	6 (50)	5 (41,66)	-1 (-8,34)	4 (30,76)	4 (30,76)	0 (0)
	Базовий	5 (41,66)	0 (0)	+5 (+41,66)	9 (69,23)	8 (61,53)	-1 (-7,7)
Індивідуально-психічні якості	Високий	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,34)	2 (16,66)	6 (50)	+4 (+33,34)
	Достатній	4 (33,33)	6 (50)	+2 (16,67)	4 (33,33)	6 (50)	+2 (+16,67)
	Базовий	6 (50)	0 (0)	-6 (-50)	6 (50)	0 (0)	-6 (-50)
Суб'єктний	Високий	1 (8,33)	3 (25)	+2 (+16,67)	1 (8,33)	3 (25)	+2 (+16,67)
	Достатній	3 (25)	6 (50)	+3 (+25)	2 (16,66)	7 (58,33)	+5 (+41,67)
	Базовий	8 (66,66)	3 (25)	-5 (-41,66)	9 (75)	2 (16,66)	-7 (-58,34)

Аналіз динаміки інтегральних рівнів розвиненості компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у ЕГ1 та ЕГ2 показує суттєве зростання високого та зменшення базового рівнів за кожним із компонентів.

У табл. 3.36 показані інтегральні результати розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 та ЕГ2 на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту.

На основі аналізу результатів рівнів розвиненості компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 та ЕГ2 було з'ясовано, що у цих групах відбулись позитивні зрушення у рівнях розвиненості діагностичної компетентності, що дає змогу припустити результативність проведеного педагогічного експерименту й перевірити припущення завдяки статистичним методам дослідження.

Таблиця 3.36

Інтегральні результати розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у ЕГ1 та ЕГ2 за компонентами у процесі педагогічного експерименту

№ з/П	Результати оцінювання	ЕГ1 (12 осіб)		ЕГ2 (12 осіб)	
		до	після	до	після
1	К _{цм} (%)	67,1	80,3	66,1	80,0
2	К _к (%)	71,6	84,5	70,7	85,0
3	К _д (%)	69,6	82,3	72,2	84,4
4	К _{іня} (%)	70,1	80,0	68,9	80,5
5	К _с (%)	62,8	76,7	62,3	77,7
	К_Σ	68,2	80,7	68,0	81,5

Примітка: $p \leq 0,05$

З метою підтвердження результативності впровадження педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та для визначення значущості відмінностей у результатах діагностування, а також їх узагальнення та систематизації на *завершальному етапі* педагогічного експерименту було застосовано статистичні методи аналізу. Експериментальну перевірку результативності моделі здійснено порівнянням замірів даних ЕГ1 та ЕГ2, яка вчилася із застосуванням педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ й методики адаптивного розвитку, та КГ1 та КГ2, у якій розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ здійснювався відповідно до типової програми підготовки.

У процесі вибору статистичних критеріїв оцінювання результативності критерію спиралися на класифікацію завдань дослідження і визначення потужності критерію (його здатності виявляти розбіжності, якщо вони є). Крім того, підставами для вибору критерію були його простота, широта діапазону застосування (на малих вибірках), можливість застосування на нерівних за

обсягом вибірок. Алгоритм вибору статистичних критеріїв відповідав загальній класифікації завдань дослідження і методів їх вирішення.

З урахуванням того, що вибірка дослідження є малою відносно генеральної сукупності, а також того, що за результатами оцінювання відповідності емпіричного розподілу нормальному за допомогою методу перевірки статистичних гіпотез із використанням λ -критерію Колмогорова-Смірнова показники майже третини шкал не відповідають нормальному розподілу (Гауса-Пуассона), було обрано для статистичної обробки даних непараметричні критерії.

Було обрано традиційний рівень значущості розбіжностей – 5%, а одержані результати проаналізовано за допомогою статистичного пакету для соціальних досліджень *Statistica 13, SPSS 20.0 for Windows та Microsoft Excel 2019*, який дає змогу виконувати будь-які операції із зазначеними у дослідженні даними, обирати для оцінювання відповідний статистичний критерій.

Для перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ необхідно було порівняти результати КГ1, КГ2 з результатами ЕГ1, ЕГ2 на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту.

З метою забезпечення однакових умов у двох контрольних та двох експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту була застосована процедура вирівнювання. З цією метою був використаний непараметричний H -критерій Крускала-Уоллеса, який призначений для оцінювання відмінностей між трьома або більше незалежними вибірками. Відповідно до умов нашого завдання на цьому етапі, позитивним результатом є саме прийняття нульової гіпотези (H_0), тобто засвідчення відсутності статистично значущих відмінностей по кожній зі шкал у чотирьох незалежних вибірках. Результати опрацювання вибірок зазначені у Додатку Н. Розрахунки здійснені за допомогою програмного продукту IBM SPSS 20.0.

Після здійснення педагогічного впливу було проведено повторне оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 та ЕГ2 для того, щоб визначити результативність педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ шляхом порівняння експериментальних результатів після педагогічного впливу. Обчислення результатів з використанням T -критерію Вілкоксона показало позитивну динаміку в експериментальних групах (Додаток П).

Для визначення ефективності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було здійснене порівняння результатів контрольних та експериментальних груп після проведення формувального етапу. З цією метою використовувався статистичний U -критерій Манна-Уїтні. За результатами обчислення U -критерій Манна-Уїтні приймаємо нульову гіпотезу H_0 про відсутність статистично значимих відмінностей між КГ та ЕГ на початку проведення формувального етапу експерименту. Слід наголосити, що для U -критерій Манна-Уїтні встановлено зворотне співвідношення у правилі прийняття нульової гіпотези (H_0) та відхилення робочої (H_1), а отже, нульова гіпотеза про відсутність статистичної різниці може бути прийнята у разі коли $U_{0,05} > U_{\text{emp}} > U_{0,01}$.

Було з'ясовано, що розбіжності між контрольними та експериментальними групами на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ ($U_i > U_{\text{кр}}$, $U_{\text{кр}}=41$) є значущими. Задля забезпечення більшої об'єктивності, кожна з експериментальних груп по чергово порівнювалася з двома контрольними (O_2 з O_6 та O_8 , а також O_4 з O_6 та O_8). Результати обчислень представлені у (Додаток Р).

Для оцінки статистичної значущості результатів педагогічного експерименту було застосовано також методи машинного навчання. На основі аналізу наявних статистичних методів машинного навчання, було обрано метод кластерного аналізу для опрацювання експериментальних даних педагогічного експерименту щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів

іноземних мов ВВНЗ. Відповідно до методу кластерного аналізу 49 викладачів іноземних мов ВВНЗ були поділені на дві групи щоб потім порівняти такий розподіл зі складом контрольних та експериментальних груп. Дана задача стосується класу завдань кластеризації, що дозволяє отримати групи об'єктів з подібними характеристиками (кластери). Різні методи кластерного аналізу (*Agglomerative Clustering, DBSCAN, Gaussian Mixture Model, та K-Means*) (табл.), можуть бути застосовані до результатів експерименту. Якщо використання методів кластеризації допоможе здійснити розділення учасників на кластери, які будуть максимально наближені до складу контрольних та експериментальних груп різні групи згідно з їхніми характеристиками, можна буде стверджувати про відмінність результатів експерименту для кожної з цих груп та відповідно статистичну значущість цих результатів. Варто зазначити, що кластерний (англ. *cluster* – нагромадження) аналіз (кластеризація) – це такий метод класифікації, який передбачає поділ вихідної сукупності об'єктів на класи з подібними властивостями – кластери – група об'єктів, яка характеризується загальною властивістю (щільністю, дисперсією, розміром тощо) [161].

Для проведення кластерного аналізу використовувався метод *Gaussian Mixture Model (GMM)*, який було визначено як найкращий за критерієм точності. У дослідженні використовувалися об'єктно-орієнтована, високорівнева мова програмування *Python* та інтерактивне середовище *Jupyter Notebook* для запису, передачі й запуску коду, які були використані для кластеризації даних і оцінки точності. Опис процесу досліджень можна подати у наступних кроках:

1. Підготовка даних: Вихідний набір даних був завантажений з використанням бібліотеки *Pandas* у середовищі *Jupyter Notebook*. З нього були вилучені назви стовпців, так як вони не були необхідні для аналізу.

2. Вибір методу кластеризації: Відповідно даних Таблиці для кластеризації даних була обрано *Gaussian Mixture Model (GMM)*. Даний метод

дозволяє визначити оптимальну кількість кластерів для набору даних, але в нашому випадку було обрано фіксоване значення двох кластерів.

Таблиця 3.36.

Порівняння результатів використання різних методів кластеризації

№ з/п	Назва методу	Точність	
		Абсолютна	Відсоток
1.	DBSCAN	40	82
2.	Agglomerative Clustering	42	86
3.	K-MEANS	42	86
4.	GMM	46	94

3. Використання *GMM*: Метод *GMM* був використаний для кластеризації даних на два кластери. Застосування алгоритму *GMM* було здійснено за допомогою бібліотеки *Scikit-learn*.

4. Оцінка точності кластеризації: Для оцінки точності кластеризації були використані декілька метрик, що є стандартними для таких випадків. Були обрані наступні метрики:

Середній індекс силуету: Використовується для вимірювання якості кластеризації на основі компактності та роздільності кластерів. Високий індекс силуету (наприклад, 0.63) вказує на добре визначені та компактні кластери.

Індекс силуету приймає значення в діапазоні від -1 до 1 . Значення індексу силуету близьке до 1 означає, що кластери добре розділені та компактні, тобто кожен зразок знаходиться ближче до свого власного кластера, ніж до будь-якого іншого кластера. Значення індексу силуету близьке до 0 вказує на те, що кластери можуть бути перекриваються, або їхні форми неоднорідні. Значення індексу силуету близьке до -1 означає, що зразки були призначені неправильним кластерам.

Adjusted Rand Index (ARI): Вимірює подібність між результатами кластеризації та істинними мітками класів. Значення близько до 1 (наприклад, 0.77) вказує на добру згоду між кластеризацією та істинними мітками класів.

Fowlkes-Mallows Index (FMI): Вимірює схожість між результатами кластеризації та істинними мітками класів з урахуванням точності та повноти.

Значення близько до 1 (наприклад, 0.88) свідчить про високу схожість між кластеризацією та істинними класами.

Для проведення кластеризації був створений загальний набір даних, що включав результати оцінювання 25 викладачів іноземних мов з КГ та 24 з ЕГ на початку та наприкінці педагогічного експерименту. Кожен учасник експерименту мав певні показники, і було визначено відносний приріст кожного показника, а також сумарний відносний приріст. За допомогою цих даних також було знайдено значення відносного прогресу учасника, що представляє собою відношення сумарного відносного приросту до початкових результатів учасників експерименту

На основі результатів оцінки метрик точності кластеризації було з'ясовано, що метод *GMM* показав необхідні результати для набору даних, а саме, результатів оцінювання контрольних та експериментальних груп на початку та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту щодо розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ розділяючи його на два чітких кластери. Значення метрик підтверджують, що кластери є добре визначеними та мають високу схожість з істинними мітками класів. Для перевірки гіпотези щодо статистичної значущості педагогічного експерименту був використаний *t*-тест, який показав наближені до нуля значення *p-value* (Додаток С). Це свідчить про те, що ймовірність отримати таку велику різницю в середніх значеннях між кластерами за умови, що нульова гіпотеза є правдивою, є дуже мала, і, отже, різниця між кластерами є статистично значущою. Таким чином, статистичне опрацювання експериментальних даних підтвердило значущість результатів розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

На завершальному етапі педагогічного експерименту було здійснено розрахунки середніх результатів інтегральних значень у двох контрольних (O_2 та O_4) та двох експериментальних групах (O_6 та O_8). Значення інтегральних результатів є такими: КГ1 (O_2) = $69,98 \pm 3,69$; КГ2 (O_4) = $69,40 \pm 3,16$; ЕГ1 (O_6) = $80,76 \pm 2,90$; ЕГ 2 (O_8) = $81,52 \pm 3,10$ за умови $p \leq 0,05$. Достовірність отриманих

під час контрольного експерименту даних на статистичному рівні підтвердили за допомогою медіанного критерію [181], при медіані 75,55 значення між контрольними та експериментальними групами різняться на величину $\chi^2_{\text{емп}} = 20,00$. Для ступенів свободи $k = n-1$, при $n = 4$, $\chi^2_{0,01} = 11,345$; $\chi^2_{0,05} = 7,815$, тобто $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,01} > \chi^2_{0,05}$, що доводить статистичну значущість між інтегральними результатами в контрольних та експериментальних групах на рівні $p < 0,01$. (Додаток Т).

Наявність позитивних зрушень за всіма компонентами діагностувальної компетентності дає змогу підтвердити результативність педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а отже й досягнення мети та завдань дослідження.

Таким чином, аналіз рівневих характеристик розвитку у КГ1, КГ 2 та ЕГ1 та ЕГ2 до і після формувального експериментального впливу показує, що у КГ відбулися несистемні різноспрямовані зміни, які залежали від індивідуальних особливостей викладачів іноземних мов і не залежать від їх професійної підготовленості. Одночасно в ЕГ1 та ЕГ2 спостерігаються позитивні статистично значущі зміни у рівнях розвиненості діагностичної компетентності.

3.3. Методичні рекомендації щодо педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти

Обґрунтування етапів педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти, впровадження моделі та розроблення методики адаптивного розвитку досліджуваної компетентності надали можливість розробити методичні рекомендації. Основним завданням спроектованої педагогічної моделі є забезпечення гнучкої та результативної підготовки сучасних викладачів іноземних мов ВВНЗ, здатних до швидкого реагування на

зміни в системі мовної підготовки особового складу ЗС України, здійснення діагностувальної функції відповідно до мети педагогічної діагностики.

Крім того, варто зазначити, що у пункті 2.1. визначено й детально окреслено етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти: цілепокладання (аналіз потреб і професійного контексту); планування (підготовка до розроблення, створення чи удосконалення програми та забезпечення необхідними ресурсами); проектування моделі (формулювання визначених завдань щодо моделювання: створення чітких алгоритмів діяльності та підбір методів, прийомів, інструментів, засобів; визначення критеріїв оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів (об'єднують усі аспекти її прояву, сприяють з'ясуванню ефективності функціонування моделі); впровадження педагогічної моделі (інтеграція визначених підходів, принципів, методики, діагностувального інструментарію) та корегування процесі розвитку діагностичної компетентності.

Педагогічне моделювання починається із задуму ініціатора-науковця, який на етапі цілепокладання ретельно аналізує вимоги сучасного суспільства щодо іншомовної підготовки військовослужбовців ЗС України. Варто взяти до уваги, що ці вимоги не є постійними, а швидко змінюються відповідно до ефективності мовної підготовки. Усе зазначене вище потрібно враховувати під час перших етапів: цілепокладання та планування. У цьому контексті варто зазначити структуру системи мовної підготовки, яка охоплює:

- підготовку військовослужбовців під час здобуття військової освіти у ВВНЗ та ВНП ЗВО;

- підтримання здобутого мовленнєвого рівня у військах (силах) у процесі індивідуальної підготовки;

- мовну підготовку державних службовців Міністерства оборони України та працівників ЗС України;

- мовну підготовку на курсах іноземних мов у ЗС України;

підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, тестологів та інструкторів з мовної підготовки [42].

Отже, підготовка наукових і науково-педагогічних працівників займає чільне місце в системі післядипломної освіти ВВНЗ, оскільки від ефективності педагогічної діагностики залежить результативність багатьох складових системи мовної підготовки особового складу у ЗС України.

Для вирішення зазначеного вище завдання щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ вважаємо за доцільне дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть досягненню бажаного результату:

1. Здатність і готовність керівництва ВВНЗ та наукових та науково-педагогічних працівників до використання переваг цифровізації системи мовної підготовки особового складу ЗС України, за якої сучасні цифрові інструменти освітньо-інформаційного середовища ВВНЗ мають потужний дидактичний потенціал, забезпечують свободу пошуку інформації, її персоналізацію (орієнтацію на потреби суб'єктів навчання, що сприятиме створенню різних траєкторій навчання відповідно до складності навчального матеріалу, темпу його опанування та його репрезентації) завдяки інтерактивності та мультимедійності [196; 251].

2. У цьому контексті необхідно виконати такий комплекс заходів:

облаштувати ВВНЗ необхідною кількістю комп'ютерів і відповідним програмним забезпеченням; здійснити їх налаштування, перевірити дистанційний курс на логічність тематичних блоків (етапів, занять тощо), щоб уникнути труднощів під час безпосереднього використання комп'ютерних програм. Забезпечити викладачів іноземних мов ВВНЗ зручною навігацією та доступом до матеріалів дистанційного курсу;

застосовувати сучасні ІКТ, що поєднують цифрову техніку і систему передачі інформації (поштові системи, чати, відеоконференції), наприклад, інтерактивний користувальницький інтерфейс, технічні пристрої, які не тільки збирають, зберігають, поширюють, створюють, комбінують і синтезують

знання, а й сприяють швидкому обміну інформацією та документообігу в процесі навчання; наявність в електронній бібліотеці курсу різноманітних електронних навчальних посібників, підручників, навчальних курсів;

поєднувати текст, ілюстративний та мультимедійний матеріал, об'єднаних розгорнутим гіпертекстовим апаратом і забезпечених інтерактивними сервісами (такими як тести, контрольні запитання тощо.) для полегшення процесу самостійного вивчення дисципліни та підготовки слухача до ефективного спілкування з педагогом в ОІС ВВНЗ;

провести інструктаж з викладачами іноземних мов ВВНЗ безпосередньо перед початком вивчення курсу (надання необхідної інформації щодо курсу; роз'яснення порядку реєстрування, надання доступу до навчальних матеріалів і консультування щодо ефективного використання можливостей ОІС ВВНЗ, де розташований дистанційний курс (наприклад чати, форуми, які забезпечують суб'єктивність навчального процесу).

2. Забезпечення адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що передбачає таке:

створення профілю слухача дистанційного спецкурсу, розроблення діагностичного інструментарію діагностування для встановлення початкових знань, умінь, навичок з метою подальшого визначення траєкторії навчання;

проєктування індивідуальних траєкторій навчання, що передбачає завдяки можливостям ОІС ВВНЗ поділ усього контенту дистанційного спецкурсу на завершені елементи інформації (заняття), після проходження яких здійснюється діагностування результатів навчання для корегування подальшого маршруту опанування навчального матеріалу;

створення адаптивного контенту відповідно до результатів попередньої діагностики, що забезпечується адаптивним цифровим інструментом, а також різними способами подання навчального матеріалу;

забезпечення постійного зворотного зв'язку, що можливо забезпечити програмою у ході проходження курсу, а саме під час виконання певних вправ та

завдань, а також завдяки такому цифровому інструменту, як “Форум” ОІС ВВНЗ, що уможливорює зворотний зв’язок безпосередньо з викладачем;

створення ресурсів для самостійного розвитку діагностичної компетентності (забезпечення доступу до наукових джерел, літератури, онлайн-курсів та інших освітніх ресурсів, що допомагають викладачам іноземних мов ВВНЗ самостійно поглиблювати свої знання у галузі педагогічного діагностування);

проведення аналітики навчання, що уможливорює спостерігати та вивчати особливості проходження дистанційного спецкурсу: кількість спроб, успіхи, невдачі тих, хто навчається. Розроблення діагностичного інструментарію та форми звітування, які яскраво демонструють аналітику навчання.

3. Забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії під час адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, що передбачає:

використання педагогічної фасилітації, яка полягає в організації діяльності під час традиційного навчання, зокрема роботу в малих групах, за якої викладач-фасилітатор створює сприятливе навчальне середовище й атмосферу, яка сприяє відкритій діалоговій взаємодії, активному обговоренню актуальних питань педагогічного діагностування, обміну думками та ідеями, можливостям переконати чи відстояти свою думку, вступити в дискусію, що дає змогу розвивати комунікацію та критично мислити у сфері педагогічної діагностики;

урахування андрагогічних принципів, зокрема особливості навчання дорослих, якими є викладачі іноземних мов ВВНЗ, звертаючи увагу на їхній професійний та життєвий досвід, індивідуальні особливості для сприяння одночасно як професійному, так і особистісному зростанню викладачів іноземних мов ВВНЗ;

постановку таких питань, які спонукають до усвідомлення мети навчання, актуалізації знань з урахуванням їхнього досвіду. Відповідно до

принципів педагогічної фасилітації необхідно враховувати контекст професійної діяльності тих, хто навчається, що підвищить мотивацію до навчання. Крім того, прямі “автоматичні” запитання можуть спричинити незручність, мовчанку, викликати несприятливу атмосферу, переживання з приводу незнання правильної відповіді, важкості у вирішенні проблеми чи відчуття плутанини, втрату орієнтації, невизначеність чи незрозумілості, складності ситуації, коли важко знайти вихід або правильне рішення. Для цього варто починати розмову, використовуючи фрази на кшталт: *“Пригадайте”*, *“Уявіть”*, *“Якщо”*, *“Подумайте”*. Наприклад, під час проведення практичного заняття Ви вирішили вдатися до прийому “мозкова атака” і замість того, щоб поставити пряме запитання: *“Що таке діагностичний тест?”*, доречнішим буде окреслити професійну ситуацію. Наприклад: *“Уявіть, що Ви на початку нового семестру навчання. Група осіб, яка вивчає іноземну мову, має різні рівні розвиненості ІКК. Який вид тесту Ви застосуєте, щоб дізнатися сильні та слабкі сторони Ваших слухачів перед тим, як планувати Ваші заняття?”*;

доречний вибір відповідних модальних дієслів постановки правильного запитання для групи викладачів іноземних мов ВВНЗ. Наприклад, фраза *“Що можна зробити ...”* передбачає відсутність обмежень або застережень. Подібна фраза уможливить генерування ідей. Фраза *“Що варто зробити...”* передбачає наявність морального обов’язку діяти, але не вказує на відповідальність за цю дію. Саме тому, можна використовувати модальне дієслово “варто”, коли група ще не взяла на себе відповідальність за дії. Фраза *“Що необхідно зробити...”* передбачає, що група повинна визначити тільки важливі завдання. Очевидно, що в цьому разі кількість таких завдань буде меншою, а учасники візьмуть на себе певний рівень відповідальності. Фраза *“Що будемо робити...”* передбачає, що ми повинні розглядати тільки ті дії, які готові зробити. Як наслідок, отримуємо ще меншу кількість дій, за які учасники взяли б з відповідальністю.

4. Забезпечення умов для розвитку критичного мислення та розвитку комунікативних навичок викладачів іноземних мов завдяки використанню

низки прийомів: акваріуму, дебатів, дерево рішень, мозкової атаки, дискусії тощо.

Приклад дискусії.

Мета: розвиток критичного мислення викладачів іноземних мов ВВНЗ (далі – слухачів) дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання обговорення теми з питань педагогічної діагностики.

Порядок проведення дискусії.

Крок 1. Планування дискусії. Спочатку потрібно обрати тему для дискусії, яку формулюють проблемно, щоб підходи до її вирішення були різносторонніми. У нашому випадку тему сформульовано описово у такий спосіб: “Вам запропоновано чотири тексти різної тематики та складності (англійською мовою). Відповідно до отриманих знань під час дистанційного навчання щодо вимог до текстів та тих, хто тестується на визначення рівнів володіння іноземною мовою відповідно до вимог НАТО STANAG 6001, просимо обрати саме ті, завдання, які відповідають стандартизованому мовленнєвому рівню 2 та оцінити роботи з письма. Обґрунтуйте свої висновки та презентуйте результати групового обговорення”.

Крок 1а. Важливим аспектом планування дискусії є план. У нашому випадку усі необхідні навчальні матеріали були представлені в дистанційному спецкурсі DiComDev, що сприяло ефективній роботі в малих групах, оскільки слухачі вже мали знання, які сприяли ефективному обговоренню.

Крок 2. За допомогою інструментів фасилітації під час роботи в малих групах, а згодом під час дискусії була створена ситуації взаємодовіри. По-перше, перед початком дискусії були оголошені етичні правила її проведення. По-друге, викладач-фасилітатор під час роботи в малих групах мав можливість відповісти на запитання кожного слухача, спрямувати обговорення у належному напрямку. Усе зазначене вище сприяло тому, що слухачі під час дискусії конструктивно будували комунікацію та толерантно, з повагою ставилися до думки представників іншої групи.

Перед тим, як почати відкрите обговорення теми, викладач-фасилітатор вже розглянув цілі, мотивацію та професійний досвід кожного з учасників, тому він може під час обговорення спрямовувати слухачів на актуальні аспекти, а ті, які не планувалися до розгляду, – включити. Правила дискусії:

1. Кожен слухач має право висловити свою думку та бачення, але виступи є організованими (слухачі висловлюються з дозволу викладача-фасилітатора, усі інші – слухають і не перебивають);
2. Той, хто виступає, чітко висловлює свою думку й обов'язково підкріплює її фактами, доказами-аргументами.
3. Під час обговорення недопустима критика, перехід на особистості тощо.
4. Обов'язковим є дотримання визначеного регламенту.

Крок 3. Відкриття дискусії, обговорення проблеми.

Крок 4. Завершення дискусії. Підведення підсумків.

У нашому випадку викладач-фасилітатор виконує роль лідера-учасника (за класифікацією М. Вілкінсона [23]), тобто він починає дискусію як лідер: оголошує мету, завдання, правила та регламент дискусії. Крім того, він представляє актуальність й важливість виконання того чи іншого завдання, а під час активної фази та дискусії – її очолює та допомагає групі підвести підсумки. Оскільки на нього покладено ще й функцію учасника, викладач-фасилітатор бере активну участь у самому обговоренні, пропонує свої ідеї, ділиться своєю думкою, але тільки за потреби та в останню чергу, після думки слухачів. Варто зазначити, що втручання фасилітатора має посилити дискусію або поділитися досвідом, оскільки у нашому випадку викладачі мають досвід з питань діагностики та навчалися закордоном для розвитку своєї діагностувальної компетентності. Слід звернути увагу на те, що якщо фасилітатор в обговоренні перший висловлює свою думку, вона може сприйнятися як єдиною правильною, і тому інші етапи дискусії будуть неможливими. Звідси випливає, що викладач-фасилітатор має починати як

фасилітатор-лідер і тільки у разі потреби бути фасилітатором-учасником, наприклад на етапі підведення підсумків і вироблення спільного рішення.

Використання розроблених методичних рекомендацій щодо розвитку діагностувальної компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти сприятиме, на нашу думку, підвищенню рівня розвиненості їх діагностувальної компетентності, а саме ефективності здійснення їхньої діагностувальної діяльності (функції).

Висновки до третього розділу

1. Для експериментальної перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти було проведено послідовний педагогічний експеримент, що обумовлюється наявністю невеликої кількості осіб у досліджуваних групах. Педагогічний експеримент складався з пошуково-констатувального, формувального та завершального етапів.

Результатом пошуково-констатувального етапу педагогічного експерименту стало з'ясування сучасного стану розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Інтегральний показник (K_{Σ}) розвиненості діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов склав 63,8 %. Високий рівень розвиненості продемонстрували 23 особи / 13,7 %, достатній – 75 осіб та базовий рівень – 70 осіб / 49,6 %.

Інтегральний результат розвиненості діагностичної компетентності дозволили розподілити викладачів іноземних мов ВВНЗ дисциплін за відповідними рівнями: високий рівень: КГ1 – 1 / 8,33 %; КГ2 – 1 / 7,69 %; ЕГ1 – 5 / 41,46%, ЕГ2 – 4 / 33,33 %; достатній рівень: КГ1 – 5 / 41,66 %; КГ2 – 5 / 38,46 %; ЕГ1 – 6 / 41,46%, ЕГ2 – 8 / 66,66 %; базовий рівень: КГ1 – 6 / 50 %; КГ2 – 7 / 53,84 %; ЕГ1 – 1 / 8,33%; ЕГ2 – 0 / 0 %.

Обчислення результатів за допомогою *T*-критерію Вілкоксона показало позитивну динаміку в експериментальних групах після впровадження

педагогічного моделювання розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Для визначення ефективності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ було здійснене порівняння результатів контрольних та експериментальних груп після проведення формувального етапу. З цією метою використовувався статистичний критерій Манна – Уїтні. Було з'ясовано, що розбіжності між контрольними та експериментальними групами на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ ($U_i > U_{кр}$, $U_{кр} = 41$) є значущими. Для забезпечення більшої об'єктивності, кожна з експериментальних груп по чергово порівнювалася з двома контрольними (O_2 з O_6 та O_8 , а також O_2 з O_6 та O_8). Аналіз рівневих характеристик розвитку у контрольних та експериментальних групах після формувального експериментального впливу показує, що експериментальних групах спостерігаються позитивні статистично значущі зміни у рівнях розвиненості діагностичної компетентності, що дає можливість стверджувати про результативність педагогічного впливу.

2.3 метою здійснення результативного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ запропоновано методичні рекомендації щодо подальшого впровадження обґрунтованих етапів педагогічного моделювання.

3. Аналіз емпіричний і теоретичних результатів дослідження засвідчив суттєвий педагогічний потенціал адаптивного навчання на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та можливостей освітньо-інформаційного середовища ВВНЗ.

Зміст цього розділу знайшов відображення у працях автора [53].

ВИСНОВКИ

Тенденції інтеграції в європейський простір, прагнення досягнути взаємосумісності нашої держави з країнами – членами НАТО й реформування Збройних Сил України у зв'язку з воєнною агресією Російської Федерації проти України актуалізує низку проблем, зокрема у сфері військової освіти. У контексті зазначеного актуальності набуває також і проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. У дисертаційному дослідженні теоретично узагальнено та запропоновано вирішення актуального наукового завдання – педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

1. За результатами опрацювання предмета дослідження, аналізу педагогічної теорії та практики розвитку діагностичної компетентності було виявлено значну зацікавленість науковців цією проблемою, але одночасно вона не віднайшла належного наукового вирішення з огляду на специфіку виконання діагностувальної функції викладачами іноземних мов ВВНЗ під час своєї професійної діяльності.

У результаті аналізу та узагальнення науково-педагогічних джерел було виокремлено й теоретично обґрунтовано компоненти діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, індивідуально-психічні якості та суб'єктний. З'ясовано, що поняття “діагностична компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ” є професійно важливим психічним утворенням, що містить діагностувальну підготовленість, знанняву, діяльнісну та суб'єктну здатність і професійну, особистісну та психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції у системі військової освіти завдяки вибору, розробленню, застосуванню валідного інструментарію педагогічного діагностування рівнів сформованості та розвиненості іншомовної

комунікативної компетентності військовослужбовців, а також впровадженню його результатів у військово-педагогічний процес.

2. За результатами дослідження обґрунтовано теоретичні засади та основні етапи педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти (цілепокладання; планування; проєктування педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ; впровадження розробленої педагогічної моделі; корегування педагогічної моделі), за допомогою якого процес розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ є результативним.

3. Удосконалено модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, яка містить такі блоки: концептуальний (мета та завдання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та узгоджені з ними теоретично обґрунтовані провідні положення компетентнісного, андрагогічного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного, системного підходів); змістовний (структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ; змістове наповнення процесу підвищення кваліфікації, яке містить: “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов”, дистанційний спецкурс “Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов”, тренінг “Основи статистичного аналізу тестових завдань”); методичний блок (методика адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов) забезпечує системний, послідовний, комплексний розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ); суб'єкт-суб'єктний блок (взаємодія суб'єктів навчання); діагностувально-результативний (критерії й показники оцінювання рівнів розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, а також її рівні – базовий, достатній, високий).

4. Розроблено та обґрунтовано авторську методику адаптивного розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, яка складається із трьох етапів (першого ціннісно-мотиваційного, другого –

основного та третього – завершального) і містить відповідні методи, прийоми, технології, організаційні форми навчання, які спираються на основні методологічні підходи та принципи розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. З'ясовано, що удосконалена методика розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ сприяє розвитку: цінностей та мотивації до діагностувальної діяльності; фахових знань з теорії та практики педагогічного діагностування, вмінь і навичок діагностування на основі професійного застосування методів, методичних прийомів, діагностувальних методик, методичних навичок та вмінь застосовувати діагностувальні засоби; індивідуально-психічних якостей, рефлексивності та професійної суб'єктності.

5. За результатами підсумкового оцінювання та експериментальної перевірки результативності педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ після формувального етапу педагогічного експерименту було виявлено позитивну динаміку розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ в ЕГ1 та ЕГ 2. Кількість викладачів ЕГ1 з високим рівнем розвиненості зазначеної компетентності зросла з 8,33 % (одна особа) до 50 % (шість осіб). Водночас кількість викладачів з базовим рівнем зменшилась з 50% (шість осіб) до 8,33 % (одна особа). Результат на достатньому рівні в ЕГ1 залишився 41,46 % (п'ять осіб). В ЕГ2 кількість викладачів з високим рівнем збільшилась з 8,33 % (одна особа) до 58,33 % (сім осіб); а всі викладачі іноземних мов ВВНЗ з базовим рівнем продемонстрували позитивну динаміку, їх кількість відповідно зменшилася на з 58,33 % (сім осіб) до 8,33% (одна особа).

Статистичний аналіз результатів оцінювання методами математичної статистики за допомогою критеріїв визначення статистичної значущості зсувів оцінок – *T*-критерію Вілкоксона, *U*-критерію Манна-Уїтні, а також завдяки *H*-критерію Крускала-Уоллеса, кластерного аналізу, критерію узгодженості Пірсона (χ^2), медіанного критерію в ЕГ показує на результативність

впровадженій педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Отже, на основі отриманих емпіричних даних встановлено, що впроваджена педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ дала змогу підвищити результативність всіх її компонентів й отримати статистично значущі науково обґрунтовані результати.

6. Розроблені методичні рекомендації містять обґрунтовані пропозиції щодо використання можливостей педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов в системі післядипломної освіти шляхом впровадження концепції адаптивного навчання, яка дає змогу підгодовувати сучасних викладачів іноземних мов ВВНЗ, здатних до швидкого реагування на зміни в системі мовної підготовки особового складу ЗС України, здійснення діагностувальної функції відповідно до мети педагогічної діагностики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічного моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. Подальшого дослідження потребують проблемні питання вдосконалення процесу системи підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, зокрема з використанням цифрових інструментів синтетичного середовища ВВНЗ, вивчення закордонного досвіду використання цифрових технологій для адаптивного розвитку компетентностей фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н., Березан Н., Бідюк Н., Лещенко М. Зарубіжний досвід та українські реалії використання масових відкритих онлайн курсів у міжнародному освітньому просторі. [Електронний ресурс]. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. № 68 (6). С. 262-272. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2407> (дата звернення: 11.03.2021).
2. Алексєєв О. М. Використання електронних навчальних видань в самостійній роботі студентів інженерних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (18). С. 26–30.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України: Історія. Теорія : підручник для студ., аспірантів та молодих виклад. вузів. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
4. Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський // Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн. – К.: «МП Леся», 2012. – кн. 3. – 568 с.
5. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: монографія / за ред. М. В. Анісімова. Київ-Кіровоград: ПОЛІУМ, 2011. 464 с.
6. Аніщенко О. Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1(15). С. 20-39. doi: 10.35387/od.1(15).2019.20-39.
7. Антонова О. Є. Розвиток обдарованості дорослої людини: проблеми, перспективи. *Професійна освіта : андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир, 2018. С. 90–119.
8. Антонюк Д. С., Вакалюк Т. А. Зарубіжний досвід використання цифрових освітніх ресурсів у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В.

Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 74. 216 с. Т. 2. С.75-78.

9. Антошук С. В., Гравіт В. О. Ремонтуємо наявну або будуємо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 46–50.

10. Арістархова М. С. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів: дис. ... д-ра філ. 011 / НУОУ. Київ, 2021. 286 с.

11. Бандура Ю. Б. Розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 20 с. URL: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/20704> (дата звернення 10.06.2022).

12. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 21-24.

13. Биков В. Ю. Суспільство знань і освіта 4.0. Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2017. С. 30-45.

14. Біда О. А., Орос І. І., Чичук А. П. Застосування андрагогічного підходу при підготовці фахівців у ЗВО. *Наукові записки*. №. 205. 2022. С. 12–17.

15. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ , 2005. 21 с.

16. Бондар В. І., Шапошнікова І. М., Опалюк Т. Л., Франчук Т. Й. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.

17. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. Київ, 2006. С. 52 – 59.

18. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ, 2006. 160 с.
19. Бхіндер Н. В. Методологічна основа дослідження професійної підготовки прикордонників в Республіці Індія. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. № 2. Тернопіль, 2018. С. 60–73.
20. Вакалюк Т. А., Осова О. О., Черниш О. А., і Башкір О. І.. Перевірка сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами ігрових симуляторів, *ІТЗН*, вип. 90, вип. 4, с. 57–75, Вер. 2022.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
22. Вихрущ В. О. Контекстний підхід до освіти дорослих: теоретичний та техноматичний аналіз. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : монографія / кол. авторів / за ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка. Харків, 2020. С. 47–57.
23. Вілкінсон М. Секрети фасилітації. Smart-посібник із результативної роботи в групі. Фабула, 2021. 512 с.
24. Вітвицька С. С. Моделювання як метод системного дослідження та проектування освітнього простору у вищому навчальному закладі. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*: монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Видавець О. О. Євенок, 2019. С. 15–28.
25. Вітченко А. О., Осьодло В. І, Поздишев С. О. Військова андрагогіка: навч. посібник. Київ: НУОУ, 2019. 280 с.
26. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Педагогіка вищої військової школи: підручник. Київ: НУОУ, 2017. 504 с.
27. Вітченко А. О., Рибчук О. О. Діагностика сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць “Військова освіта” НУОУ*. Київ. 2015. № 1 (31). С. 50–63.

28. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ, 2006. 255 с.
29. Гагарін О. О., Титенко С. В. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання. *Наукові вісті НТУУ "КПІ"*. 2007. № 6 (56). С. 37–48.
30. Галецький С. Комунікативна компетентність майбутніх викладачів іноземних мов як предмет наукових досліджень. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 327-338.
31. Галузьяк В. М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. № 55. 2018. С. 15–23.
32. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-03/10ggoptt.pdf> (дата звернення 14.03.2022).
33. Гац Г. О. Педагогічна діагностика у процесі навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луцьк, 2011. 20 с.
34. Гейко Є. В. Цілісність особистості в контексті соціального буття. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2019. № 1 (2). С. 27–42.
35. Гнидюк О. П. Педагогічні умови і модель системи неперервної фізичної підготовки офіцерів-прикордонників на тактичному та оперативному рівнях військової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Т 1. С. 113–117.
36. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*: зб. Матеріалів III міжвузівської наук.-практ. конф. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 21–23.

37. Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2–6.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 373 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> (дата звернення 12.01.2022).
39. Горбатюк Р., Білан Н., Сіткар С. Діагностична компетентність у структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289422>.
40. Горохівська Т. М. Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. “Педагогічні науки”: реалії та перспективи*. 2020. № 74. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.04>.
41. Гребенюк Л. В. Формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної взаємодії у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки: дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2018. 264 с.
42. Гребенюк М. В., Крикун В. Д. Базові дидактичні принципи мовної підготовки особового складу збройних сил України: системний підхід. *Військова освіта*. НУОУ. Київ, 2022. № 2 (46). С. 57–69.
43. Гришук Ю. В. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти. *Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment : міжнародна. наук.-практ. конф. (Лодзь, 8-9 жовтня 2021 р.)*. 2021. С. 71–74. URL: <https://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/168>. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-146-6-18>
44. Гришук Ю. В. Використання цифрових інструментів у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали

міжнародної наук.-практ. конф. (Тарту, 7 лютого 2022 р.). 2022. С. 251–256.
URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-36.pdf>.

45. Грищук Ю. В. Діагностувальна діяльність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 квітня 2021 р.). 2021. С. 51–53.

46. Грищук Ю. В. Зміст та структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ та ВНП ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 98–104. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/vip46> (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.20>.

47. Грищук Ю. В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійної підготовки військових фахівців в умовах турбулентності. *Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions. Bratislava* : Conference Proceedings of the International Scientific Online Conference (Bratislava, 30 May 2020). 2020. С. 27–36.

48. Грищук Ю. В. Критерії, показники, рівні розвиненості діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61 (1). С. 264–273. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-42>.

49. Грищук Ю. В. Педагогічна модель розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Людинознавчі студії*. 2023. Вип. 16 (48). С. 54–63. URL: <http://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/issue/view/17/22> (*Index Copernicus International*, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.). DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.16/48.8>.

50. Грищук Ю. В. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів вищої військової школи в педагогічній теорії та практиці. *Військова освіта*. 2021. №1 (43). 101–110. . DOI: 10.33099/2617-1775/2021-01/101-112.

51. Грищук Ю. В., Крикун В. Д. Implementation of blended learning in higher military education institutions: theoretical review. К.: НУОУ, 2020 р., С. 43–45. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/Zbirnyk-ADL-2020.pdf>

52. Грищук Ю. В., Крикун В. Д. Ways of introduction of an adaptive approach into language training system of the Armed Forces of Ukraine. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 23-24 вересня 2022). 2022. URL: <https://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/156/1922/4576-1>. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/16>.

53. Грищук Ю. В., Миколайчук Р.А. Перевірка статистичної значущості результатів педагогічного експерименту щодо розвитку діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів використання методів машинного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. № 12 (30). С. 215–230. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5915>. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-215-230](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-215-230).

54. Грищук Ю. В., Крикун В. Д. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*: науковий журнал. 2022. Вип. 3 (110). С. 225-240. (Наукометричні бази даних: *Google Scholar*; *Ulrich's Periodicals Directory* (#); *CiteFactor*; *Index Copernicus International*.) DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(110\).2022.225-240](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240).

55. Грищук Ю. В. Критичне мислення як важлива складова діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Сучасні аспекти модернізації науки* : матеріали XXXVI міжнародної наук.-практ. конф. (7 вересня 2023 року, м. Софія (Болгарія), дистанційно). С.153–156.

56. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии. Психологический журнал. т. 9. № 4. 1988. С. 22–32.

57. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград. Кіровоград, 2005. 20 с.

58. Дем'яненко В. М. Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77. № 3. УДК 378.016:004. DOI: 10.33407/itlt.v77i3.3603.

59. Десятов Т. М. Інтелектуальні адаптивні навчальні системи освіти дорослих. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2015. № 34 (367). С. 34–40. УДК 374.71(4).

60. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*. Випуск 3. Хмельницький, 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6 (дата звернення: 11.11.2021).

61. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. № 57. С. 44–47.

62. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки і здобутки. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–28.

63. Дубасенюк, О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 412 с.

64. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем [Текст] : навч. посібник. Київ : Кондор, 2009. 205 с.

65. Дубровська О. М. Вимірювання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту: критерії та

показники. *Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняховського*. Київ, 2022. № 2 (46). С. 70–79. DOI: 10.33099/2617-1775/2022-02/70-79.

66. Єжова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях Т. 2, № 5. Наукові записки. 2014. С. 202–207.

67. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 4. URL: <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення: 13.10.2021).

68. Єльнікова Г. В., Маслов В. І. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Імідж сучасного педагога. Київ, 2008. № 4. С. 3–8.

69. Єргідзей К. В. Педагогічне моделювання військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 200 с.

70. Єрмоменко О. А. Теоретичні і методичні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2021. 24 с.

71. Заїка Л. Формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технологій імітаційного моделювання: дис. ... кандидат. пед. наук: 13.00.04 / Київ. 2019. 305 с.

72. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 375 с.

73. Зельницький А. М. Системоутворюючі фактори педагогічної системи закладів вищої військової освіти. *Військова освіта*. НУОУ. Київ, 2020. № 1 (41). С. 136–146.

74. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 4. С. 209–221.

75. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

76. Капінус О. С. Контекстний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних Сил України. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 18. Т. 1. 2019. С. 191–194.

77. Капінус О. С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів збройних сил України. Житомир, 2000. 600 с. 136.

78. Керекеша О. В. Мотивація викладача до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2019. № 10. Т. 2. С. 83–87.

79. Кива В. Ю. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання: дис. ... д-ра філ. 011 / НУОУ. Київ, 2020. 318 с.

80. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260 с.

81. Клокар Н. І. Сучасні технології післядипломної освіти у професійному розвитку фахівців. *Virtus: Scientific Journal*. 2019. № 8 (37). С. 101–105.

82. Ковальчук Л. О. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. Львів, 2020. 520 с.

83. Козубцов І. М. Теоретичні і методичні основи розвитку методологічної культури ад'юнктів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Київ, 2020, Тернопіль, 2021. 449 с.

84. Костюкевич В. М. Шинкарук О. А., Воронова В. І., Борисова О. В. Педагогічний експеримент. *Основи науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти за ступенями магістра та доктора філософії* / за ред. В. М.

Костюкевича, О. А. Шинкарук: навчальний посібник. КНТ. Розділ 4.15. Київ, 2017. С. 401–408.

85. Кошечко Н. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник КНУ імені Т.Г. Шевченко. Педагогіка*. 2018. № 2 (8). С. 24–29.

86. Кошлань О., Колдов О., Олійник Л. Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: досвід провідних закладів вищої освіти України. *Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. Київ, 2022. № 1(45). С. 112–122.

87. Кремень В. Г. Концептуальні засади розвитку професійної освіти. Професійне становлення особистості. Київ. Т. 4. 2015. С. 7–13.

88. Крикун В. Д. Адаптивний підхід в іншомовній підготовці офіцерів Збройних Сил України. Зб. наук. праць XIX Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку”, 07 березня, 2022 р., м. Вільнюс, Литва. С. 305-312.

89. Крикун В. Д. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 244 с.

90. Криштанович С. В., Сущенко Л. П., Скальський Д. Моделювання професійної компетентності як результат педагогічного моделювання розвитку майбутнього фахівця. *Освітні обрії*. Івано-Франківськ, 2021. № 2 (53). С. 82–85.

91. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету*. № 1009. 2012. С. 40–44

92. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. Луцьк, 2010. 182 с.

93. Лагодинський О. С., Хамазюк О. М., Зінченко А. А. Стан розвиненості діагностичної компетентності науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. № 209. 2023 р. С. 54–60.

94. Лагодинський О. С., Зінченко А. А. Формування діагностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як проблема педагогіки. *Академічні візії*. 2023. № 21. С. ??–??.

95. Левченко О. О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету*. 2008. № 39. С. 23–26.

96. Литвиненко С. А. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. №1–2. С. 11–14.

97. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

98. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: моделювання. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2023. 206 с.

99. Лук'янова Л. Б. Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 2 (22). 2022. С. 9–24.

100. Лук'янова Л. Б. *Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії*. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. 2015. 1 (15). С. 187–192.

101. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 3 (1). 2011. С. 8–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3%281%29__3 (Дата звернення: 12.02.2023)

102. 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.]. Вип. 1 (17). 2020. С. 9–19.

103. Лукасевич А. Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність: веб-сайт.
URL : [http://pspz_2013_1_10%20\(2\).pdf](http://pspz_2013_1_10%20(2).pdf) (Дата звернення: 10.01.2023)
104. Ляшенко О. І. Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 10. С. 185–195.
105. Майборода В., Ярошенко О., Скиба Я. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практ. посіб. / за ред. О. Ярошенко. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.
106. Максименко С. Д. Генетико-моделюючий метод дослідження особистості. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: колективна монографія /за заг. редакцією Максименко С. Д., Зливкова В. Л., Кузікова С. Б. / С. 17–34.
107. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні проблеми психології ХХІ століття: генетикокреативний дискурс. *Вісник НАПН України*, 2022, № 4 (1). С. 1–11.
108. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2009. 476 с.
109. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2012. № 103. С. 155–160.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2012_103_24 (дата звернення 3.07.2022).
110. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.
111. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
112. Матвєєва О. О., Гриньова В. М. Проблема визначення критеріїв у педагогічних дослідженнях. *Харківський національний педагогічний*

університет імені Г. С Сковороди: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 16-18 берез. Харків, 2023. С. 247–249.

113. Мельник Ю. Б. Щодо ідеї впровадження програмованого навчання у ВВНЗ. *Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України*: зб. тез доповідей VI наук.-практ. конф. Харків, 2016. С. 76–78.

114. Микитюк О.М. Формування фасилітативного середовища у процесі проведення тренінгів “Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція” в освітньому просторі інституту післядипломної педагогічної освіти. *Здорова школа: аспекти моніторингу* : навчальний посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти. Львів : Кольорове небо, 2013. 122 с.

115. Михайлов В. М. Педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. *Академічні студії. Серія “Педагогіка”*. Луцьк, 2021. Вип. 3. Ч. 1. С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.9>.

116. Мінцер О. П. Обрії розвитку адаптивного навчання. *Медична інформатика та інженерія*. 2017. № 1. С. 5–11.

117. Ничкало Н. Г., Гончаренко С. У., Лук'янова Л. Б., Радкевич В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

118. 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. Вип. № 24. 2021. С. 9–28.

119. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Науково-методичний журнал : Київський національний лінгвістичний університет*. 2010. № 2. С. 11–17.

120. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 446 с.

121. Носенко Ю. Г. Адаптивні системи навчання: сутність, характеристика, стан використання у вітчизняних закладах педагогічної освіти. ФМО. 2018. №3 (17).

122. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.

123. Огієнко О. І. (2021) Андрагогічні засади технологій навчання дорослих. *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі*: колективна монографія) / за ред. Г.Л. Єфремової. Суми, 2021. С. 47–63.

124. Олексюк О. Елементи адаптивного навчання на курсах інформації і стажування лікарів з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в сфері охорони здоров'я. *Адаптивні технології управління навчанням*: матеріали четвертої міжнародної конференції. Одеса, 24–26 жовтня 2018 р. Одеса, 2018. 92 с.

125. Олійник В. В. Сьогодення та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти. Пост Методика. № 4 (107). С. 2–6. <https://core.ac.uk/reader/32307910>.

126. Олійник Л. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх магістрів педагогіки вищої військової школи. *Interaction of society and science: problems and prospects*. 2021. Том 3. 287 с.

127. Олійник Л., Аксанов Т., Гнесь Б. та ін. Внутрішнє забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у вищих військових навчальних закладах: проблеми оцінювання. *Військова освіта*. 2022. № 2 (46). 196–207.

128. Олійник Л., Іллющенко С, Аксанов Т., Гнесь Б., Семенов А. Структурна модель моніторингу якості індивідуальної підготовки науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів. *Військова освіта*: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. Київ, 2023. № 2(47). С.186–196.

129. Олійник Л., Кошлань О. Шляхи підвищення ефективності управління навчальною діяльністю в системі дистанційного навчання вищої школи. *Військова освіта*: зб. наук. пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2021. № 2 (44). С. 156–166

130. Опачко М. В. Моделювання професійної підготовки та діяльності: навчально-методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2016. 86 с.

131. Опачко М., Попадич О., Ключарова А. Визначення показника інноваційного дидактичного потенціалу у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності “011 Освітні, педагогічні науки”. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2021. Вип. 1 (48). С. 299 – 304.

132. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

133. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Електронне наукове фахове видання “Народна освіта”*. 2016. № 1 (28). С. 60–68. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 (дата звернення 13.02.2023).

134. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.

135. Осьодло В. І, Рибчук О. О, Ворона. Т. М. Наукові підходи до управління освітнім процесом у вищих військових начальних закладах. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/232-242>.

136. Осьодло В. І. Методичні аспекти діагностики, формування й розвитку психологічної готовності до професійної діяльності. *Вісник Київського національного університету*. 2010. С. 123–125.

137. Осьодло В., Скрипнікова В. Методичні підходи до розвитку міжкультурної компетентності військових фахівців. *Військова освіта*: зб. наук.

пр. Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2022. № 2(46). С. 232–241.

138. Підласий А. І. Педагогічні умови створення та застосування діагностичних експертних систем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: 04.00.04. Черкаси, 1995. 190 с.

139. Пікуляк М. В. Моделювання сценаріїв адаптивного навчання в системі дистанційної освіти. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2016. № 3 (9). С. 77–81.

140. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Наукові технології навчання: наук.-метод. зб.* 2007. № 46. С. 55–58.

141. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14>.

142. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

143. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 7–25.

144. Попадич О. Педагогічні принципи конструювання інтегративних курсів у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. 2022. № 80. С. 15–19. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/80/part_2/2.pdf. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.2> (дата звернення: 14.12.2023).

145. Попадич О., Замрозович-Шадріна С. Психолого-педагогічні засади впровадження інтегративних курсів в освіті. “Перспективи та інновації науки

(Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”): журнал. 2022. № 1(6). 2022. С.307-317.

146. Постанова КМУ від 21.08.2019 № 800 “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників”.

147. Практикум з педагогіки: навч. посібн./за заг. ред. Дубасенюк О. А., Іванченко А. В. ЖДПУ. Житомир, 2002. с. 40.

148. Прищак М. Д. Генеза суб’єктного підходу до особистості. *Moderní aspekty vědy: XXVIII / kolektivní monografie. Česká republika*. 2023. С. 524–561.

149. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення : 17.07.2022).

150. Про основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України: наказ Міністерства оборони України від 08.08.2019. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf> (дата звернення 12.01.2021).

151. Прокопенко І. А. Система підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків, 2021. 526 с.

152. Професійна освіта : андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с. 114.

153. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

154. Радкевич В. О., Бородієнко О. В., Пуховська Л. П. та ін. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти: практичний посібник. Житомир: Полісся, 2020. 236 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/724042/1/Пуховська_ЛП_Проектна%20д-сть.pdf. DOI: <https://doi.org/10.32835/978-966-655-962-6/2020>.

155. Раковська М. А. Компонентна структура формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 226–232.

156. Рахманов. В. О., Тимчук Л. І. Основні етапи системного підходу до навчання у вищому військовому закладі. *Військова освіта*. Київ, 2022. № 1 (45). С. 207–218.

157. Рибчук О. О. Педагогічна модель розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2017. Вип. 2 (88). С. 231–236.

158. Рибчук О. О. Розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти: результати експериментального дослідження. *Військова освіта: зб. наук. пр. НУОУ*. Київ, 2018. № 2 (38). С. 192–203.

159. Рибчук О. О. Розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра філ. 011 / Хмельницький, 2020. 314 с.

160. Рибчук О. Г. Критичне мислення як предмет філософських та психологічних досліджень. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 72 (2). С. 128–135. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-128-135>.

161. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології : Підручник. Київ, 2009: «Академвидав». 384 с.

162. Серветник Р. М. Педагогічне моделювання як проблема. *Військова освіта: зб. наук. пр.* К.: Наук.-метод. центр військової освіти МО України, 2004. №1 (13).

163. Синишина В., Осьодло В. Методичні аспекти розвитку діагностичної компетентності викладачів військових закладів вищої освіти. *Журнал “Перспективи та інновації науки” (Серія “Педагогіка”, Серія “Психологія”, Серія “Медицина”)*. № 13(31). 2023. С. 325–237.

164. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри:

колективна монографія / ред. В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015. С. 18–45.

165. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

166. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки фахівців-андрагогів для роботи з дорослими. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 151 (1). 2018. С. 141–145.

167. Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського держ. інст.-ту ім. І. Франка*. Житомир. 2008. № 42. С. 154–159.

168. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 337 с.

169. Скрипнікова В. О. Розвиток міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці : дис. ... д-ра філ. 011 / Київ, 2023. 328 с.

170. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад. В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. К.: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

171. Спірін О. М., Яцишин А. В., Іванова С. М. та ін. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. К.: Видавництво, рік. Вип. 3. Т. 59. С. 134–154.

172. Спірін, О. М., Вакалюк, Т. А., Олексюк, В. П., Іванова, С. М., Мінтій, І. С., & Кільченко, А. В. (2023). Модель використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету”*. №14. С. 50–62.

173. Стефаненко П. В. Методичний підхід до формування компетентнісної моделі військових фахівців. *Наукові праці ДонНТУ. Педагогіка, психологія і соціологія*. Покровськ, 2013. № 2 (14). С. 79–84.

174. Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки.

175. Стрельников В. Ю. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*. Суми, 2019. С. 1–10.

176. Султанова Л. Ю. Обґрунтування методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 169–174.

177. Султанова Л. Ю. Ціннісні орієнтації майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Гірська школа українських Карпат*. 2020. № 22. С. 150–155. DOI: 10.15330/msuc.2020.

178. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ, 2006. 248 с.

179. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. Київ, 2006. С. 316 – 357.

180. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / Укладач М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с.

181. Тимчук. Л. І. (2016). Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX–XX століття): автореф. дис. ...д-ра пед.наук. Тернопіль. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/6313>.

182. Ткач Л. В. Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2П. С. 106–118. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-106-118>.

183. Федорук П. І. Адаптивні тести: статистичні методи аналізу результатів тестового контролю знань. *Математичні машини і системи*. 2007. № 3, 4. С. 122–138.

184. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булато та ін. Київ: Абрис, 2002. 750 с.

185. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2019. 239 с.

186. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога: монографія* / за заг. ред. Л. О. Хомич. Київ-Ніжин, 2010. С. 6–22.

187. Хохліна О. П. До проблеми суті діяльнісного підходу у контексті суб'єктно-діяльнісної концепції. *УІІ Всеукр. наук.-теор. конф.*, м. Київ, 29 жовт. Київ, 2015 р. НАВС, 2015. Ч.2. С.230–232.

188. Цвстаєва О. В., Знанецька О. М. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 87. С. 170–175. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-31.

189. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформатичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2020. 276 с.

190. Чернілевський Д. В, Томчук М. І., Дубасенюк О. А. та ін. *Методологія наукової діяльності: навч. посіб.* / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012. 364 с.

191. Шайгородський Ю. Ціннісні трансформації в період суспільних змін. *Соціальна психологія*. 2009. № 3. С. 86–94.

192. Шалигіна Н. П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 276 с.

193. Щербак О. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. №1. 2017. С. 18–22.
194. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.
195. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23#google_vignette (дата звернення 13.02.2022).
196. Ягупов В. В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. № 11. С. 29–36.
197. Ягупов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2022. № 6 (70). С. 207–219. DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219.
198. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету “Києво-Могилянська академія”*. Київ, 2007. Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3–8.
199. Ягупов, В., Шостак, Р. Педагогічне моделювання формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців із фізичної культури і спорту збройних сил України на адаптивних засадах. *Електронне наукове фахове видання. «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка»* Вип. 14 (27), 2022.
200. Ячменьова В., Османова З. Сутність понять “адаптація” та “адаптивність”. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. 2010. URL: <http://195.22.112.37/bitstream/ntb/18798/1/72-346-353.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).

201. Andersen, B. L., Jørnø, R. L., & Nortvig, A.-M. Blending Adaptive Learning Technology Into Nursing Education: A Scoping Review. *Contemporary Educational Technology*. 2022. 14 (1). P. 333. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11370>

202. Alderson J. C. Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment. London: Continuum, 2006. 284 p.

203. Anderson J. Busting the top 5 myths about adaptive learning. URL: <http://blog.realizeitlearning.com/blog/top-5-myths-about-adaptive-learning> (дата звернення: 24.12.2022).

204. Association of Public & Land-Grant Universities. Personalizing learning with adaptive courseware. URL: <http://www.aplu.org/projects-and-initiatives/personalized-learningconsortium/plc-projects/plc-adaptive-courseware/> (дата звернення: 17.03.2022).

205. Aufschnaiter C., Dubbelde et al. Learner-orientation in teacher education: creating horizontal and vertical linkages to promote the development of diagnostic competence. *Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education*. ESERA, 2010. P. 3–8.

206. Baker E. D. Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners. 2009 / Elaine DeLott Baker, Laura Hope, Kelley Karandjeff. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519284.pdf>

207. Barth C., Henninger M. Fostering the Diagnostic Competence of Teachers with Multimedia Training – A Promising Approach? *Interactive Multimedia* / edited by Dr I. Deliyannis. Rijeka: InTech, 2012. P. 49–66. DOI:10.5772/37297.\

208. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. URL: https://www.academia.edu/48469689/Adaptive_and_Intelligent_Technologies_for_Web_based_Education (дата звернення: 09.01.2023).

209. Brusilovsky P. Adaptive educational systems on the World Wide Web. Ayala G. Proc. of Workshop "Current Trends and Applications of Artificial

Intelligence in Education" at the 4th World Congress on Expert Systems. Mexico: ITESM, 1998. P. 9–16.

210. Brusilovsky P. Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User Adapted Interaction*. 1996. Vol. 6, 2-3. P. 87–129.

211. Brusilovsky P., Eklund J., Schwarz E. Web-based education for all: A tool for developing adaptive courseware. *Computer Networks and ISDN Systems*. 1998. Vol. 30, 1-7. P. 291–300.

212. Brusilovsky P., Pesin L. An intelligent learning environment for CDS/ISIS users. *Levonen J. J., Tukianinen M. T. Proc. of The interdisciplinary workshop on complex learning in computer environments (CLCE94)*. Finland, EIC 1994. P. 29–33. URL: http://cs.joensuu.fi/~mtuki/www_clce.270296/Brusilov.html

213. Brusilovsky P., Ritter S., Schwarz, E. Distributed intelligent tutoring on the Web. *Du Boulay B., Mizoguchi R. Artificial Intelligence in Education: Knowledge and Media in Learning Systems*. Amsterdam: IOS, 1997. P. 482–489.

214. Brusilovsky P., Schwarz E., Weber G. ELM-ART: An intelligent tutoring system on World Wide Web. *Frasson C., Gauthier G. Lesgold A. Intelligent Tutoring Systems. Lecture Notes in Computer Science*. Berlin: Springer Verlag, 1996. Vol. 1086. P. 261–269.

215. Bui T. K. P., Nguyen Q. T., Le T. H. Computerized Adaptive Testing In Language Education. *Opportunities And Challenges In Era 4.0. IN Proceedings of 1st Hanoi forum on Pedagogical and Educational Sciences*. 2021. P. 264–74.

216. Cavanagh T., Chen B., Lahcen, R., Paradiso J. Constructing a Design Framework and Pedagogical Approach for Adaptive Learning in Higher Education: A Practitioner's Perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21 (1). P. 173–197. URL: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4557>. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i1.455> (дата звернення: 22.11.2022).

217. Chauvigné C., Coulet J. C. (2010). "L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?". *Revue française de pédagogie*.

2010. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/2169>. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.2169> (дата звернення: 15.10.2021).

218. Chen B., Bastedo K., Kirkley D. et al. Designing personalized adaptive learning courses at the University of Central Florida (Eli Brief). EDUCAUSE Learning Initiative. URL: <https://library.educause.edu/resources/2017/8/designing-personalized-adaptive-learning-courses-at-the-university-of-central-florida> (дата звернення: 13.07.2022).

219. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher education*. 2002. Vol. 18. P. 947–967.

220. Delozanne É., Prévôt D., Grugeon-Allys B. et al. Vers un modèle de diagnostic de compétence. *Technique et Science Informatiques*. 2010. Vol. 29. P. 899–938. DOI: 10.3166/tsi.29.

221. Dziuban C., Moskal P., Johnson C. et al. Adaptive learning: A tale of two contexts. *Current Issues in Emerging eLearning*. 2017. Vol. 4 (1). URL: <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol4/iss1/3> (дата звернення: 21.10.2021).

222. Dziuban C., Moskal P., Parker, L. Adaptive learning: A stabilizing influence across disciplines and universities. *Online Learning*. 2018. Vol. 22 (3). P. 7–39. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191489> (дата звернення: 21.10.2021).

223. Edelenbos P., Kubanek-German A. Teacher assessment: The concept of “diagnostic competence”. *Language Testing*. 2004. Vol. 21 (3). P. 259–283. DOI:10.1191/0265532204lt284oa.

224. Edwards M., Johnson D., Ford C. et al. From adaptive to adaptable: The next generation for personalized learning. IMS Global Learning Consortium, 2017. URL: <https://www.imsglobal.org/adaptive-adaptable-next-generation-personalized-learning> (дата звернення: 21.10.2022).

225. Essa A. A possible future for next generation adaptive learning systems. *Smart Learning Environments*, 2016. Vol. 3 (1). P. 16. DOI: 10.1186/s40561-016-0038-y.

226. Freeman D. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Teachers*

of English to Speakers of Other Languages. 1989. Vol. 23 (1). P. 27–45.
<https://doi.org/10.2307/3587506>.

227. Hryshchuk Yu., V. Krykun. Current trends in adaptive training at higher military educational institutions. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ та можливі шляхи їх вирішення* : матеріали V міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 21 листопада 2022). DOI: 10.36059/978-966-397-261-9/16.4.

228. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge, 2003. 251 p.

229. Pilkevych I, Boychenko O., Lobanchykova N., Vakaliuk T., Semerikov S. Method of Assessing the Influence of Personnel Competence on Institutional Information Security. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Intelligent Information Technologies & Systems of Information Security with CEUR-WS*, CEUR Workshop Proceedings, Khmelnytskyi, Ukraine, March 24–26, 2021. Edited by Tetiana Hovorushchenko, Oleg Savenko, Peter Popov, Sergii Lysenko. Pp. 266-275.

230. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V. et al. NMC Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015.

231. Thorndahl K. L., D. Stentoft. Thinking. Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education. A Scoping Review. *IUScholarWorks Journals*. Vol. 14 №. 1. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773>

232. Kathrine L. T., Stentoft D. Stentoft. Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education. *A Scoping Review. IUScholarWorks Journals*. 2020. Vol. 14 (1). DOI: <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773>

233. Khosravi H., Sadiq S., Gasevic D. Development and adoption of an adaptive learning system. In *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. Portland: OR, 2020. DOI: 10.1145/3328778.3366900

234. Klug J. Modeling and training a new concept of teacher's diagnostic competence: dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Darmstadt, 2011. 165 p.

235. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*. 2015. Vol. 1–24. P. ??–??. DOI: 10.1080/13540602.2015.1082729.

236. Klug J., Bruder S., Kelava A. et al. Universität Wien, Vienna, Austria. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education* 2013. Vol. 30. P. 38–46.

237. Klug J., Gerich M., Schmitz B. Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Journal Teachers and Teaching, theory and practice*. 2016. Vol. 22 (4). P. 1-24.

238. Knewton Adaptive Learning. URL: <http://www.lmi.uib.edu/cursos/s21/REPOSITORIO/documents/knewton-adaptive-learningwhitepaper.pdf> (дата звернення: 07.12.2019).

239. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York : Associated Press, 1970. 384 p.

240. Lahodynskyi O. The would-be military professionals' foreign language communicative competence as a learning objective and outcome. *Військова освіта*. НУОУ. 2018. №1 (37). С. 182–188.

241. Lahodynskyi O. S., Buyalo O. V., Khamula S. V.. Application of achievement testing software of cadets in higher military educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. №1. Vol 81. 2021. P. 222-234.

242. Linacre J. M. Computer-Adaptive Testing: Methodology Whose Time Has Come. Seoul, South Korea: Komesa Press, 2000. 58 p.

243. Loibl K., Leuders T., Dörfler T. A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*. 91. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059>.

244. Lukianova, L. (2022). 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. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_24.

245. Manzano Vázquez, Borja. The notion of reflection in language teacher education. *Crystals beneath the Surface: Selected Essays in Honour of Celia M. Wallhead*, 2018. P. 243–257.

246. Mirata V., Hirt F., Bergamin P. et al. Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study. *Int J Educ Technol High Educ*. 2020. Vol. 17. P. 32. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00209-y>.

247. Monchatre S. L'approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. *Net.Doc*, 2008. Vol. 36. P. 1–55.

248. Nathan A. Thompson, David J. Weiss. A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Год. Vol. 16, № 1. P. ??–??. URL: <http://pareonline.net/pdf/v16n1.pdf> (дата звернення: 27.09.2018).

249. Ohle A., McElvany N. Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. Special Issue Editorial. *Journal for educational research online*, 2015. Vol. 7. P. 5–10.

250. Ohle-Peters, Annika & McElvany, Nele. (2015). Ohle, A., & McElvany, N. (2015). Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. Special Issue Editorial.. *Journal For Educational Research Online / Journal Für Bildungsforschung Online*. 7. 5-10.

251. Osodlo V., Rakhmanov V. Krykun V. et al. Officers' foreign language training in educational and information environment of the Higher Military Educational Institution. *Review of Education*. 2022. Vol 10 (1), e3317. DOI: 10.1002/rev3.3317.

252. Oya C., Zumsteeg-Schroth M. L'évaluation diagnostique : enjeux et limites : Élaboration d'un outil portant sur les déterminants. *Education*. URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02866002/document>. 2020.

253. Pugliese L. Adaptive learning systems: Surviving the storm (Blog post). 2016, October 17. URL: <https://er.educause.edu/articles/2016/10/adaptive-learning-systems-surviving-the-storm> (дата звернення: 12.04.2022).

254. Pugliese L. The Visualization for an Ideal Adaptable Learning Ecosystem. IMS Global Learning Consortium. URL: <https://www.imsglobal.org/adaptive-adaptable-next-generation-personalized-learning#visualizationforidealadaptablelearningecosystem> (дата звернення: 23.08.2023).

255. Reed D. Diagnostic Assessment in Language Teaching and Learning. Michigan State University. 2006. Vol. 10 (2). P. 1–8.

256. Vakaliuk, T. A., Osova, O. O., & Chernysh, O. A. Using information and communication technologies for the formation of linguodidactic competence of future foreign language teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 77–92.

257. Vogt F., Rogalla M. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25 (8). P. 1051–1060.

258. Weber N. Adaptive learning: Understanding its progress and potential. Louisville, CO, 2019. URL: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> (дата звернення: 3.06.2022).

259. Weiss D. J. Computerized Adaptive Testing for Effective and Efficient Measurement in Counseling and Education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2004. Vol. 37. P. 70–84.

260. Yahupov V., Zastelo O., Svystun V. Development of Foreign V. Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal*. 2020. Vol. 9 (3), P. 1213–1220. DOI: 10.18421/TEM93-49.

261. Yarnall L., Means B., Wetzel T. Lessons learned from early implementations of adaptive courseware (SRI Project Nos. 21987 and 22997). California: SRI Education, 2016. URL: https://www.sri.com/sites/default/files/brochures/almap_final_report.pdf (дата звернення: 2.09.2022).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика оцінювання рівня розвиненості ціннісно-мотиваційного компоненту діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ

Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокича

Зараз Вам буде пред’явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті. Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

- 1) активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- 2) життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- 3) здоров’я (фізичне і психічне);
- 4) цікава робота;
- 5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- 6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- 7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- 8) наявність хороших і вірних друзів;
- 9) суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- 10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
- 11) продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- 12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- 14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- 15) щасливе сімейне життя;
- 16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- 17) творчість (можливість творчої діяльності);
- 18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- 1) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- 2) вихованість (гарні манери);
- 3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) життєрадісність (почуття гумору);
- 5) старанність (дисциплінованість);
- 6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- 7) непримиренність до недоліків у собі та інших;
- 8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- 9) відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
- 10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- 13) тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
- 15) широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) чесність (правдивість, щирість);
- 17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі); 18) чуйність (дбайливість).

Додаток Б

**Методика оцінювання рівнів розвиненості ціннісно-мотиваційного
компоненту діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов
ВВНЗ**

**Методика “Мотивація професійної діяльності”
(К. Замфір у модифікації А.Реана)**

Інструкція. Прочитайте, будь ласка, нижчеперелічені мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п’ятибальною шкалою.

Таблиця Б

Самооцінка розвиненості різних мотивів професійної діяльності

	дуже незначною мірою	досить незначною мірою	не великою й немалою мірою	досить великою мірою	дуже великою мірою
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливого покарання чи неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших людей					
6. Задоволення від самого процесу					
7. Можливість найповнішої самореалізації					

Обробка: підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) за поданими ключами.

$$\text{ВМ} = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ} = (\text{оцінка пункту 1} + \text{п.2} + \text{оцінка пункту 5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ} = (\text{оцінка пункту 3} + \text{пункту 2} + \text{оцінка пункту 4}) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, що лежить у межах від 1 до 5 (у тому числі, можливо,)

Інтерпретація

На підставі одержаних результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є типовим співвідношенням між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

До кращих, оптимальних комплексів слід відносити два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ= ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ. Між цими комплексами укладені проміжні з погляду їх ефективності інші мотиваційні комплекси. Під час інтерпретації слід ураховувати не лише тип мотиваційної, а й те, на скільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

**Методика оцінювання рівнів розвиненості когнітивного компоненту
діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ**

1. What is the aim of a proficiency language test?

- a) to identify specific strengths and weaknesses within person's full language skillset, and specific ways to improve;
- b) to evaluate how well a person can use language to communicate in real life, measures a person's level of skill in a language, independent of how they learned it;
- c) to determine the potential that a person has for learning languages, does not measure how well someone uses a specific language, but how well they acquire language skills in general;
- d) to determine the academic or skill level of a student, especially a new student, in order to place them in the correct class.

2. What is the purpose of a probe in an OPI?

- a) to returns examinee to level at which he or she functions most accurately;
- b) to prove to examinee what he or she can do;
- c) to establish the level at which the candidate can no longer speak accurately.

3. What is the purpose of moderation?

- a) to identify items that have to be improved or rejected;
- b) to provide information on content, test structure, timing, criterial levels of performance etc.;
- c) to minimize the impact on the results of testing of subjective factors.

4. Decide which of the statement is FALSE: The Level 2 written response is NOT evaluated if _____.

- a) the content of the work doesn't correspond to the prompt (task);
Level 1 task is not completed;
- b) a written response is inconsistent with style required for task completion.

5. What of the sources for listening texts correspond to the Level 2?

- a) interactions in survival situations;
- b) introductions to TV and radio programs;
- c) factual narration;
- d) instructions or orders;
- e) announcements at public events;
- f) emergency announcements;
- g) weather reports;
- h) factual descriptions.

6. What is a STEM?

- a) the context presented at the beginning of the item to provide a fuller understanding of the situation presented for testing;
- b) the initial part of the item: either a partial sentence to be completed, a question, or several statements leading to a question or incomplete phrase;
- c) an entire “question”, that may be considered a miniature test.

7. What is an ORIENTATION or a SETTING?

- a) the context presented at the beginning of the item to provide a fuller understanding of the situation presented for testing;
- b) the initial part of the item: either a partial sentence to be completed, a question, or several statements leading to a question or incomplete phrase;
- c) an entire “question”. It may be considered a miniature test.

8. Which term corresponds to the definition “The extent to which a test measures what it is supposed to be measuring”.

- a) validity;
- b) reliability;
- c) item analysis;
- d) certification;
- e) specification.

9. Which text mode covers concrete, factual discourse in paragraph form?

- a) the Orientation mode;
- b) the Instructive mode;
- c) the Evaluative mode;
- d) the Projective mode.

10. Which level corresponds to the following description of reading comprehension: *“...Can find some specific details through careful or selective reading. Can often guess the meaning of unfamiliar words from simple context. May be able to identify major topics in some higher-level texts. However, may misunderstand even some simple texts.”*

- a) Level 1;
- b) Level 2.

11. Which level corresponds to the following description of the listening comprehension: *“...Only occasionally understands words and phrases of statements made in unfavourable conditions (for example, through loudspeakers outdoors or in a highly emotional situation). Can usually only comprehend the general meaning of spoken language from the media or among native speakers in situations requiring understanding of specialized or sophisticated language...”*

- a) Level 1;
- b) Level 2.

12. Which level corresponds to the following description of oral proficiency:
“...Errors in pronunciation, vocabulary, and grammar may sometimes distort meaning. However, the individual generally speaks in a way that is appropriate to the situation, although command of the spoken language is not always firm”.

- a) Level 1;
- b) Level 2.

13. Which level corresponds to the following description of writing: *“...Prose can be understood by a native not used to reading material written by non-natives. Simple, high frequency grammatical structures are typically controlled, while more complex structures are used inaccurately or avoided...”*

- a) Level 1;
- b) Level 2.

14. What technique organizes authentic texts according to specific characteristics that fit well with the STANAG 6001 descriptors and trisections: content, task and accuracy?

- a) specification;
- b) validation;
- c) text typology;
- d) text moderation;
- e) text orientation;
- f) text standardization;
- g) text editing.

15. Which adjustments of editing reading test items are acceptable to make? (several correct answers are possible)

- a) elimination of the 2d paragraph from a two-paragraph text without including at least 2; b) sentences from the 2d paragraph;
- c) shortage of a longer text;
- d) replacement of unknown words;
- e) removal of the title, dates, the names of well-known persons;
- f) language correction in order to make it seem more educated or literary;
- g) correction of typographical errors;
- h) replacement of acronyms or abbreviations.

16. While developing proficiency tests, you should avoid texts that (several correct answers are possible) _____.

- a) are of test takers' general knowledge;
- b) are of interest to the general reader;
- c) are suitable for testing general proficiency;
- d) contain humor;
- e) contain bias language.

17. Which STANAG listening description corresponds to the level 2?

- a) "...There are many misunderstandings of both the main idea and supporting facts. Can only understand spoken language from the media or among native speakers if content is completely unambiguous and predictable";
- b) "...Only occasionally understands words and phrases of statements made in unfavourable conditions (for example, through loudspeakers outdoors or in a highly emotional situation). Can usually only comprehend the general meaning of spoken language from the media or among native speakers in situations requiring understanding of specialized or sophisticated language...".

18. Which level of listening texts are the following rubrics: radio programs, announcements at public events, emergency announcements, broadcasts of sports scores?

- a) level 1;
- b) level 2.

19. What are the three perspectives of the scale of each level descriptor?

- a) Statement –Tasks- Accuracy;
- b) Statement-Content- Accuracy;
- c) Content-Tasks-Accuracy;
- d) Stem-Tasks-Accuracy.

20. What a test taker is expected to be able to do for Level 1 writing? (several correct answers are possible)

- a) write short notes;
- b) write simple personal and routine workplace correspondence;
- c) state facts;
- d) write personal letters;
- e) write post cards;
- f) write invitations;
- g) fill in forms and applications;
- e) give instructions.

21. Which type of rating writing ability provides a single, integrated score writing performance and involves the assignment of a single score to a piece of writing on the basis of an overall impression of it?

- a) holistic scoring;
- b) analytic scoring;
- c) primary trait scoring;
- d) multi-trait scoring.

22. What is the purpose of a probe in an OPI?

- a) to returns examinee to level at which he or she functions most accurately;
- b) to prove to examinee what he/she can do;
- c) to establish the level at which the candidate can no longer speak accurately.

23. Loss of fluency, deterioration, “Dead-ending”, substitution, avoidance, non-verbal Indicators are the forms of_____.

- a) warm-up;
- b) probes;
- c) level checks;
- d) OPI;
- e) the wind down;
- f) “linguistic breakdown”.

24. Which test is aimed at evaluation of how well a person can use language to communicate in real life, measures a person’s level of skill in a language, independent of how they learned it?

- a) proficiency;
- b) achievement;
- c) diagnostic;
- d) aptitude;
- e) placement.

25. The scale of the STANAG 6001 is _____.

- a) descriptive;
- b) prescriptive;
- c) functional;
- d) survival.

26. What is an entire “question”? It may be considered a miniature test.

- a) setting;
- b) stem;
- c) task;
- d) item;
- e) task.

27. What is the initial part of the item: either a partial sentence to be completed, a question, or several statements leading to a question or incomplete phrase?

- a) stem;
- b) orientation;
- c) option;
- d) key;
- d) distractor.

28. What is orientation?

- a) an entire “question”. It may be considered a miniature test;
- b) the context presented at the beginning of the item to provide a fuller understanding of the situation presented for testing;
- c) the initial part of the item: either a partial sentence to be completed, a question, or several statements leading to a question or incomplete phrase;

d) the written or spoken material providing the content on which the item is focused.

29. Which term corresponds to the definition “The extent to which a test measures what it is supposed to be measuring”.

- a) validity;
- b) reliability;
- c) item analysis;
- d) certification;
- e) specification.

30. Which statement from “STANAG 6001 THE THREE PERSPECTIVES OF THE SCALE” correspond to the question “How well you can use the language”?

- a) Content;
- b) Task;
- c) Accuracy.

31. Which of the three perspectives of the scale of each level descriptor explains what you can do with the language?

- a) Content;
- b) Task;
- c) Accuracy.

32. Which text mode refers to such texts as simple announcements, advertisements, or notes consisting of short simple sentences with common vocabulary?

- a) the Orientation mode;
- b) the Instructive mode;
- c) the Evaluative mode;
- d) the Projective mode.

33. What technique organizes authentic texts according to specific characteristics that fit well with the STANAG 6001 descriptors and trisections: content, task and accuracy?

- a) specification;
- b) validation;
- c) text typology;
- d) text moderation;
- e) text orientation;
- f) text standardization;
- g) text editing.

34. What is the purpose of moderation?

- a) to identify items that have to be improved or rejected;

- b) to provide information on content, test structure, timing, criterial levels of performance etc.;
- c) to minimize the impact on the results of testing of subjective factors;

35. While developing proficiency tests, you can include texts that (several correct answers are possible) _____.

- a) are of test takers' general knowledge;
- b) are of interest to the general reader;
- c) are suitable for testing general proficiency;
- d) contain humor;
- e) contain bias language.

36. Which level corresponds to the following description of reading comprehension: *"...While active vocabulary may not be broad, the reader can use contextual and real-world cues to understand texts. May be slow in performing this task, and may misunderstand some information. May be able to summarize, sort, and locate specific information in higher level texts concerning his/her special professional field, but not consistently or reliably."*

- a) level 1;
- b) level 2.

37. Which adjustments of editing reading test items are acceptable to make? (Several correct answers are possible)

- a) elimination of the 2d paragraph from a two-paragraph text without including at least 2;
- b) sentences from the 2d paragraph;
- c) shortage of a longer text;
- d) replacement of unknown words;
- e) removal of the title, dates, the names of well-known persons;
- f) language correction in order to make it seem more educated or literary;
- g) correction of typographical errors;
- h) replacement of acronyms or abbreviations.

38. Which level corresponds to the following description of the listening comprehension: *"...Can understand concrete utterances, simple questions and answers, and very simple conversations. Topics include basic needs such as meals, lodging, transportation, time, simple directions and instructions. ..."*

- a) Level 1;
- b) Level 2.

39. Which STANAG listening description corresponds to the level 2?

- a) *"...There are many misunderstandings of both the main idea and supporting facts. Can only understand spoken language from the media or among native speakers if content is completely unambiguous and predictable";*

b) *“...Can usually only comprehend the general meaning of spoken language from the media or among native speakers in situations requiring understanding of specialized or sophisticated language...”*.

40. What of the sources for listening texts correspond to the Level 1?

- a) interactions in survival situations;
- b) introductions to TV and radio programs;
- c) factual narration;
- d) instructions or orders;
- e) announcements at public events;
- f) emergency announcements;
- g) weather reports;
- h) factual descriptions.

41. Which level of listening texts corresponds to the following sources: instructions or orders factual narration factual descriptions short news broadcasts?

- a) level 1;
- b) level 2.

42. Which level corresponds to the following description of writing: *“...paragraphs contrast with and connect to other paragraphs in reports and correspondence. Ideas may be roughly organized according to major points or straightforward sequencing of events. However, relationship of ideas may not always be clear, and transitions may be awkward...”*

- a) Level 1;
- b) Level 2.

43. Decide which of the statement is FALSE: The Level 2 written response is NOT evaluated if _____.

- a) the content of the work doesn't correspond to the prompt (task);
- b) Level 1 task is not completed;
- c) a written response is inconsistent with style required for task completion.

44. What a test taker is expected to be able to do for Level 2 writing? (Several correct answers are possible)

- a) write short notes
- b) write simple personal and routine workplace correspondence
- c) state facts;
- d) write personal letters,
- c) write post cards,
- d) write invitations;
- e) fill in forms and applications
- f) give instructions.

45. Which type of rating writing ability provides a single, integrated score writing performance and involves the assignment of a single score to a piece of writing on the basis of an overall impression of it?

- a) holistic scoring;
- b) analytic scoring;
- c) primary trait scoring;
- d) multi-trait scoring.

46. What phase of OPI is crucial for the tester to make a mental note of topics that can be developed during subsequent stage?

- a) level checks;
- b) the warm up;
- c) the probe;
- d) the role-play;
- e) the wind down.

47. What are the OPI global task for the level 2? (Several answers are possible)?

- a) create with language;
- b) initiate, maintain simple conversations;
- c) report facts;
- d) give directions.

48. Which category is responsible for delivering the message confirming that the listener has understood it?

- a) chatting;
- b) information-related talk.

49. Which characteristics corresponds to the spoken language? (Several answers are possible)

- a) unplanned;
- b) spontaneous;
- c) more formal and compact;
- d) more complex sentences;
- e) variety of connecting words;
- f) availability of repetition.

50. Which level corresponds to the following description of speaking: “...*Seldom speaks with natural fluency, and cannot produce continuous discourse, except with rehearsed material. Nonetheless, can speak at the sentence level and may produce strings of two or more simple, short sentences joined by common linking words.*”.

- a) Level 1;
- b) Level 2.

51. What is the purpose of the Wind Down in an OPI?

- a) to returns examinee to level at which he or she functions most accurately;

- b) to prove to examinee what he/she can do;
- c) to establish the level at which the candidate can no longer speak accurately;
- d) to allow the examinee to ease into using the target language and to set the tone of the test.

52. Loss of fluency, deterioration, “Dead-ending”, substitution, avoidance, non-verbal Indicators are the forms of:

- a) warm-up;
- b) probes;
- c) level checks;
- d) OPI;
- e) the wind down;
- f) “linguistic breakdown”.

**Методика оцінювання рівнів розвиненості діяльнісного компоненту
діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ**

Read each situation and decide which is the best solution.

Circle the letter of the best answer.

1. It's the beginning of the semester, and you have a mixed-level class. You want to get an idea of the class's strengths and weaknesses before you plan your lessons. What kind of test would give you the information you need.

- a) placement;
- b) diagnostic;
- c) proficiency;
- d) aptitude.

2. You have heard the phrase, "Test what you teach and how you teach it" many times. What principle of does it exemplify? (You will find the answer to this question in the Introduction.)

- a) validity;
- b) reliability;
- c) washback;
- d) practicality.

3. Your department team is planning the assessment strategy for the semester. You want to allocate sufficient time to each step of the assessment development process. Which step do most people tend to shortchange?

- a) scheduling administration;
- b) identification of outcomes;
- c) establishing grading criteria;
- d) analysis and reflection.

4. You are writing a multiple-choice exam for your students. Which is a potential threat to the reliability of your exam?

- a) using three options as distractors;
- b) keeping all common language in the stem;
- c) providing an answer pattern (A B C D, A B C D, etc.);
- d) avoiding verbatim language from the text.

5. Teachers often expand the True/False format to include a "not enough information" option. This has the advantage of reducing the guessing factor and requiring more cognitive processing of information. However, it's not appropriate for which language skill?

- a) grammar;
- b) listening;

- c) reading;
- d) vocabulary.

6. You are about to assess student writing. What is the best strategy to ensure high reliability of your grading?

- a) require students to write a draft;
- b) give students a very detailed prompt;
- c) use multiple raters and a grading scale;
- d) use free writing instead of guided writing.

7. Your class will soon sit for a high-stakes, standardized exam such as TOEFL, PET, IELTS, STANAG. What is the most helpful thing you can do to prepare the students?

- a) coach them in strategy such as time management;
- b) give them additional mock examinations on a daily basis;
- c) revise material that appeared on last year's exam;
- d) stress the consequences of failing the examination.

8. Your last encounter with statistics was years ago at university. Now your principal has asked you to do some descriptive statistics on your students' grades. Which of these indicates the middle point in the distribution?

- a) mean;
- b) mode;
- c) median;
- d) standard deviation.

9. Your colleagues are using multiple measures to assess students in a course. You want to find a type of alternative assessment that demonstrates what students can actually do as contrasted to what they know about the subject or skill? What's your best choice?

- a) an objective;
- b) mode;
- c) median;
- d) standard deviation.

10. Your institution has a number of campuses with expectations for common assessments. What is the best way to ensure that the students on each campus are assessed fairly?

- a) write to test specifications;
- b) utilize student-designed tests;
- c) recycle last year's tests;
- d) use exams from the textbook.

**Тест “Критичне мислення” Л. Старкі
(адаптація Є. Л. Луценка)**

Інструкція: У всіх завданнях (крім першого) виберіть і позначте один найбільш правильний (підходящий) варіант відповіді. У першому завданні позначте найменш правильний (підходящий) варіант відповіді. На виконання виділяється 25 хвилин, і завдання, на які не вистачило часу, вважаються нерозв'язаними.

1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у вас є три різні пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб найбільш ретельно вивчити потенційних роботодавців?

- а) Дослідити їх веб-сайти.
- б) Подивитися новини, щоб визначити, згадуються чи не згадуються дані компанії.
- в) Дослідити їх фінансове становище.
- г) Поговорити з людьми, які вже працюють там.

2. Яке висновок є найкращим для рішення, яке починається словами: “вісім людей у моєму класі...”?

- а) Люблять тефтели, отже, і мені слід їх любити.
- б) Живуть на півдні міста, отже, мені теж слід там жити.
- в) З тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали "задовільно", отже, я отримаю таку ж оцінку.
- д) З тих, хто вже познайомився з новим директором школи, він сподобався, отже, мені він теж сподобається.

3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання?

- а) Джинси тигрового забарвлення можна придбати в вашому місцевому гіпермаркеті.
- б) Найкращі матері готують з соусами "Торчин".
- в) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет.
- г) Наші шини не лише красиві, вони також краще себе ведуть на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?

- а) Мені снилось, що я отримав трійку за іспит з біології, і потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен снитися більш позитивний сон.
- б) Анна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння і вивчила керівництво з автомобілів. Її водіння дійсно покращилося.
- в) Після штормового вітру в минулому жовтні з дерев випали всі листя. Тоді-то я і дізнався, що листя впадає через вітер.

г) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він почув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

5. Ви намагаєтеся вибрати один із трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або міні-вантажівка. Що не є прийнятним критерієм для вибору?

- а) Ціна.
- б) Витрати пального.
- в) Тиск у шинах.
- г) Об'єм багажника.

6. Яке з рішень приймається лише на основі емоцій?

- а) Ви ненавидите зиму, тому, навіть якщо це занадто дорого для вас, ви обираєте відпустку на Багамах.
- б) Школа закривається після загрози вибуху бомби.
- с) Доходи вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося.
- д) Вам потрібен новий міксер, тому ви переглядаєте оголошення в газеті і купуєте його, коли на нього надається знижка.

7. У якому випадку краще піти до бібліотеки, ніж шукати в Інтернеті?

- а) Ви пишете звіт про останні рішення Верховного Суду вашої країни.
- б) Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які ви збираєтеся придбати на фондовому ринку.
- в) Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків.
- г) Ви хочете дізнатися більше про старе планування вашого міста.

8. Ви читаєте в газеті про переговори щодо заробітної плати працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат і пільг не будуть задоволені. Який висновок можна зробити з цього сценарію?

- а) Платежі за страхування здоров'я дуже дорогі.
- б) Протягом найближчих кількох тижнів ціна на бензин спричинить підвищення цін на квитки.
- в) Людям, які їздять на автобусі, слід шукати можливий транспортний аналог.
- г) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги щодо зарплати.

9. Що неправильно в цьому судженні: “Ви думаєте, що нам потрібні нові правила для контролю забруднення повітря? Я вважаю, що у нас і так занадто багато правил. Політики тільки й роблять, що приймають нові обмеження та все більше контролюють нас. Це пригнічує. Очевидно, нам не потрібні жодні нові правила”?

- а) Говорячий не турбується про навколишнє середовище.
- б) Говорячий змінив тему розмови.
- в) Говорячий балотується на політичну посаду.

г) Говорячий не розуміє проблеми забруднюючих викидів.

10. На що вам не слід спиратися, роблячи оцінювальне судження?

- а) Інтуїція.
- б) Здоровий глузд.
- в) Чутки.
- г) Минулий досвід.

11. Яке твердження представляє оцінювальне судження замість факту?

- а) Моя презентація була відмінною. Я впевнений, що мій начальник зараз мене підніме в посаді.
- б) Моя презентація була відмінною. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалося.
- в) Моя презентація була відмінною. Вона заслужила премію від керівництва.
- г) Моя презентація була відмінною. Це було відзначено саме так на моєму атестаційному огляді.

12. Ваша мрія - провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, ви вирішили, що для цієї поїздки потрібно 6000 \$. Яким способом найкраще досягти цієї мети?

- а) Зменшити дискреційні витрати (поза життєво необхідними) на 200 \$ на місяць і зекономити гроші.
- б) Попросити членів родини та друзів подарувати гроші на поїздку.
- в) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати подорож.
- г) Пошукати більш розумне за грошима місце для проведення відпустки.

13. Що неправильно в наступному судженні? “Україна - любіть її або виїжджайте звідси!”

- а) Немає нічого неправильного в цьому судженні.
- б) Воно підсумовує, що якщо ви виїжджаєте з країни у відпустку, ви її не любите.
- в) Воно не розповідає вам, як любити її.
- г) Воно пропонує тільки два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

14. Яка з цих ситуацій НЕ потребує вирішення проблеми?

- а) Коли ви принесли новий комп'ютер додому, ви виявили, що в коробці немає миші.
- б) Коли вам повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не ваші.
- в) Усі в вашій команді хочуть влаштувати свято в ресторані “Зустріч”, але ви там їли лише вчора ввечері.
- г) Начальник просить вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні - день народження вашого сина, і ви обіцяли провести його сьогодні ввечері на футбол.

15. Який варіант веб-сайту, ймовірно, надає найбільше об'єктивної інформації про Авраама Лінкольна?

- а) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна.
- б) www.southernpower.org/assassinations: сайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час громадянської війни південних і південних штатів), присвячений відомим політичним вбивствам, переважно присвячений Лінкольну (який виступав проти рабства).
- в) www.lincolndata.edu: сайт групи зі збереження історичної спадщини, яка архівувала всю листування Лінкольна.
- г) www.alincoln-library.com: Президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.

16. Найбільш ймовірною причиною такого заявлення є:

- а) В інших командах немає нового хокейного спорядження.
- б) У нас є новий тренер, який наполегливо працює над нашою командою.
- в) Деякі члени нашої команди провели цього літа у хокейному таборі.
- г) Я надягав светри щастя перед кожною грою.

17. Чим неправильне у наступному висловленні, “Як ви можете вірити його свідченням? Він вже визнаний злочинцем!”?

- а) Той факт, що свідчить особа була засуджена за злочин, не означає, що вона брехатиме.
- б) Засуджений злочинець не може свідчити в суді.
- в) У того, хто говорить, є упередженість проти злочинців.
- г) Очевидно, говорящий не навчався в юридичній школі.

18. Які з наведених висловлень є обґрунтованими судженнями?

- а) Я отримав “відмінно” на іспиті. Вчора ввечері я був дуже втомлений, хоча тільки навчався. Щоб продовжувати отримувати “відмінно”, мені потрібно менше напружуватися.
- б) Ваш автомобіль погано рухається. Ви щойно намагалися пояснити новому механіку, що вам потрібно замінити масло. Я бачу, що він – причина ваших проблем з автомобілем.
- в) Я не прибирав протягом кількох тижнів. У мене з'явилося багато бруду і пилу по всьому підлозі, і моя алергія загострилася. Щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше прибирати.
- г) Футбольна команда “Ворскла” (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Недавно вони виграли Кубок України. “Ворскла” скоро знову програє в Лізі Європи.

19. Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступні запитання

“Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки взяли мене в акваріум, і це мене зачарувало. Потім, в коледжі, я пройшла практику на океанічному дослідницькому рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка була спонсована Службою Дослідження Планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних видів мікроскопічних рослин

і тварин, щоб перевірити, чи впливає збільшення кількості рибалок на морську екосистему. Нашу групу розділено на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо зі синьо-зеленими водоростями, було захоплююче. Ми вимірювали рівень хлорофілу в воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Робота пройшла добре, оскільки вода була прозорою, без осаду та бруду”.

20. Що таке фітопланктон?

- а) Друга назва хлорофілу.
- б) Мікроскопічна рослина.
- в) Мікроскопічна тварина.
- г) Вид риби.

21. Автор говорить, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело збільшення кількості рибалок в зоні дослідження до:

- а) позитивного впливу на місцеву економіку.
- б) виснаження рибних ресурсів.
- в) збільшення роботи для морських біологів.
- г) негативного впливу на стан навколишніх вод.

22. Якщо ви хочете продати свій тримісячний автомобіль і придбати новий, який інтернет-сайт найімовірніше надасть найкращу інформацію про те, як продати вживаний автомобіль?

- а) www.autotrader.com: Останні ціни та огляди нових та вживаних автомобілів; поради щодо встановлення ціни.
- в) www.betterbusinessbureau.org: Безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу.
- с) www.newwheels.com: Дослідження кожної марки та моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку.
- д) www.carbuyingtips.com: Все, що вам потрібно знати перед тим, як купувати новий автомобіль.

23. Яке з цих пояснень є найменш обґрунтованим?

- а) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не поїдуть у далекі поїздки.
- б) Завтра я не зможу вдягти свою нову сорочку, оскільки вона зараз у пранні.
- в) Домашня робота Васі не була готовою до строку, оскільки він не здав її вчасно.
- г) У цьому році у нас немає нових підручників, оскільки шкільний бюджет був скорочений.

24. Яка з цих проблем є найбільш серйозною?

- а) Ваш викладач захворів і пропустить заняття вранці, коли ви плануєте скласти складний іспит.
- б) Ви втратили копію свого розкладу і забули підготуватися до серйозного іспиту.

- в) Ви не можете знайти одну з книг, які потрібні для підготовки до серйозного іспиту.
- г) Важкий іспит виявився складнішим, ніж ви могли подумати, і включає питання, до яких ви не готувалися.

25. Який з цих аргументів є найважливішим при оцінці інформації, знайденої в Інтернеті?

- а) Автори, що публікуються в Інтернеті, як правило, менш компетентні, ніж ті, що публікуються в печатці.
- б) Автори в Інтернеті зазвичай прихильні певному погляду.
- в) Будь-хто може опублікувати інформацію в Інтернеті, і немає гарантій, що матеріал буде об'єктивним.
- г) Друкована інформація майже завжди точніша, ніж інтернет-інформація.

26. Що є невірним в наступному твердженні? “Американські студенти не згодні з тим, щоб буквеній система оцінок була замінена на цифрову. Вони бояться, що так може статися, що їм заберуть імена і звертатимуться до них за номерами!”

- а) Висновок є занадто перебільшеним.
- б) Немає нічого невірного в цьому висловлюванні.
- в) Студенти не повинні брати участь у обговоренні системи оцінювання їх навчального закладу.
- г) Твердження не пояснює, чому керівництво бажає відмовитися від буквених оцінок. Воно просто вказує на перебільшені наслідки.

27. Чим дійсно є проблема, а не лише її вторинні наслідки?

- а) Ваш банк вимагає 4% від кожної суми за користування кредитом.
- б) Ваш ліміт по кредитній картці був вичерпаний, коли ви хотіли розрахуватися нею в магазині.
- в) Щомісяця ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.
- г) В минулому місяці п'ята частина вашої зарплати була витрачена лише на виплату процентів за кредитами.

28. Яка фраза є прикладом гіперболи?

- а) В ідеальному світі воєн б не було.
- б) Ця вбрання навіть kota лякало
- в) Ти не найкращий повар у світі.
- г) він їде майже так само швидко, як гонщик на гонках Наскар.

Додаток Е

Методика “Оцінювання комунікативних та організаторських здібностей”

Таблиця Е

Інструкція. Дайте відповідь “так” чи “ні” на запропоновані питання.

№ п/п	Питання	Так	Ні
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, завданої Вам кимось із 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 правильно, що Вам краще і простіше проводити час за читанням книги або, наприклад, за комп’ютером, ніж з людьми?		
8	Якщо виникають перешкоди у реалізації Ваших намірів, то Ви легко відступаєте від них?		
9	Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, значно старшими від 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, які потрібно було зробити сьогодні?		
13	Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?		
14	Чи прагнете Ви, щоб Ваші колеги діяли відповідно до Вашої думки?		
15	Чи важко Вам освоюватись у новому колективі?		
16	Чи правильно те, що у Вас не буває конфліктів з колегами через невиконання ними своїх обіцянок, обов’язків?		
17	Чи прагнете Ви при нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?		
18	Чи часто Ви під час виконання 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 правда те, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій обстановці?		
21	Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?		
22	Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?		
23	Чи виникають у Вас утруднення, незручності або сором, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитися 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 під час вирішення питань, пов'язаних з інтересами Ваших друзів?		
27	Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевненим серед малознайомих людей?		
28	Чи правильно те, що Ви прагнете до доведення своєї правоти?		
29	Чи важко Вам пожвавити малознайому для Вас компанію?		
30	Чи подобається Вам організовувати щось для інших, зокрема, свята, урочистості, виявляти ініціативу в підготовці вечірок?		
31	Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю осіб?		
32	Чи прагнете Ви відстоювати свою думку, рішення, якщо їх відразу не було сприйнято іншими?		
33	Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в малознайому компанію?		
34	Чи охоче Ви беретеся організовувати заходи для інших людей?		
35	Чи правда, що Ви відчуваєтеся досить впевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?		
36	Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?		
37	Чи правильно, що у Вас багато друзів?		
38	Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги інших людей?		
39	Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність під час спілкування з малознайомими людьми?		
40	Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєтеся в оточенні великої групи знайомих?		

Обробка та інтерпретація результатів. Відповіді порівняйте з наведеним нижче ключем (окремо за комунікативними та організаторськими здібностями).

Комунікативні здібності:

“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 здібності:

“Так” – питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

“Ні” – питання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Тест комунікативної толерантності В. Бойко

Необхідно дати відповіді на питання тестів, оцінюючи ступінь згоди від 0 до 3 балів (0 – зовсім невірно, 1 – частіше не вірно, 2 – частіше вірно, 3 – завжди вірно). Далі підраховується сума балів, отриманих по кожному з блоків (максимальне число балів – 15), і за всіма дев'ятьма ознаками разом (максимальне число балів – 135).

I. Наскільки ви здатні приймати чи не приймати індивідуальні особливості інших людей?

№	Твердження	Оцінка
1	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
2	Галасливі ігри переношу важко.	
3	Оригінальні, нестандартні особистості діють на мене негативно.	
4	Бездоганна людина насторожує.	
5	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	

II Чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного “Я” як еталону?

№	Твердження	Оцінка
1	Мене зазвичай виводить із рівноваги некмітливий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мене б обтяжувала розмова з байдужим для мене попутником, який виявив ініціативу спілкуватися.	
4	Мене б обтяжувала розмова з випадковим попутником, який поступається мені за знаннями	
5	Мене б обтяжувала розмова з людиною іншого інтелектуального рівня	

III На скільки категоричні і консервативні ваші оцінки оточення?

№	Твердження	Оцінка
1	Мені не симпатичні молоді люди (зачіски, мода)	
2	Деякі люди справляють негативне враження своїм безкультур'ям	
3	Представники деяких національностей неприємні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не виношу	
5	Терпіти не можу одногрупників із низьким інтелектуальним рівнем, людей із низьким професійним рівнем.	

IV Якою мірою ви вмієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними людьми?

№	Твердження	Оцінка
1	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же	
2	Важко приховати, якщо людина чимось неприємна	
3	Дратують ті, хто в суперечці стоїть на своєму	
4	Неприємні самовпевнені люди	
5	Важко втриматися від зауваження на адресу людини, яка штовхається в транспорті, в черзі	

V. Чи є у вас прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню “під себе”?

№	Твердження	Оцінка
1	Маю звичку повчати оточення	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь	
4	За звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5	Люблю командувати близькими	

VI. Перевірте себе: чи є у вас схильність перевиховувати і підганяти інших до свого характеру, звичок?

№	Твердження	Оцінка
1	Мене дратують люди похилого віку в годину пік у магазинах і транспорті	
2	Мене дратує проживання в номері готелю з незнайомою людиною	
3	Мене дратує незгода інших з моєю правильною позицією	
4	Мене дратує, коли мені заперечують	
5	Мене дратує, коли інші роблять не так, як мені хочеться	

VII. Чи вмієте прощати іншому його помилки, незручності, ненавмисно заподіяні вам неприємності?

№	Твердження	Оцінка
1	Завжди сподіваюся, що кривдник отримає по заслугах	
2	Мені часто дорікають за буркотливість	
3	Довго пам'ятаю образи, яких мені завдали ті, кого я ціную і поважаю	
4	Не можна пробачати людям нетактовні жарти	
5	Якщо друг навмисно зачепить моє самолюбство, я на нього ображуся	

VIII. Якою мірою ви терпимі до фізичного або психічного дискомфорту, в якому опинився інший (хвороба, втома, відсутність настрою)?

№	Твердження	Оцінка
1	Я засуджую людей, що плачуться в чужу жилетку.	
2	Я не схвалюю людей, які при нагоді розповідають про свої хвороби	
3	Йду від розмови, якщо хтось скаржиться на стосунки в сім'ї	
4	Без особливої уваги вислуховую сповіді друзів	
5	Іноді подобається позлити кого-небудь із рідних	

IX Як ви пристосовуєтесь до інших учасників спілкування – їх характерів, звичок або прагнень?

№	Твердження	Оцінка
1	Мені важко, як правило, йти на поступки іншим	
2	Важко ладити з людьми, у яких поганий характер	
3	Насилу пристосовуюся до нових знайомих, одногрупників	
4	Не підтримую відносин із дивними людьми	
5	Найчастіше з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий	

Обробка та інтерпретація результатів тесту.

Отже, в твердженнях представлені деякі поведінкові ознаки, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Потрібно підрахувати суму балів, отриманих за всіма ознаками, і зробити висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності.

**Тест-опитувальник, розроблений Є.Ф. Бажіним та ін. на основі шкали
локусу контролю Дж. Роттера, бланк для відповідей, ручка**

Мета дослідження: визначення локусу суб'єктивного контролю.

Процедура дослідження: методика дозволяє порівняно швидко й ефективно визначити рівень сформованості суб'єктивного контролю як в однієї, так і в кількох осіб. Кожного досліджуваного належить забезпечити індивідуальним текстом опитувальника і бланком для відповідей з нумерацією тверджень, яка відповідає тексту опитувальника.

Інструкція досліджуваному: “Запропонований Вам опитувальник має 44 твердження. Прочитайте їх і дайте відповідь, чи згодні Ви з даним твердженням, чи ні. Якщо згодні, то в бланку для відповідей перед відповідним номером поставте знак “+”, якщо ні – знак “–”. Пам'ятайте, що в тесті немає “правильних” і “неправильних” відповідей. Свою думку висловлюйте відверто. Надавайте перевагу тій відповіді, яка перша спала Вам на думку”.

Опитувальник

1. Просування службовими сходами більше залежить від успішного збігу обставин, ніж від здібностей людини.
2. Більшість розлучень виникає через те, що люди не захотіли пристосовуватися один до одного.
3. Хвороба – справа випадку: якщо маєш захворіти, то вже нічим не зарадиш.
4. Люди стають самотніми тому, що самі не виявляють інтересу й дружнього ставлення до оточення.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від удачі.
6. Даремно докладати зусиль для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто 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 їхню самостійність.
10. Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), а не від моїх власних зусиль.
11. Коли я планую, то здебільшого вірю, що зможу втілити свої плани.
12. Те, що багатьом людям здається успіхом чи вдачею, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не пасують один одному, то, як би вони не намагалися налагодити сімейне життя, вони все одно не зможуть цього зробити.
15. Те добре, що я роблю, звичайно буває гідно оцінено іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють великої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі залежали переважно від моїх зусиль і від ступеня підготовки.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодним чином не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху в своїх справах.
25. Урешті-решт, за погане керівництво відповідають самі люди, які працюють в установі.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в стосунках, що склалися в сім'ї.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато всіляких обставин, що зусилля батьків у вихованні часто виявляються не результативними.
29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, найімовірніше, не доклала достатньо зусиль для цього.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, чого я захочу.
33. У неприємностях і невдачах, які траплялися в моєму житті, більше були винні інші люди, ніж я.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею доглядати і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще зачекати, доки проблема розв'яжеться сама по собі.
36. Успіх – це результат наполегливої праці, і він мало залежить від випадку чи від удачі.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було складно зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
39. Я завжди надаю перевагу прийняттю рішень і самостійним діям, а не сподіваюся на допомогу інших людей чи на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються не визнаними, незважаючи на всі її намагання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо змінити навіть за найбільшого бажання.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті були від невміння, від незнання або від лінощів і мало залежали від удачі чи від невдачі.

Опрацювання результатів.

Мета обробки результатів: отримання показника локусу суб'єктивного контролю, тобто показника загальної інтернальності Іо. Ним є сума збігів відповідей досліджуваного з відповідями, які наведено в ключі.

Ключ	
Відповіді	Номери запитань
+ (згоден)	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
- (згоден)	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

Аналіз результатів. Локус контролю – це характеристика вольової сфери людини, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям. Приписування відповідальності за результати своєї діяльності зовнішнім силам називається екстернальним, або зовнішнім, локусом контролю, а приписування відповідальності власним здібностям і зусиллям – інтернальним, або внутрішнім локусом контролю.

Таким чином, можливі два полярні типи особистостей залежно від локалізації контролю: екстернальний та інтернальний. Будь-якій людині властива певна позиція на континіумі від екстернального до інтернального типу.

Отриманий у процесі обробки результатів показник локусу контролю (Іо) розшифровується так:

Величина Іо	Локус контролю
0-21	Екстернальний
22-44	Інтернальний

У цілому, чим більша величина інтернальності, тим менша екстернальність.

Локус контролю, характерний для людини, є універсальним стосовно будь-яких типів подій і ситуацій, з якими їй доводиться стикатися. Один і той

же тип контролю проявляється як у разі невдач, так і в разі успіхів, причому це спостерігається в різних сферах життєдіяльності суб'єкта.

Для певного рівня локусу контролю користуються такими межами шкали інтернальності:

Показник інтернальності (То)	Рівень локусу контролю
0 - 11	Низький рівень
12 - 32	Середній рівень
33 - 44	Високий рівень

При *низькому рівні інтернальності* люди майже не бачать зв'язку між своїми діями і важливими для них подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. Тому “екстернали” емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабокомунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість.

Високий рівень інтернальності відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчують відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. “Інтернали” з високими показниками суб'єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони впertі, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Середній рівень інтернальності властивий більшості людей. Особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається людині ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю.

Таким чином, суб'єктивний локус контролю пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, відповідальності за те, що відбувається в її житті, із

самоповагою, із соціальною зрілістю і самостійністю особистості. Тому, складаючи рекомендації для самовдосконалення, потрібно враховувати, що:

- конформна, поступлива поведінка більшою мірою притаманна людям з екстернальним локусом контролю; інтернали менш схильні підкорятися тискові (думкам, емоціям та ін. інших людей);
- людина з інтернальним локусом контролю краще працює на самоті;
- інтернали більш активно шукають інформацію, як правило, більше ознайомлені із ситуацією, ніж екстернали;
- в інтерналів більш активна, ніж в екстерналів, позиція щодо свого здоров'я.

Дослідження показало: інтернали більш популярні, займають сприятливу позицію в системі міжособистісних стосунків. Вони більш бажані для суспільства, впевненіші в собі й терпиміші.

Особи з інтернальним локусом контролю надають перевагу недирективним методам виховання і психокорекції. А в роботі з екстерналами важливо звертати увагу на тривожність та депресію.

**Методика оцінювання рівнів розвиненості суб'єктного компоненту
діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ**

Опитувальник “Діагностика рефлексії” А. Карпова

Інструкція: Вам потрібно надати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку для відповідей поруч із номером питання зазначте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді:

1. Повністю невірно.
 2. Невірно.
 3. Мабуть невірно.
 4. Не знаю.
 5. Мабуть вірно.
 6. Вірно.
 7. Цілком вірно.
-
1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
 2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
 3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
 4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
 5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
 6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну 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 незадоволений мною.
 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 серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
 12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
 13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти тому, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.
23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах 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 сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Ключ до методики

Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Всі пункти групуються в чотири групи: 1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27; 2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26; 3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20; 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

Додаток К

Таблиця К.1

Навчальна план-програма дистанційного курсу DiComDev (“Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ”)

№ з/п	Назва та зміст навчальних тем	Кількість годин	Із них	
			Під керівництвом викладача	Самостійні заняття
1	2	4	6	7
	<u>Тема 1. Cornerstones of the Language Testing</u> Тема 1. Заняття 1. History of Language Testing. Тема 1. Заняття 2. Fundamentals of Testing . Тема 1. Заняття 3. Test Impact and Washback. Тема 1. Заняття 4. Testing Terminology. Assessment Literacy. Тема 1. Заняття 5. Ethics in Language Testing.	6	4	2
	<u>Тема 2. Assessment Purposes and Approaches.</u> Тема 2. Заняття 1. Types of tests. Choosing type of assessment. Тема 2. Заняття 2. Linking assessment with instructional aims. Тема 2. Заняття 3. Alternative Assessment techniques. Тема 2. Заняття 4. Testing according to NATO STANAG 6001. Тема 2. Заняття 5. Test development process.	8	6	2

Продовження Таблиці К.1

<u>Тема 3. Development of Reading Items. Assessing Reading Skills.</u> Тема 3. Заняття 1. Item development process of reading. Тема 3. Заняття 2. Reading item moderation. Тема 3. Заняття 3. Table of language proficiency levels. Тема 3. Заняття 4. Text characteristics, text editing, text selection. Тема 3. Заняття 5. Assessing Reading.	6	4	2
<u>Тема 4. Development of Listening Items. Assessing Listening Skills.</u> Тема 4. Заняття 1. Items development recommendations and moderation. Тема 4. Заняття 2. Listening comprehension characteristics. Тема 4. Заняття 3. Table of language proficiency levels	6	4	2
<u>Тема 5. Development of Writing Prompts. Assessing Writing Responses.</u> Тема 5. Заняття 1. Development of Writing Prompts. Тема 5. Заняття 2. Evaluation of Writing Proficiency. Тема 5. Заняття 3. Moderation of writing prompts. Тема 5. Заняття 4. Rating Writing Response.	6	4	2
<u>Тема 6. Testing Oral Ability.</u> Тема 6. Заняття 1. Evaluation of Speaking Proficiency. Тема 6. Заняття 2. Oral Proficiency Interview.	4	2	2
<u>Тема 7. Testing Grammar and Vocabulary.</u> Тема 7. Заняття 1. Assessing Students' Grammatical Ability. Тема 7. Заняття 2. Testing Vocabulary.	6	4	2
<u>Тема 8. Test Administration.</u> Тема 8. Заняття 1. Test Security. Тема 8. Заняття 2. Administrative issues.	6	4	2

Диференційований залік	4	2	2
Всього годин	52	34	18

Таблиця К.2

**Структура залікового кредиту дистанційного спецкурсу DiComDev
("Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов
ВВНЗ")**

Тема	Кількість годин				
	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота	Контрольні заходи
Модуль 1. <i>"Tests and Testing: Fundamentals of the Language Testing, Assessment Purposes and Approaches"</i>					
Тема 1. Cornerstones of the Language Testing	2	2	2		
Тема 2. Assessment Purposes and Approaches	2	2	2		
Модуль 2. <i>"Assessment of Language Skills. Technology in Assessment. Administrative issues"</i>					
Тема 3. Development of Reading Items. Assessing Reading Skills.					
Тема 4. Development of Listening Items. Assessing Listening Skills	2	2	2		
Тема 5. Development of Writing Prompts. Assessing Writing Responses	2	2	2		
Тема 6. Testing Oral Ability	2	4	2		
Тема 7. Testing Grammar and Vocabulary	2	4	2	2	
Тема 8. Test Administration	2	2	0		
Разом	14	18	12	4	4

Інструментарій оцінювання сучасного стану сформованості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів

АНКЕТА

для викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів

Просимо Вас визначити ставлення, оцінки щодо діагностичної компетентності викладачів ВВНЗ.

Опитування анонімно

Відомості про особу:

На посаді викладача _____ роки(-ів)

Маю педагогічну освіту: так ☐ ні ☐.

Маю науковий ступінь: так ☐ ні ☐.

Маю вчене звання: так ☐ ні ☐.

Останній раз підвищував/підвищувала кваліфікацію з діагностування/тестування, _____ роки(-ів) тому,

☐ не підвищував/підвищувала взагалі

1. Оцініть Ваше ставлення до роботи з військовослужбовцями:

- а) одержую задоволення від занять;
- б) ставлюся байдуже;
- в) швидше, не подобається, ніж подобається;
- г) зовсім не подобається;
- д) інше (вписати)

2. Чи відчуваєте Ви потребу в самовдосконаленні як діагноста?

- а) постійно відчуваю;
- б) часто відчуваю;
- в) іноді відчуваю;
- г) не відчуваю;
- д) інше (вписати)

3. Чи відчуваєте Ви необхідність розвивати свою діагностичну компетентність?

- а) постійно відчуваю;
- б) часто відчуваю;
- в) іноді відчуваю;
- г) не відчуваю;
- д) інше (вписати)

4. Чи вважаєте Ви свою педагогічну діяльність важливою?

- а) так, від моєї успішної педагогічної діяльності залежить боєздатність ЗС України;
- б) моя педагогічна діяльність частково впливає на підготовку військових для ЗС України;

- в) вплив моєї педагогічної діяльності незначний, адже дисципліна, яку я викладаю, не є визначальною у підготовці військових фахівців;
- г) моя педагогічна діяльність не має суспільного значення, тому що спрямована на навчання окремих слухачів (курсантів);
- д) інше (вписати)_____.

5. Яким чином Ви організовуєте самоосвітню діяльність (виберіть до 3 відповідей)?

- а) вивчаю необхідну літературу;
- б) беру участь у наукових семінари, конференції;
- в) вивчаю зарубіжний досвід;
- г) беру участь навчальні курси;
- д) відвідую лекції;
- е) не займаюсь самоосвітою;
- є) на самоосвіту бракує часу;
- ж) інше (вписати)_____.

6. Які засоби навчання Ви використовуєте під час занять з іноземної мови з військовослужбовцями (курсантами/слухачам)? (Варіантів відповідей може бути декілька).

- а) презентації;
- б) відео- та звукозаписи;
- в) програмне забезпечення, комп'ютери;
- г) сучасні мультимедійні засоби;
- д) інтерактивні технічні засоби;
- е) інше (вписати)_____.

7. Чи маєте Ви досвід у розробленні тестових завдань для визначення рівня володіння іноземною мовою військовослужбовців відповідно до стандарту NATO STANAG 6001?

- а) так
- б) ні

8. Чи зацікавлені Ви у конструюванні тестових завдань для оцінювання військовослужбовців (офіцерів, курсантів)?

- а) так, зацікавлені у розробленні лише паперових тестових завдань;
- б) так, зацікавлені у розробленні як паперових, так і комп'ютерних тестових завдань;
- в) ні, не зацікавлені;
- г) інше_____.

9. Чи розробляєте Ви тестові завдання самостійно для оцінювання рівня володіння іноземною мовою для поточного/модульного/підсумкового/...контролю?

- а) так, часто
- б) так, але рідко
- в) ні, не розробляю. Використовую готові тестові завдання
- д) інше (вписати)_____.

10. На Вашу думку, чи повинен викладач іноземної мови вміти діагностувати та визначати рівні володіння іноземною мовою військовослужбовців?

а) так, вважаю, що це завдання викладачів;

б) ні, це завдання тестологів;

в) інше _____.

11. Чи готові Ви використовувати під час занять з іноземної мови електронні підручники, медіа ресурси, системи комп'ютерного тестування, Інтернет ресурси та інші ІКТ для вдосконалення своїх професійних навичок з викладання та оцінювання (Варіантів може бути декілька).

а) так, я вже маю досвід;

б) так, але ще не маю досвіду;

в) так, вважаю, що це інноваційний підхід;

г) ні, вважаю, що це зайва трата часу;

д) інше _____.

12. На Вашу думку, що саме сприятиме вдосконаленню Ваших навичок з діагностування?

а) дистанційні курси;

б) тренінги;

в) стажування;

г) життєвий досвід;

д) самоосвіта;

е) інше (вписати) _____.

Додаток Л.2

Оцініть, будь ласка, рівень розвиненості власної діагностичної компетентності за 4-бальною шкалою шляхом внесення позначки “+” у відповідний стовпчик таблиці: “5”, “4”, “3”, “2”, де “5” – найвищий бал (“відмінно”), а “2” – найнижчий (“незадовільно”).

Впишіть цифру від 2 (найнижчий бал) до 5 (найвищий бал), що позначає ступінь розвиненості кожного із запропонованих складників діагностичної компетентності. Також від обведіть номери тих професійно важливих здатностей, які, на Вашу думку, найменш розвинені (відповідні номери зазначені в дужках після назви кожного зі компонентів компетентності).

Таблиця Л. 1

№	Найменування	Бал

1	Цінності та мотивація щодо діагностувальної діяльності (1.Цінності та позитивне ставлення до діагностувальної діяльності, усвідомлення значення розвивати діагностувальну компетентність для успішної професійної діяльності. 2. Наявність мотивації до діагностувальної діяльності, творчого підходу до реалізації діагностувальної функції).	
2	Теоретичні основи діагностики (знання: 1. Теоретичних та практичних основ діагностування. 2. Видів діагностувальних інструментів. 2. Процедур та порядку проведення діагностувальних заходів.	
3	Діагностувальна діяльність (здатність: 1.Діагностувати рівень розвитку ІКК військовослужбовців. 2. Застосовувати методи, методичні прийоми, діагностувальні методики. 3. Конструювати діагностувальні інструменти. 2. Опрацьовувати результати діагностувальних даних. 3. Здійснювати діагностувальний супровід (надання зворотного зв'язку, формулювання діагностувальних висновки щодо стану розвитку ІКК слухачів).	
4	Рефлексія та суб'єктність (здатність: 1. Критично осмислювати власну діагностувальну діяльність, долати професійні невдачі, 2. Виявляти професійну суб'єктність, а саме: самосвідомість, самостійність, автономність, відповідальність під час своєї педагогічної діяльності).	
5	Здатність: 1. Організовувати та проводити діагностувальні заходи. 2. Налаштовувати ефективну комунікацію під час діагностувальних заходів. 3. Забезпечувати об'єктивне оцінювання. 4. Виявляти толерантність під час проведення діагностувальних заходів. 5. Аналізувати, надавати аргументовані діагностувальні висновки.	

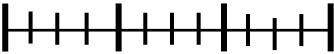
Визначте будь ласка діагностувальні навички потребу у розвитку яких відчуваєте найбільше для здійснення діагностувальної діяльності (Для оцінювання Вам потрібно поставити в колонці "оцінка" вертикальну риску в будь-якому місці подрібненої оцінної шкали (від 2 до 5 балів, ціна поділки – 0,25 бали), що відповідає Вашому уявленню про власну компетентність з кожного критерію. При цьому 5 – це еталонний показник вияву критерію

(найвищий бал), 2 – найнижчий бал, коли критерій зовсім не виявляється.
Решта – відповідно).

Таблиця Л.2

№ з/п	Завдання	Оцінка
1	Виявляти педагогічні явища і встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки	2 3 4 5
2	Діагностувати військовослужбовців і (групи) військовослужбовців для визначення рівня розвиненості їхньої ІКК	2 3 4 5
4	Визначати індивідуально-психічні особливості (здатності до вивчення іноземних мов) військовослужбовця	2 3 4 5
5	Проводити аналіз поведінки військовослужбовців під час занять з іноземної мови, стиль їхньої навчальної діяльності	2 3 4 5
6	Обирати необхідний діагностувальний інструментарій в залежності від мети проведення діагностувальних заходів	2 3 4 5
7	Розробляти діагностувальні інструменти, їх специфікацію	2 3 4 5
8	Організовувати та проводити діагностувальні заходи	2 3 4 5
9	Проводити апробацію діагностувальних інструментів	2 3 4 5
10	Доводити діагностувальні дані з дотримання морально-етичних норм	2 3 4 5
11	Проводити модерацію тестових завдань	2 3 4 5
12	Налагоджувати ефективну комунікацію під час діагностувальних заходів	2 3 4 5
14	Проводити самооцінювання себе як суб'єкта діагностувальної діяльності	2 3 4 5

Продовження Таблиці Л. 2

15	Саморефлексувати (критично осмислювати свою діагностувальну діяльність, а саме: самоаналіз, самоосвіта, додання професійних невдач)	2 3 4 5 
----	---	--

Додаток М

Вагові коефіцієнти

Вагові коефіцієнти ціннісно-мотиваційного компоненту

Таблиця М1

Експерти	Діапазон оцінювання		Оцінка експертів	
	$O_{\text{макс}}$	$O_{\text{мін}}$	Цінності щодо діагностувальної діяльності	Мотивація щодо діагностувальної діяльності
1	5	2	5	4,75
2	5	2	5	4,25
3	5	2	4,75	5
4	5	2	4,75	4,75
5	5	2	4,5	4,25
6	5	2	5	4
7	5	2	4,5	4,5
8	5	2	4,25	4,5
9	5	2	5	4,5
10	5	2	5	4,5
11	5	2	4,5	4
12	5	2	4,5	4
13	5	2	5	4,75
14	5	2	4,75	4,25
15	5	2	4,75	4,25
16	5	2	5	4,75
17	5	2	5	4,75
18	5	2	4,5	5
19	5	2	4,25	4,75
20	5	2	4,5	4,75
$O_{\text{макс}}$	100			
$O_{\text{мін}}$		40	40	40
$O_{ijabc} =$			94,5	90,25
$d =$	60	60	60	60
$O_{ij\text{від}} =$			0,90	0,83
$lj =$			1,74	1,74
$Kij =$			0,51	0,47

Таблиця М 2

Вагові коефіцієнти когнітивного компоненту

Експерти	Діапазон оцінювання		Оцінка експертів		
	О _{макс}	О _{мін}	Теоретичні діагностичні знання	Практичні діагностичні знання	Методичні знання
1	5	2	4	4,75	5
2	5	2	4,25	4,5	5
3	5	2	4,5	4,75	5
4	5	2	4,25	4,5	4,75
5	5	2	4,5	4,5	4,5
6	5	2	4,5	4,75	5
7	5	2	4,25	4,5	4,75
8	5	2	4,25	4,5	4,75
9	5	2	4,5	4,75	5
10	5	2	4,25	4,5	4,75
11	5	2	4	4	5
12	5	2	4,5	4,5	5
13	5	2	4,75	4,75	5
14	5	2	4,5	4,5	4,5
15	5	2	4,75	4,5	5
16	5	2	4,25	4,5	4,75
17	5	2	4	4,75	5
18	5	2	4,5	4,5	5
19	5	2	4,25	4,75	5
20	5	2	4,5	4,5	4,75
О _{макс}	100				
О _{мін}		40	40	40	40
О _{і_jа_{бс}}			87,25	91,25	97,5
d=	60	60	60	60	60
О _{і_jв_{ід}}			0,78	0,85	0,95
l _j =			2,58	2,58	2,58
K _{ij} =			0,30	0,32	0,36

Таблиця М 3

Вагові коефіцієнти діяльнісного компоненту

Експерти	Діапазон оцінювання		Оцінка експертів		
	О _{макс}	О _{мін}	Навички та вміння застосовувати	Навички та вміння застосування	Навички та вміння діагностува

			діагностичні знання	методів, методичних прийомів, методик	ти та проводити діагностичн их заходів
1	5	2	4,25	4,75	5
2	5	2	4,25	4,5	5
3	5	2	4,5	4,5	5
4	5	2	4,75	4,75	5
5	5	2	4,5	4,5	4,75
6	5	2	4,75	4,25	4
7	5	2	4,25	4,5	4,75
8	5	2	4,25	4,5	4,5
9	5	2	4,75	4,5	5
10	5	2	4,25	4,5	4,75
11	5	2	4,5	4,75	5
12	5	2	4,25	4,5	4,75
13	5	2	4,5	4,75	5
14	5	2	4,25	4,75	5
15	5	2	4,5	4,75	5
16	5	2	4,5	4,5	4,5
17	5	2	4,25	4,75	5
18	5	2	4,5	4,75	5
19	5	2	4,25	4,5	4,75
20	5	2	4,5	4,5	4,75
Омакс	100				
Омін		40	40	40	40
Оіјабс=			88,5	91,75	96,5
d=	60	60	60	60	60
Оіјвїд=			0,80	0,86	0,94
lj=			2,6	2,6	2,6
Kij=			0,30	0,33	0,36

Таблиця М 4

Вагові коефіцієнти суб'єктного компоненту

Експерти	Діапазон оцінювання		Оцінка експертів	
	Омакс	Омін	Професійна суб'єктність	Рефлексивність
1	5	2	4,5	4,5
2	5	2	5	4,5
3	5	2	4,75	4,75
4	5	2	4,5	4,5

Продовження Таблиці М 4

5	5	2	5	4,75
6	5	2	4,75	4,5
7	5	2	4,5	4,5
8	5	2	4,75	5
9	5	2	4,5	4,5
10	5	2	4,75	4,5
11	5	2	4,5	4,5
12	5	2	4,75	5
13	5	2	4,5	4,5
14	5	2	5	4,75
15	5	2	4,75	4,5
16	5	2	4,5	4,75
17	5	2	4,5	4,75
18	5	2	5	4,75
19	5	2	4,75	5
20	5	2	5	4,75
Омакс	100			
Омін		40	40	40
Оіґабс=			94,25	93,25
d=	60	60	60	60
Оіґвід=			0,90	0,88
lj=			1,78	1,78
Kij=			0,50	0,49

Таблиця М 5

Вагові коефіцієнти ІІЯ компоненту

Експерти	Діапазон оцінювання		Оцінка експертів				
	О _{макс}	О _{мін}	Критичне мислення	Об'єктивність	Комуні-кабельність	Терпимість	Організованість
1	5	2	5	4,75	4,5	4,25	4
2	5	2	4,25	4,25	4,5	4	4
3	5	2	4,75	5	4,5	4	4,25
4	5	2	4,5	5	4,25	4	4,25

Продовження Таблиці М 5

5	5	2	4,75	4,75	4,5	4,5	4
6	5	2	5	4,75	4,5	4,25	4,25
7	5	2	4,25	5	4,25	4,25	4
8	5	2	4,75	5	4,5	4,5	4,25
9	5	2	5	4,75	4,5	4,5	4,5
10	5	2	4,75	4,75	4,5	4	4
11	5	2	4,25	5	4,25	4,25	4
12	5	2	5	5	5	4	4
13	5	2	4,75	4,5	4,5	4,25	4,25
14	5	2	5	4,75	4,75	4,5	4,5
15	5	2	4,75	4,75	4,5	4,5	4,25
16	5	2	5	4,75	4,75	4,5	4,5
17	5	2	4,75	4,75	4,5	4,25	4
18	5	2	4,5	4,5	4,5	4,25	4,25
19	5	2	5	4,5	4,5	4,25	4,25
20	5	2	4,75	5	4,75	4,5	4,5
Омакс	100						
Омін		40	40	40			
Оіјабс=			94,75	95,5	90,5	85,5	84
d=	60	60	60	60	60	60	60
Оіјвiд=			0,84	0,92	0,84	0,75	0,73
lj=			4,08	4,08	4,08	4,08	4,08
Kij=			0,20	0,22	0,20	0,18	0,17

Розрахунок коефіцієнтів вагомості і-гопоказника j-го компонента проводиться за формулою :

$$k_{ij} = \frac{O_{ij\vartheta i\delta}}{l_i}$$

де l_i – сума відносних оцінок, яка вираховується за формулою:

$$l_i = \sum O_{ij\vartheta i\delta}$$

$O_{ij\vartheta i\delta}$ розраховується як відношення різниці абсолютної – $O_{ija\delta c}$ та мінімально можливої – O_{min} оцінок до абсолютного розмаху індивідуальної оцінки експерта – d за формулою:

$$O_{ij\delta i\delta} = \frac{O_{ija\delta c} - O_{ij\delta i\delta}}{d}$$

де $d = O_{\max} - O_{\min}$ – абсолютний розмах індивідуальної оцінки експерта,

$$O_{\max} = \sum_{e=1}^n O_{e\max} - \text{максимально можлива оцінка,}$$

$$O_{\min} = \sum_{e=1}^n O_{e\min} - \text{мінімально можлива оцінка,}$$

$O_{e\min} = 2$; $O_{e\max} = 5$; n – кількість експертів.

$O_{ija\delta c}$ визначається як сума оцінок експертів i -го показника i -го критерію та розраховується за формулою

$$O_{ija\delta c} = \sum_{e=1}^n O_{eij}.$$

Додаток Н

**Порівняння чотирьох груп (КГ1, КГ2, ЕГ1, ЕГ2) для доведення їх
однорідності на констатувальному етапі педагогічного експерименту з
використанням Н-критерію Крускала-Уолеса**

Таблиця Н

Independent samples - Kruskal-Wallis Test						
	Вибірки	N	Mean Rank	Test Statistics ^{a,b}		Decision
VAR00001	КГ 1 до	12	28,88	Chi-Square	1,824	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	21,73	df	3	
	ЕГ 1 до	12	26,25	Asymp. Sig.	,610	
	ЕГ 2 до	12	23,42			
	Total	49				
VAR00002	КГ 1 до	12	27,79	Chi-Square	2,579	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	20,42	df	3	
	ЕГ 1 до	12	28,42	Asymp. Sig.	,461	
	ЕГ 2 до	12	23,75			
	Total	49				
VAR00003	КГ 1 до	12	27,79	Chi-Square	,751	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	23,15	df	3	
	ЕГ 1 до	12	25,25	Asymp. Sig.	,861	
	ЕГ 2 до	12	23,96			
	Total	49				
VAR00004	КГ 1 до	12	31,46	Chi-Square	4,094	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	25,73	df	3	
	ЕГ 1 до	12	21,88	Asymp. Sig.	,251	
	ЕГ 2 до	12	20,88			
	Total	49				
VAR00005	КГ 1 до	12	24,13	Chi-Square	,995	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	22,92	df	3	
	ЕГ 1 до	12	28,33	Asymp. Sig.	,802	
	ЕГ 2 до	12	24,79			
	Total	49				
VAR00006	КГ 1 до	12	25,83	Chi-Square	,178	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	24,65	df	3	
	ЕГ 1 до	12	25,79	Asymp. Sig.	,981	
	ЕГ 2 до	12	23,75			
	Total	49				
VAR00007	КГ 1 до	12	28,63	Chi-Square	1,611	Retain the null hipothesis
	КГ 2 до	13	24,04	df	3	

Продовження Таблиці Н

	ЕГ 1 до	12	25,88	Asymp. Sig.	,657	
	ЕГ 2 до	12	21,54			
	Total	49				
VAR00008	КГ 1 до	12	28,88	Chi-Square	3,031	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	20,35	df	3	
	ЕГ 1 до	12	28,00	Asymp. Sig.	,387	
	ЕГ 2 до	12	23,17			
	Total	49				
VAR00009	КГ 1 до	12	29,54	Chi-Square	1,763	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	22,88	df	3	
	ЕГ 1 до	12	24,83	Asymp. Sig.	,623	
	ЕГ 2 до	12	22,92			
	Total	49				
VAR00010	КГ 1 до	12	26,29	Chi-Square	1,591	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	21,04	df	3	
	ЕГ 1 до	12	27,88	Asymp. Sig.	,661	
	ЕГ 2 до	12	25,13			
	Total	49				
VAR00011	КГ 1 до	12	25,75	Chi-Square	,972	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	27,73	df	3	
	ЕГ 1 до	12	23,83	Asymp. Sig.	,808	
	ЕГ 2 до	12	22,46			
	Total	49				
VAR00012	КГ 1 до	12	27,17	Chi-Square	2,029	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	20,69	df	3	
	ЕГ 1 до	12	27,92	Asymp. Sig.	,566	
	ЕГ 2 до	12	24,58			
	Total	49				
VAR00013	КГ 1 до	12	25,83	Chi-Square	1,881	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	20,50	df	3	
	ЕГ 1 до	12	27,75	Asymp. Sig.	,597	
	ЕГ 2 до	12	26,29			
	Total	49				
VAR00014	КГ 1 до	12	27,29	Chi-Square	1,526	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	21,42	df	3	
	ЕГ 1 до	12	27,42	Asymp. Sig.	,676	
	ЕГ 2 до	12	24,17			
	Total	49				
VAR00015	КГ 1 до	12	24,79	Chi-Square	,343	Retain the null hypothesis
	КГ 2 до	13	23,54	df	3	
	ЕГ 1 до	12	24,96	Asymp. Sig.	,952	

Додаток П.1

**Результати обчислення
розвиненості діагностичної компететності у ЕГ 1 до та після**

Таблиця П.1

Wilcoxon Signed Ranks Test		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
VAR00016 - VAR00001	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b
	Positive Ranks	12 ^b	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00017 - VAR00002	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	Z	-3,064 ^b
	Positive Ranks	12 ^e	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00018 - VAR00003	Negative Ranks	0 ^g	0,00	0,00	Z	-3,062 ^b
	Positive Ranks	12 ^h	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00019 - VAR00004	Negative Ranks	0 ^j	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b
	Positive Ranks	12 ^k	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00020 - VAR00005	Negative Ranks	1 ^m	1,50	1,50	Z	-2,803 ^b
	Positive Ranks	10 ⁿ	6,45	64,50	Asymp. Sig. (2-tailed)	,005
VAR00021 - VAR00006	Negative Ranks	0 ^p	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b
	Positive Ranks	12 ^q	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00022 - VAR00007	Negative Ranks	0 ^s	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b

Продовження Таблиці П

	Positive Ranks	12 ^t	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00023 - VAR00008	Negative Ranks	0 ^v	0,00	0,00	Z	-2,936 ^b
	Positive Ranks	11 ^w	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00024 - VAR00009	Negative Ranks	2 ^y	2,00	4,00	Z	-2,753 ^b
	Positive Ranks	10 ^z	7,40	74,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,006
VAR00025 - VAR00010	Negative Ranks	0 ^{ab}	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b
	Positive Ranks	12 ^{ac}	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00026 - VAR00011	Negative Ranks	0 ^{ae}	0,00	0,00	Z	-2,936 ^b
	Positive Ranks	11 ^{af}	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00027 - VAR00012	Negative Ranks	0 ^{ah}	0,00	0,00	Z	-3,062 ^b
	Positive Ranks	12 ^{ai}	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00028 - VAR00013	Negative Ranks	0 ^{ak}	0,00	0,00	Z	-2,521 ^b
	Positive Ranks	8 ^{al}	4,50	36,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,012**
VAR00029 - VAR00014	Negative Ranks	0 ^{an}	0,00	0,00	Z	-2,821 ^b
	Positive Ranks	10 ^{ao}	5,50	55,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,005
VAR00030 - VAR00015	Negative Ranks	0 ^{aq}	0,00	0,00	Z	-2,810 ^b
	Positive Ranks	10 ^{ar}	5,50	55,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

Додаток П.2

**Результати обчислення
розвиненості діагностичної компететності в ЕГ 2 до та після**

Таблиця П.2

Wilcoxon Signed Ranks Test		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Test Statistics	
VAR00016 - VAR00001	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00	Z	-2,938 ^b
	Positive Ranks	11 ^b	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00017 - VAR00002	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	Z	-3,062 ^b
	Positive Ranks	12 ^e	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00018 - VAR00003	Negative Ranks	0 ^g	0,00	0,00	Z	-3,062 ^b
	Positive Ranks	11 ^h	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00019 - VAR00004	Negative Ranks	0 ^j	0,00	0,00	Z	-3,059 ^b
	Positive Ranks	12 ^k	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00020 - VAR00005	Negative Ranks	0 ^m	0,00	0,00	Z	-2,936 ^b
	Positive Ranks	11 ⁿ	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00021 - VAR00006	Negative Ranks	0 ^p	0,00	0,00	Z	-3,062 ^b
	Positive Ranks	12 ^q	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00022 - VAR00007	Negative Ranks	0 ^s	0,00	0,00	Z	-3,061 ^b
	Positive Ranks	12 ^t	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00023 - VAR00008	Negative Ranks	0 ^v	0,00	0,00	Z	-2,943 ^b

Продовження Таблиці П.2

	Positive Ranks	11 ^w	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00024 - VAR00009	Negative Ranks	0 ^y	0,00	0,00	Z	-2,937 ^b
	Positive Ranks	11 ^z	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00025 - VAR00010	Negative Ranks	0 ^{ab}	0,00	0,00	Z	-2,937 ^b
	Positive Ranks	11 ^{ac}	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00026 - VAR00011	Negative Ranks	0 ^{ae}	0,00	0,00	Z	-3,065 ^b
	Positive Ranks	12 ^{af}	6,50	78,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
VAR00027 - VAR00012	Negative Ranks	0 ^{ah}	0,00	0,00	Z	-2,934 ^b
	Positive Ranks	11 ^{ai}	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00028 - VAR00013	Negative Ranks	0 ^{ak}	0,00	0,00	Z	-2,530 ^b
	Positive Ranks	8 ^{al}	4,50	36,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,011
VAR00029 - VAR00014	Negative Ranks	0 ^{an}	0,00	0,00	Z	-2,938 ^b
	Positive Ranks	11 ^{ao}	6,00	66,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
VAR00030 - VAR00015	Negative Ranks	0 ^{aq}	0,00	0,00	Z	-2,809 ^b
	Positive Ranks	10 ^{ar}	5,50	55,00	Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

Додаток Р.1

**Результати обчислення статистичної значущості
розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов
ВНЗ в ЕГ1 у порівнянні з контрольними групами на формувальному
етапі педагогічного експерименту**

Таблиця Р.1

EG 1 KG	Статистичні параметри	Цінності	мотивація	Фахові діагност. знання	Практичні діагност. знання	Методичні знання	Діагностувальні вміння та навички	Вм. та нав.застос. методи, прийоми, методики	Метод.нав. та вм. застос.діагност. засоби
KG 1	Mann-Whitney U	36	38	30,5	16,5	40	27,5	21,	30,
	Z	-2,083	-1,972	-2,403	-3,215	-1,994	-2,571	-2,951	-2,433
	Asymp. Sig. (2- tailed)	,037	,041	,016	,001	,043	,010	,003	,015
KG 2	Mann-Whitney U	28,5	21	30,5	13	34	17,	9,	24,5
	Z	-2,699	-3,112	-2,589	-3,540	-2,403	-3,299	-3,771	-2,926
	Asymp. Sig. (2- tailed)	,007	,002	,010	,000	,016	,001	,000	,003
KG 1		Професійна суб'єктивність	Рефлексивність	Критичне мислення	Об'єктивність	Комунікативність	Толерантність	Організаційні здатності	
	Mann-Whitney U	30	30,5	17	39	26,5	17	18	
	Z	-2,799	-2,589	-3,299	-1,958	-2,638	-3,299	-3,092	
	Asymp. Sig. (2- tailed)	,009	,010	,001	,033	,008	,001	,002	
KG 2	Mann-Whitney U	41	34	39	26,5	24,50	34	40	

Продовження Таблиці Р. 1

Z	-2,018	-2,398	-1,958	-2,826	-2,922	-2,410	-2,227	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,045	,016	,033	,005	,003	,016	,034	

Додаток Р.2

**Результати обчислення статистичної значущості
розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов
ВВНЗ в ЕГ2 у порівнянні з контрольними групами на формувальному
етапі педагогічного експерименту**

Таблиця Р.2

EG 2 KG	Статистичні параметри	Цінності	мотивація	Фахові діагност. знання	Практичні діагност. знання	Методичні знання	Діагностувальні вміння та навички	Вм. та нав.застос. методи, прийоми, методики	Метод.нав. та вм. застос.діагност. засоби
KG 1	Mann-Whitney U	37,5	34,5	29	18	35	18,5	20,5	21
	Z	-2,770	-2,173	-2,484	-3,129	-2,563	-3,104	-2,985	-2,955
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,037	,030	,013	,002	,018	,002	,003	,003
KG 2	Mann-Whitney U	34	17	26,5	10,5	40	10,5	9,5	18
	Z	-2,400	-3,326	-2,807	-3,680	-2,013	-3,688	-3,751	-3,283
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,016	,001	,005	,000	,046	,000	,000	,001
KG 1		Професійна суб'єктивність	Рефлексивність	Критичне мислення	Об'єктивність	Комунікативність	Толерантність	Організаційні здатності	Професійна суб'єктивність
	Mann-Whitney U	40	40,5	38,5	37	18	35,5	32,5	

Продовження Таблиці Р. 2

	Z	-1,906	-1,924	-2,359	-1,948	-3,140	-2,537	-2,711	
	Asymp. Sig. (2- tailed)	,043	,048	,034	,048	,002	,024	,017	
КГ 2	Mann- Whitney U	39	27	31,	25,5	18,5	36	35	
	Z	-2,130	-2,780	-2,472	-2,884	-3,257	-2,298	-2,349	
	Asymp. Sig. (2- tailed)	,033	,005	,010	,004	,001	,022	,019	

Кластерний аналіз результатів дослідження

Таблиця С

Набір даних для проведення кластерного аналізу

№ з/п	Сумарний відносний приріст учасників	Значення відносного прогресу учасників	№ з/п	Сумарний відносний приріст учасників	Значення відносного прогресу учасників
	Контрольні групи			Експериментальні групи	
1	0,210539	0,229179	1	0,407993	0,448673
2	0,189440	0,211586	2	0,312479	0,341632
3	0,274687	0,310030	3	0,842731	0,949734
4	0,474553	0,561379	4	1,466429	1,732003
5	0,289438	0,359997	5	1,567885	1,847469
6	0,159990	0,198007	6	1,902973	2,311304
7	0,431809	0,559821	7	2,061011	2,584880
8	0,504828	0,648323	8	2,761411	3,543299
9	1,170083	1,554583	9	2,863230	3,744416
10	0,998965	1,335514	10	2,902909	3,822971
11	0,890772	1,212485	11	4,463468	6,419177
12	0,573527	0,840128	12	4,462041	6,460484
13	0,892820	1,348671	13	4,580152	6,762035
14	0,632439	1,009210	14	4,827150	7,566065
15	0,496948	0,802392	15	4,989821	7,945575
16	0,547174	0,872223	16	3,488625	5,479516
17	1,042987	1,696833	17	4,281438	7,011088
18	0,404620	0,628292	18	3,459390	5,526182
19	0,360729	0,573192	19	3,634344	5,251942
20	1,392469	2,212609	20	4,001271	5,936604
21	0,530531	0,874502	21	4,725501	7,849669
22	1,229189	2,099980	22	3,403754	5,841683
23	0,650234	1,083724	23	3,672449	6,141220
24	1,499759	2,413776	24	2,946723	4,825420
25	0,470992	0,769594			

Додаток Т

**Медіанний критерій обрахування достовірності отриманих під час
контрольного експерименту даних на статистичному рівні
Частоти**

		Групи			
		КГ1 після	КГ2 після	ЕГ1 після	ЕГ2 після
Дані	> медіани	0	0	5	5
	<= медіани	5	5	0	0

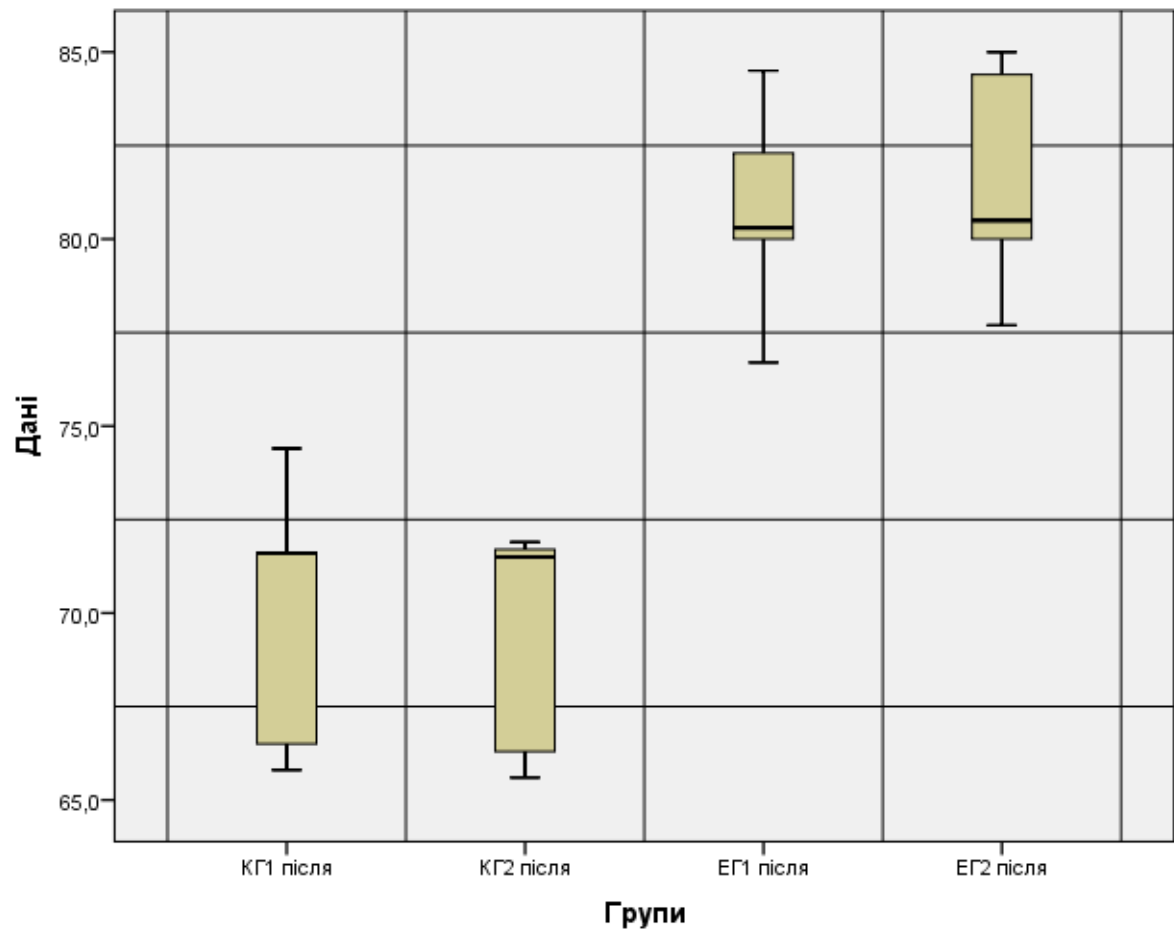
Примітка: частоти, менші 5 очікувались у восьми значеннях (100%). Мінімальна очікувана частота дорівнює 2,5.

Статистика критерію

Найменування	Дані
N	20
Медиана	75,550
Хи-квадрат	20,000 ^b
ст.св.	3
Асимпт. знч.	,000

Середні результати

Групи	Среднее	N	Стд.Отклонение
КГ1 після	69,980	5	3,6867
КГ2 після	69,400	5	3,1623
ЕГ1 після	80,760	5	2,8997
ЕГ2 після	81,520	5	3,0963
Итого	75,415	20	6,5861

Розподіл середніх результатів інтегральних значень

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

15. Гришук Ю. В. Зміст і структура діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 98–104. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/46/20.pdf>. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: 10.32843/2663- 6085/2022/46.20.

16. Гришук Ю. В. Критерії, показники, рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61 (1). С. 264–273. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/61_2023/part_1/42.pdf. (Наукометричні бази даних: *Index Copernicus International*). DOI: 10.24919/2308-4863/61-1-42.

17. Гришук Ю. В. Педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Людинознавчі студії*. 2023. Вип. 16 (48). С. 54–63. URL: <http://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/376>. (Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.). DOI: 10.24919/2413-2039.16/48.8

18. Гришук Ю. В. Проблема розвитку діагностичної компетентності викладачів вищої військової школи в педагогічній теорії та практиці. *Військова освіта*. 2021. №1 (43). 101–110. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/236708>. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-01/101-112.

19. Гришук Ю. В., Миколайчук Р. А. Перевірка статистичної значущості результатів педагогічного експерименту щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових

навчальних закладів із використанням методів машинного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. № 12 (30). С. 215–230.
 URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5915/5948>.
 DOI: 10.52058/2786-4952-2023-12(30)-215-230.

20. Гришук Ю. В., Крикун В. Д. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*: науковий журнал. 2022. Вип. 3 (110). С. 225-240. (Наукометричні бази даних: *Google Scholar*; *Ulrich's Periodicals Directory* (#); *CiteFactor*; *Index Copernicus International*.) URL <http://eprints.zu.edu.ua/36112/1/18.pdf>. DOI: 10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

21. Krykun V., Hryshchuk Yu. Current trends in adaptive training at higher military educational institutions. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ та можливі шляхи їх вирішення* : матеріали V міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 21 листопада 2022). С. 43-46.

22. Гришук Ю. В. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти. *Modern European psychological and pedagogical education. The development of a creative learning environment* : міжнародна. наук.-практ. конф. (Лодзь, 8-9 жовтня 2021 р.). 2021. С. 71–74.
 URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/168/4927/10348-1>.
 DOI: 10.30525/978-9934-26-146-6-18.

23. Гришук Ю. В. Використання цифрових інструментів у процесі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищої військової школи. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Тарту, 7

лютого 2022 р.). 2022. С. 251–256. URL:
<https://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-18.pdf>.

24. Гришук Ю. В. Діагностична діяльність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 квітня 2021 р.). 2021. С. 51–53.

25. Гришук Ю. В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійної підготовки військових фахівців в умовах турбулентності. *Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions. Bratislava* : Conference Proceedings of the International Scientific Online Conference (Bratislava, 30 May 2020). 2020. С. 27–36.
http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12409/1/%2BConference%20Proceedings_VSEMs_30.5.2020.pdf#page=28.

26. Гришук Ю. В. Критичне мислення як важлива складова діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Сучасні аспекти модернізації науки* : матеріали XXXVI міжнародної наук.-практ. конф. (7 вересня 2023 року, м. Софія (Болгарія), дистанційно). С.153–156.
<http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-36.pdf>.

27. Крикун В., Гришук Ю. Упровадження змішаного навчання у вищих військових навчальних закладах: теоретичний огляд. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі ВВНЗ та можливі шляхи їх вирішення* : матеріали III міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 20 листопада 2022). С. 43-46. <https://nuou.org.ua/assets/documents/Zbirnyk-ADL-2020.pdf>.

28. Гришук Ю. В., Крикун В. Д. Ways of introduction of an adaptive approach into language training system of the Armed Forces of Ukraine. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 23-24 вересня 2022). 2022. URL:
<http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/156/1922/4576-1>. DOI:
 10.36059/978-966-397-261-9/16.

Акти впровадження

акт № 111/35/229 від 20.10.2023 р.

Додаток Ф.1

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника Національної
академії сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного з
навчальної роботи



Олексій КРАСЮК

А К Т

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Гришук Юлії Володимирівни на тему "Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти" в освітньому процесі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Комісія у складі:

голови: підполковника Оксани ЩЕРБИ

членів: підполковника Андрія СІРКА
майора Вікторії БОЙЧЕНКО
майора Ольги РОМАШКО

склала цей акт у тому, що результати дисертаційного дослідження Гришук Юлії Володимирівни на тему "Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти" впроваджено в освітній процес Національної академії Сухопутних військ:

практична реалізація педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ЗВО уможливила досягнення більш об'єктивної якості діагностування іншомовної професійної компетентності військовослужбовців та сприяла підвищенню рівня якості навчання;

застосування дистанційного курсу "Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов" Гришук Юлії Володимирівни на тему "Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти" ВВНЗ ("DiComDev") сприяв поглибленню знань, умінь, навичок, набуттю досвіду проведення діагностичних заходів із застосуванням різноманітного діагностичного інструментарію, діагностичних засобів, прийомів, а також застосування методів, методичних прийомів, методик діагностування;

Продовження додатку Ф.1

проведення тренінгу: “Основи статистичного аналізу тестових завдань” слугувало покращенню якості діагностичного інструментарію із дотриманням основних принципів їхнього розроблення;

Результати цього дослідження були впроваджені в освітній процес протягом 2022 – 2023 навчального року виявилися значущими для подальшого розвитку освітнього процесу в Національній академії Сухопутних військ та досягнення високого рівня професійної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Встановила:

1. Результати дисертаційного дослідження використані при викладанні дисциплін першого (бакалаврського рівня вищої освіти) **“Іноземна мова за професійним спрямуванням”** та **“Військово-спеціальна мовна підготовка”** для всіх спеціальностей та спеціалізації Національної академії Сухопутних військ у темах:

- 3.2 Структура Сухопутних військ;
- 3.3 Основи загальновійськового бою;
- 3.6 Радіоперемовини;
- 3.7 Бойова робота підрозділів ЗСУ;
- 3.8 Процедури управління підрозділами.

2. Матеріали дисертаційного дослідження Гришук Юлії Володимирівни на тему “Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти” вважати впровадженими (реалізованими) в освітньому процесі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Голова комісії:

підполковник



Оксана ЩЕРБА

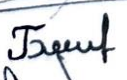
Члени комісії:

підполковник



Андрій СІРКО

майор



Вікторія БОЙЧЕНКО

майор



Ольга РОМАШКО

акт № 115/219 від 02.10. 2023 р.


МІНОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ОБОРОНИ УКРАЇНИ
 Повітрофлотський проспект, 28
 Київ, 03049
 Тел.: (044) 271-06-97, (044) 248-10-78
 E-mail: info@nuou.org.ua
 Код ЄДРПОУ 07834530
 від " " 20 р. № 182/
 На № від " " 20

ЗАТВЕРДЖУЮ

Тимчасово виконуючий обов'язки
 заступника начальника
 університету з навчальної роботи
 полковник

Микола ПАЛАМАР
 2023 року

АКТ

**про впровадження в освітній процес результатів дисертаційного
 дослідження майора Гришук Юлії Володимирівни на тему
 “Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності
 викладачів іноземних мов у системі післядипломної освіти”**

Комісія у складі:

начальника навчально-наукового центру іноземних мов, кандидата
 філологічних наук полковника Васюкової Наталії Віталіївни,
 заступника начальника центру – начальника науково-дослідного
 відділу науково- та навчально-методичного забезпечення мовної підготовки
 наукового центру мовного тестування навчально-наукового центру
 іноземних мов, доктора філософії (Публічне управління та адміністрування)
 полковника Демидка Дмитра Леонідовича,

старшого наукового співробітника науково-дослідного відділу
 мовного тестування наукового центру мовного тестування навчально-
 наукового центру іноземних мов, доктора філософії (Освітні, педагогічні
 науки) майора Арістархової Маргарити Сергіївни.

Цим актом комісія встановила, що результати дисертаційного
 дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету
 оборони України (протокол №1 від 5.09.2023).

Обґрунтована дослідницею модель розвитку діагностичної
 компетентності викладачів іноземних мов складається з взаємопов'язаних
 блоків та сприяє послідовному, цілеспрямованому, системному розвитку
 діагностувальних знань, умінь, навичок, здатності та готовності викладачів

Продовження додатку Ф.2

іноземних мов обирати, ефективно розробляти та застосовувати діагностувальні методи, методичні прийоми, методики, засоби під час професійної діяльності, а також організовувати та проводити мовне тестування, розробляти мовні тести відповідно до вимог стандарту НАТО СТАНАГ 6001. Окрім того, викладачі іноземних мов розвивають такі професійно важливі якості викладача-діагноста, як: критичне мислення, комунікативність, організованість, терпимість, об'єктивність.

Матеріали дисертаційного дослідження впроваджено у “Курс підвищення кваліфікації з питань організації та методики викладання іноземних мов” та “Курси підвищення кваліфікації науково-педагогічних та наукових працівників з питань мовного тестування відповідно до вимог стандарту НАТО СТАНАГ 6001”

Голова комісії:
полковник



Наталія ВАСЮКОВА

Члени комісії:
полковник



Дмитро ДЕМИДКО

майор

Маргарита АРІСТАРХОВА

акт № 115/35/227 від 13.10.2023 р.

Затверджую



АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Гришук
Юлії Володимирівни на тему “Педагогічне моделювання розвитку
діагностичної компетентності викладачів іноземних мов у системі
післядипломної освіти”**

Комісія у складі завідувачки кафедри іноземних мов ДВНЗ “Ужгородський національний університет”, кандидата педагогічних наук, доцента Канюк О.Л., доктора педагогічних наук, професора, професора кафедри психології ДВНЗ “Ужгородський національний університет” Синишиної В.М., доктора педагогічних наук, професора кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Попадич О.О., розглянувши методичні матеріали щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, встановила що їх впровадження націлене на процес індивідуалізації навчання завдяки використанню технології адаптивного навчання, що дозволило вдосконалити як змістову так і методичну складову підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. Окрім того, результати дисертаційного дослідження сприяли розвитку у викладачів іноземних мов ціннісно-мотиваційної основи щодо діагностичної діяльності, здатності й готовності діагностувати та проводити діагностичні заходи, забезпечувати діагностичний супровід, обирати необхідний діагностичний інструментарій.

Результатом впровадження в освітній процес педагогічної моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ слало значне підвищення рівня розвитку компонентів діагностичної компетентності викладачів іноземних мов, які діагностують рівень розвитку іншомовної професійної компетентності військовослужбовців під час своєї педагогічної діяльності, а також у ході залучення викладачів іноземних мов до процесу тестування на визначення рівня володіння іноземною мовою військовослужбовців відповідно до стандарту НАТО СТАНАГ 6001.

Реалізація зазначених результатів дисертаційного дослідження майора Гришук Юлії Володимирівни підтвердила ефективність застосування технології адаптивного навчання щодо розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

Завідувачка кафедри іноземних мов,

Олександра КАНЮК

кандидат педагогічних наук, доцент

Додаток Ф.4



ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника Воєнної академії імені Євгенія Березняка
доктор політичних наук, професор
полковник Сергій МОКЛЯК

22 вересня 2023 року

АКТ

впровадження результатів дисертаційного дослідження Гришук Юлії Володимирівни на тему "Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти" в освітній процес Воєнної академії імені Євгенія Березняка

Комісія у складі:

голови комісії: начальника кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктора педагогічних наук, професора, полковника Олександра ЛАГОДИНСЬКОГО;

членів комісії: професора кафедри міжнародної та професійної мовної комунікації Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктора педагогічних наук, професор, працівника ЗС України Лесі ВІКТОРОВОЇ; доцента кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктора педагогічних наук, професора, працівника ЗС України Зої КОРНЄВОЇ.

склала цей акт про те, що результати, отримані під час дисертаційного дослідження **"Педагогічне моделювання розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти"** майора Гришук Юлії Володимирівни на здобуття наукового ступеня доктора філософії (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки), були впроваджені та реалізовані в освітньому процесі кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності та кафедри міжнародної та професійної мовної комунікації Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, що знайшло своє відображення у:

використанні навчально-методичних матеріалів дистанційного курсу **"Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ"** ("DiComDev"), включаючи інтерактивні дидактичні матеріали за допомогою цифрових інтерактивних інструментів та мультимедійного контенту;

Продовження додатку Ф.4

застосуванні моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, яка стала важливим інструментом систематизації процесу вдосконалення знань, умінь, навичок, поглиблення досвіду, що своєю чергою сприяло розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов;

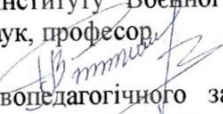
втіленні теоретичних положень технології адаптивного навчання, що забезпечує покрокове підвищення рівня розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ, допомагаючи індивідуалізувати процес навчання завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії, зворотному зв'язку, самодіагностиці, наявності адаптивного алгоритму, створенню індивідуальної траєкторії навчання.

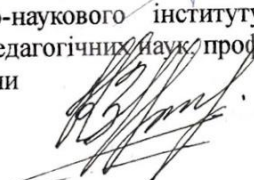
Реалізація вищезазначених результатів дисертаційного дослідження майора Гришук Ю.В. була обговорена на засіданні кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, протокол № 2 від 21 вересня 2023 року.

Голова комісії:

начальник кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктор педагогічних наук, професор
полковник  Олександр ЛАГОДИНСЬКИЙ

члени комісії:

професор кафедри міжнародної та професійної мовної комунікації Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктор педагогічних наук, професор, працівник ЗС України  Леся ВІКТОРОВА

доцент кафедри лінгвопедагогічного забезпечення професійної діяльності Другого навчально-наукового інституту Воєнної академії імені Євгенія Березняка, доктор педагогічних наук, професор, працівник ЗС України  Зоя КОРНСВА

№ 115/35/226-2
Н.М. Гришук
13.10.2023