

Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст

В. В. Ягупов¹, І. С. Плохута²

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
Corresponding author. E-mail: yagupow1957@gmail.com, igor198519851985@meta.ua

Paper received 23.02.22; Accepted for publication 18.02.22.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X103-07>

У статті обґрунтовано поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії». З'ясовано, що серед науковців немає одностайності та чіткості щодо розуміння діагностувальної компетентності педагогів та її змісту й структури. З'ясовано, що саме діагностувальна компетентність є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності майбутніх докторів філософії як майбутніх викладачів системи військової освіти, який необхідний для успішної реалізації ними діагностувальної функції у педагогічній діяльності.

Ключові слова: діагностувальна компетентність, компетентнісний підхід, діагностика, компоненти діагностувальної компетентності, майбутній доктор філософії.

Вступ: діагностувальна діяльність військового педагога – це постійне, послідовне та систематичне розв'язання різних діагностувальних завдань у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим до їхнього творчого розв'язання майбутніх педагогів слід готувати цілеспрямовано та професійно в ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, поведінково-діяльнісному та суб'єктному аспектах. У зв'язку з цим наголошуємо, що саме діагностувальна компетентність педагога є стрижневою в їх професійній компетентності та педагогічній діяльності.

Короткий огляд публікацій по темі. Багатьма дослідниками були здійснені наукові дослідження щодо педагогічного діагностування. Зокрема, за такими напрямками: зміст і специфіка педагогічного діагностування, його стадії та методики (В. Галузьяк, І. Булах, М. Левіна, К. Ауфшнайтер, І. Підласий та ін.); методики педагогічного діагностування (К. Інгенкамп, К. Клауер, Б. Лівер, Ю. Ключ, С. Брудер, Б. Шмітц та ін.); система підготовки майбутніх педагогів до діагностувальної діяльності (О. Абдулліна, Г. Гац, В. Бондар, І. Зязюн, С. Мартиненко, Г. Тарасенко та ін.). У сучасній науково-педагогічній літературі ще немає чіткого визначення діагностувальної компетентності педагога. Деякі аспекти її визначення можемо знайти у працях К. Ауфшнайтер, С. Брудер, Г. Гаца, О. Дорофєєвої, О. Застело, Н. МкЕлвані, С. Мартиненко, А. Оле, Ю. Ключ, А. Фастівець та ін.

Мета статті полягає в розкритті структури та змісту діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

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

ності та їх постійне самовдосконалення.

Методологічно обґрунтоване використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх докторів філософії безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетентність» і «професійна компетентність». Для української педагогіки ці поняття є відносно новими, і тому й спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб'єктами та організаторами освіти. Так, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева вважають компетентність як спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання та дозволяє людині визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7, с. 17].

На думку І. Зязюна, компетентність – це властивість індивіда, яка існує в таких різних формах: високий рівень умілості, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін. [5, с. 17].

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися визначення компетентності, яке дано В. Ягуповим. Він визначає компетентність як термін, що використовується у науковій, і в повсякденній мові, але для його обґрунтування виділяє такі основні поняття як «здатність», «підготовленість» і «готовність»: «під професійною компетентністю слід розуміти інтегроване професійне, психологічне та суб'єктне утворення фахівця..., набуте (а не вроджене) ним в процесі формальної, неформальної та інформальної освіти, яке відображає єдність його теоретичних і практичних знань, практичної підготовленості (практичні навички, вміння та здатності професійної діяльності), ставлення до професійної діяльності та мотиваційної, особистісної та професійної готовності до неї» [16, с. 31].

Глибоким та актуальним є поняття «професійна компетентність педагога», яке розглядається у вітчизняній і зарубіжній літературі як інтегрований критерій оцінювання готовності педагога до вирішення освітніх завдань. Нині науковці не дійшли до узгодженого розуміння поняття «професійна компетентність педагога». Деякі дають його визначення як базову характеристику діяльності педагога, що включає як

змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки – мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. Перед сучасним фахівцем ставиться вимога володіти цілою низкою спеціальних, професійних умінь, передусім пов'язаних з його психологічною підготовленістю. Нами з'ясовано, що професійна компетентність педагога визначається як явище багатозначне, яке включає систему цінностей і мотивів його педагогічної діяльності, а також практичних знань і вмінь, професійно важливих якостей. Професійна компетентність визначається рівнем особистісної, психологічної та професійної здатності та готовності педагога до реалізації своїх посадових педагогічних компетенцій.

Ми в процесі визначення діагностувальної компетентності виходимо зі важливості діагностувальної функції педагога, оскільки він за її допомогою визначає результат досягнення цілей як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності тих, хто вчиться. Без діагностування неможливе правильне та раціональне управління педагогічним процесом у цілому та окремими його компонентами, зокрема. Педагогічна діагностика – це частина педагогічного процесу, яка має такі основні завдання, що показують стан і результати діяльності його суб'єктів. Вона дає можливість побачити, а можливо і передбачити деякі відхилення і навіть коригувати весь процес та його окремі елементи.

К. Інгенкамп не без підстав вважав незавершеним наукову концепцію педагогічного діагностування та наголошував про необхідність подальших теоретичних та експериментальних пошуків змісту, методів і спеціфіки діагностики як педагогічного явища [6, с. 10-16]. Аналіз та узагальнення сучасних наукових джерел свідчить про достатню аргументованість такого підходу до розуміння педагогічної діагностики у педагогічній науці.

І. Підласий слушно зауважив, що діагностика – це система технологій, засобів, процедур і методів висвітлення обставин, факторів та умов функціонування педагогічних об'єктів, встановлення їх ефективності і наслідків [10, с. 544]. Дослідник також підкреслює, що в діагностику вкладається більш широкий і більш глибокий зміст, ніж у традиційну перевірку знань і вмінь учнів. Перевірка лише констатує результати, а діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів процесу навчання. Контролювання, оцінювання знань і вмінь тих, хто вчиться, в діагностування є необхідними складовими частинами [10, с. 544].

Нині поняття «діагностика» має два значення:

процес, процедура розпізнання об'єкта або його стану;

галузь науки, яка досліджує процеси розпізнання, етапи, методи.

Так, на основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що в поняття «діагностика» вкладається ще один зміст – практична діяльність педагога, яка реалізується в його професійній діяльності. На думку О. Мельник, «Діагностика – це спеціальний вид педагогічної діяльності, спрямований на вивчення та

розпізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання і виховання з метою взаємодії вчителя й учня та ефективного управління цим процесом» [9, с. 24].

Таким чином, поняття «діагностика» має більш істотне значення, ніж поняття «перевірка знань». Відмінність у цих поняттях полягає у тому, що перевірка констатує результати, а ось діагностика здійснює контроль, оцінювання, накопичення даних, аналіз результатів і стежить за динамікою функціонування та розвитку певного педагогічного явища, наприклад, навчальної успішності учнів, ефективності педагогічної діяльності вчителів у конкретній навчально-вихованій установі.

Вважаємо, що в освітньому процесі діагностувальна компетентність педагога є одним із критеріїв його здатності та готовності до педагогічної діяльності, адже від її здатності та точності, оцінювати стан, динаміку просування та перспективи розвитку майбутнього фахівця залежить, чи буде поєднання освітніх цілей із потребами та можливостями самого майбутнього фахівця. Водночас у процесі аналізу та узагальнення відповідних наукових джерел ми виявили, що наукове поняття «діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії» є, практично, нерозкритим. Але якщо брати глобально, то у науково-педагогічній літературі ще немає чіткого визначення діагностувальної компетентності педагога.

Зарубіжні науковці С. Брукхарт, К. Інгенкамп, У. Ліссманн, Б. Спінат, А. Зюдкамп, Дж. Кайзер, П. Мосс та ін. наголошують, що в педагогічному процесі діагностувальна компетентність є найважливішою. Важливо, що дослідження, присвячені її дослідженню, розглядали головним чином крізь призму точності оцінювання навчальних досягнень тих, хто вчиться. У сучасних дослідженнях тлумачення діагностичної компетентності знаходимо в роботах К. Ауфшнайтер Ф. Шрадер, Г. Гаца, О. Дорофеевої, Н. МкЕлвані, С. Мартиненко, А. Оле, А. Хельмке, Е. Івутіна та ін. Наприклад, німецький педагог Ф. Шрадер визначає діагностувальну компетентність педагогів як їх здатність успішно справлятися з діагностувальними завданнями, які виникають у професії вчителя [21, с. 154]. Складно не погоджуватися з такою слушною думкою.

У свою чергу О. Дорофеева вважає, що діагностувальна компетентність педагога виявляється як єдність практичної та теоретичної готовності педагога до здійснення діагностувальної діяльності, яка спрямована на розв'язання задач, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності [3, с. 35]. Вона допускає методологічну та термінологічну помилку, коли діагностувальну компетентність, з одного боку, зводить до практичної та теоретичної готовності педагога, а з іншого – таких видів готовності фахівців немає у психологічній науці.

Суттєво відрізняється дефініція С. Мартиненко, яка визначає діагностувальну компетентність педагога як його інтегровану здатність, яка ґрунтується на знаннях про педагогічну діагностику, сформованих діагностувальних уміннях, навичках, досвіді вивчати, досліджувати та прогнозувати розвиток навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня, зокрема [8, с. 27]. Таке визначення можна покласти за основу. Але обов'язково треба додати й інші її скла-

дові, наприклад, цінності та мотивацію, професійно важливі діагностувальні якості, педагогічну суб'єктність викладача.

Слушну та науково обгрунтована дефініцію дають українські науковці, які визначають «...діагностичну компетентність викладача закладу вищої військової освіти (ЗВВО) як його діагностичну підготовленість, інтелектуальну, діяльну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностичної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування» [17, с. 1215].

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

Таким чином, **діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії** – це їх діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

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

Ключовою проблемою, що дозволяє реалізовувати наші дослідницькі завдання, є структура діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії, виокремлення її конкретних компонентів та їх аналіз. Це дозволить подати внутрішню характеристику досліджуваного явища та розглянути його комплексно. Системний підхід є одним із базових при побудові структури, який дозволяє побачити діагностувальну компетентність як педагогічну систему та виокремити її компоненти. У будь-якому випадку компетентність не можна зводити тільки до певного комплексу особистісних якостей і станів, оскільки її склад є набагато ширшим, хоча стосується вона саме фахівця, а не особистості, що було обґрунтовано в наукових публікаціях О. Застели [4, с. 35].

Під поняттям «компоненти діагностувальної компетентності» науковці розуміють сукупність психічних утворень, професійно важливих якостей і проявів викладача, які дають змогу досягати професійних цілей у процесі діагностувальної діяльності відповідно до своїх компетенцій [4, с. 35]. Основні складові діагностувальної компетентності широко обговорювалися протягом останніх років. Так, проблему формування діагностувальної компетентності педагога наголошує Г. Гац, який під діагностувальною компетентністю

фахівця з фізичної терапії розуміє комплекс його якостей і станів як поєднання діагностувальних знань і вмінь, що дозволяють ефективно орієнтуватися в діагностувальних заходах [2, с. 19]. Такий підхід вважаємо достатньо примітивним, оскільки він не охоплює всі її складові. Наприклад, немає ціннісно-мотиваційного аспекту проведення педагогічного діагностування, бо для одного педагога діагностика – це можливість самоствердження шляхом приниження учнів, а для іншого – це можливість визначення успіхів учнів і з'ясування певних своїх упущень у педагогічній діяльності та ін. Наступні науковці – Н. МкЕлвані та А. Оле – власне вважають структурними компонентами діагностувальної компетентності викладача його ставлення до діагностувальної діяльності та її мотивацію, усвідомлення самоефективності та самоаналіз результатів діагностики [18, с. 7]. Наступний науковець К. Ауфшнайтер приділив увагу цій проблемі та розробив модель діагностувальної компетентності педагога. Він виокремив такі її компоненти: ставлення до діагностувальної діяльності, мотивацію до діагностувальної діяльності, саморегулювання та когнітивні здатності, до яких віднесені знання методів діагностування [20]. Але такий підхід, на нашу думку, також не є системним, тому відповідно не є повним.

Діагностувальна компетентність педагога як систему була описана С. Мартиненко, яка складається, на її думку, з трьох основних груп. До I групи відносять знання про сутність і зміст діагностувальної діяльності (роль діагностувальної діяльності в професійній діяльності педагога; знання про її мету, завдання, засоби, функції, специфіку та склад); до II – знання з теорії педагогічної діагностики (об'єкт, предмет, спрямованість педагогічної діагностики, методи, прийоми засоби педагогічної діагностики); до III – знання технології діагностувальної діяльності (діагностувальні методи, методики та технології) [8, с. 28]. Ця модель діагностувальної компетентності педагога у порівнянні з іншими запропонованими науковцями моделями є більш обґрунтованою і повною, але їй також не вистачає системності та повноти.

Науковці слушно наголошують, що «не викликає сумніву необхідність формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів як важливу складову їх професійної компетентності. Основними є складовими мають бути цінності, мотивація, діагностувальні знання, навички, вміння, професійно важливі діагностувальні якості і здатність бути суб'єктом діагностувальної діяльності» [14, с. 146]. Такої ж думки дотримуються й інші науковці: «Виокремлюємо згідно з вимогами системного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів її компоненти – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльній, рефлексивно-корекційний, які послідовно, комплексно, системно та контекстно охоплюють всю діагностичну діяльність викладача» [17, с. 1215].

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

1) ціннісно-сміслову, мотиваційну й особистісну

ставлення фахівця до професійної діяльності, тобто її суб'єктна значущість для буття людини як соціально-і професійного суб'єкта;

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

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

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

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

6) професійна суб'єктність, тобто самоконтроль, самооцінювання, самодетермінація, саморегуляція та саморефлексія професійної діяльності, своєї поведінки, спілкування в суспільстві, в професійному середовищі [14, с. 150].

На основі врахування наукових доробок К. Ауфшнайгер, Г. Гаца, О. Дорофеевої, О. Застело, О. Вугіної, Ю. Клюг, М. Ковальчук, С. Мартиненко, В. Ягупова, а також із урахуванням цілей, змісту та специфіки майбутньої науково-педагогічної діяльності докторів філософії визначаємо структуру їх діагностувальної компетентності у таких компонентах: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, індивідуально-психічного та суб'єктного. Більш докладно та окремо обґрунтовуємо кожен компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

Ціннісно-мотиваційний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії має дві складові, які пов'язані з усвідомленням ними ціннісних аспектів діагностувальної діяльності (настанова на діагностувальну діяльність; позитивне емоційне ставлення до діагностувальної діяльності) і характеризує дві її складові – цінності та мотивацію. Цей компонент, по-перше, є вкрай необхідний, оскільки «Смисл цінностей в освіті полягає насамперед у тому, що вони формують систему значень, принципів, норм, канонів та ідеалів, які визначають цінність освіти в суспільстві, регулюють взаємодію суб'єктів в освітній сфері і формують ціннісний компонент у структурі навчальної діяльності тих, хто набуває певну освіту, педагогічної діяльності викладачів. Це пов'язано з таким фактом, що цінності, по-перше, формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самого себе; по-друге, визначають в освіті поведінку і смисл діяльності її суб'єктів, ставлення, з одного боку, педагогів до педагогічної діяльності, до її смислу і результатів, з іншого – учнів (студентів, слухачів) до набуття освіти, навчальної діяльності та її смислу та основного результату. У зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях одним із основних їх цілей має бути з'ясування ціннісної сфери суб'єктів освіти – педагогів і тих, хто набуває певну освіту – учнів (студентів, слухачів)» [11, с. 52].

По-друге, він є «стартовим» для інших компонентів діагностувальної компетентності, оскільки при його сформованості всі інші компоненти формуються усві-

домлено, цілеспрямовано, контекстно, змістовно і без зайвої емоційної напруженості, оскільки «дає можливість з'ясувати: усвідомлення професійних і фахових цінностей, настанов та їх сприйняття як орієнтирів майбутньої діяльності; позитивне ставлення до обраного фаху та майбутньої військово-професійної і фахової діяльності; внутрішню вмотивованість до цієї діяльності та потребу в реалізації власного потенціалу у сфері фізичної культури і спорту як суб'єкта військово-професійної та фахової діяльності; потребу в набутті військово-професійних і фахових знань, систематизації раніше набутих професійних (організаторських) умінь і навичок» [1, с. 97].

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

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

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

діагностувальні інтереси (зацікавленість діагностуванням);

діагностувальні потреби (потреба в діагностуванні як військового фахівця та як педагога);

діагностувальні мотиви (усвідомлення діагностувальних потреб у педагогічній діяльності);

діагностувальні цінності (позитивне ставлення до діагностувальної діяльності та тих, хто вчиться).

Отже, важливість формування всіх сторін ціннісно-мотиваційної складової діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії зумовлена єдністю функцій мотивації в діагностуванні, що, зазвичай, реалізує основну функцію – спонукальну, а мета в свою чергу спрямовує та організовує діагностувальну діяльність, тоді як цінності – утворюють її смисл для майбутніх докторів філософії.

Когнітивний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання про педагогічне діагностування, діагностувальні методи/методики/технології/засоби та методику їх застосування в діагностувальній діяльності. Зокрема, це такі теоретичні і методичні/процедурні знання: зміст діагностувальних досліджень; теоретичні знання про основні поняття та методи педагогічної діагностики; експериментально-діагностувальні, методики, технології та засоби, їхні можливості для розв'язання практичних діагностувальних завдань; процеси опрацювання даних на основі аналізу, порівняння, узагаль-

нення, синтезу, розроблення варіантів використання діагностувальної інформації тощо.

Рівень сформованості когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань майбутніх докторів філософії в їх науково-педагогічній діяльності.

Для здійснення якісної підготовки майбутніх докторів філософії, який має володіти професійними знаннями та системою методологічних, виховних, методичних, комунікативних, організаційно-управлінських, діагностувальних, психологічних і дослідницьких знань, необхідно цілеспрямовано формувати у них діагностувальну компетентність та її знаннєві підвалини. У зв'язку з цим вважаємо, що зміст цього компонента складають три групи таких знань:

психолого-педагогічні знання: знання методології професійної освіти, організації навчально-вихованого процесу в ВВНЗ, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти; знання організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавальної мотивації та здатностей курсантів (слухачів); знання психолого-педагогічних підвалів педагогічної діяльності;

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

аналітико-статистичні знання – це здатність аналізувати, опрацьовувати та статистично опрацьовувати результати педагогічного діагностування, а також визначити методику їх використання у своїй педагогічній діяльності.

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

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

Індивідуально-психічний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає їх індивідуально-психічні діагностувальні

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

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

Суб'єктний компонент діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії включає, поперше, усвідомлення та сприйняття військовими педагогами як самого себе як суб'єкта діагностувальної діяльності, так і курсанта (слухача) як суб'єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності. «Сутність професійної суб'єктності офіцера полягає в його позитивному самосприйнятті та самоставленні до самого собі як до суб'єкта професійної діяльності в типових та екстремальних умовах, а також її самодетермінація і саморегуляція згідно зі службовими інструкціями, внутрішнім переконанням, суб'єктною позицією» [15, с. 78-79].

Відповідно майбутні доктора філософії мають ставитися до самого себе як до креативних суб'єктів науково-педагогічної діяльності, свідомо саморегулювати та самоуправляти своєю діагностувальною діяльністю, створювати її неповторний індивідуальний стиль на основі усвідомлення, аналізу та оцінювання власної поведінки і діяльності в педагогічному середовищі, самоідентифікації себе як суб'єкта педагогічної діяльності, носія системи педагогічних і фахових цінностей.

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

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

Отже, зміст цього компонента складають активність, автономність, об'єктивна самооцінка, відповідальність, рефлексія та саморефлексія у діагностувальній діяльності військових педагогів, які складають

підвалину їх професійної суб'єктності в діагностувальній діяльності.

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

Визначено діагностувальну компетентність майбутніх докторів філософії як їх діагностувальну підготовленість, інтелектуальну, діяльну та суб'єктну здатність, а також професійну, особистісну й психологічну готовність до реалізації діагностувальної функції

в педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування.

Обґрунтовано такі її компоненти: ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльничий, індивідуально-психічний та суб'єктний.

Перспективні напрями нашого дослідження – обґрунтування критеріїв і показників оцінювання розвиненості діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліков І.О. Критерії та показники діагностування сформованості організаційної компетентності в майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 94-101. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>
2. Гац Г. О. Методика формування діагностичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 18–20.
3. Дорофеева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография. Вологда : ВИРО, 2013. 164 с.
4. Застело О.В. Развитие диагностической компетентности преподавателей иностранных языков высших военных учебных заведений в системе послыдипломной освіти. Дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Інститут Служби зовнішньої розвідки України. Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Київ, 2018. 374 с.
5. Зязюн, І. А. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія .К.; Глухів: РВВ ГДПУ, С.10–18.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [Пер. с нем.]. М. : Педагогика, 1991. 238 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
8. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26–31.
9. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів до діагностичної діяльності: дис. ...канд. пед. наук / 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2002. 365 с.
10. Подласный И. П. Педагогика: Новый курс: [ученик для студентов высших учебных заведений : в 2 книгах]. Книга 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласный. А – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. 576 с.
11. Ягулов В. В. Аксиологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 51-53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_j7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Дата звернення: Квітень 21, 2021.
12. Ягулов В.В., Крышталь Н.А., Король В.Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74-83.
13. Ягулов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання* : [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О.П.] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. 2013. С. 144-152.
14. Ягулов В. В., Кириченко О.М. Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних і східних одноборств* : зб. наук. пр. за мат. XV міжнар. конф., присвяч. пам'яті д-ра пед. наук, професора Бізіна Віктора Петровича (Харків, 30 листопада 2021 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Наук. парк «Наука та безпека України». Харків, 2021. С. 145-146.
15. Ягулов В.В., Крышталь Н.А., Король В.Н. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. №1. С. 74-83.
16. Ягулов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН*. 2013. № 6. С. 26-33.
17. Yahupov Vasyl, Olha Zastelo, Valentyna Svystun, Nataliia Korchynska, Olena Chorna, Viktoriia Krykun. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal (Technology, Education, Management, Informatics)*. Volume 9, Issue 3, Pages 1213-1220. ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM93-49, August 2020.
18. Ohle A., McElvany N. Teachers' diagnostic competences and their practical relevance. *Journal for educational research online*, 2015. Vol. 7. P. 5–10. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11487/pdf/JERO_2015_2_Ohle_McElvany_Editorial_Teachers_diagnostic.pdf
19. Raven J. Quality of Life, the Development of Competence, and Higher Education. *Higher Education*. 1984. № 13. P. 393–404.
20. JavaNNS. Java Neural Network Simulator User Manual, Version 1.1. / Igor Fischer, Fabian Hennecke, Christian Bannes, Andreas Zell : University of Tubingen: JavaNNS. URL: <http://www.ra.cs.uni-tuebingen.de/software/JavaNNS/manual/JavaNNS-manual.pdf>
21. Schrader F.-W. Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2013. 31(2). S. 154-165.

REFERENCES

1. Bielikov I.O. Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia sformovanosti orhanizatsiinoi kompetentnosti v maibutnikh

- fakhivtsiv iz fizychnoi kultury i sportu Zbroinykh syl Ukrainy. Innovatsiina pedahohika. 2021. Vyp. 38. S. 94-101. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>
- Hats H. O. Metodyka formuvannia diahnostychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 2010. № 3. S. 18–20.
 - Dorofeeva O. Y. Formyrovanye dyahnostycheskoi kompetentnosti pedahohov v protsesse dopolnytelnoho professionalnogo obrazovannia: monohrafiia. Volohda : VYRO, 2013. 164 s.
 - Zastelo O.V. Rozvytok diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u systemi pislidyplomnoi osvity. Dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Instytut Sluzhby zovnishnoi rozvidky Ukrainy. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho, Kyiv, 2018. 374 s.
 - Ziazun, I. A. (2005).Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy. Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy : monohrafiia .K.; Hlukhiv: RVV HDPU, S.10–18.
 - Ynhenkamp K. Pedahohycheskaia dyahnostyka : [Per. s nem.]. M. : Pedahohyka, 1991. 238 s.
 - Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraiynski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky: monohrafiia / N.M. Bibik, L.S. Vashchenko, O.I. Lokshyna ta in. ; pid zah. red. O.V. Ovcharuk. K.: K.I.S., 2004. 112 s.
 - Martynenko S. M. Formuvannia diahnostychnykh kompetensii u maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2012. Vyp. 36. S. 26–31.
 - Melnyk O.M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do diahnostychnoi diialnosti: dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Zaporizhzhia, 2002. 365 s.
 - Podlasnyi Y. P. Pedahohyka : Novyi kurs: [uchenyk dlia studentov vyshchykh uchebnykh zavedenyi : v 2 knykh]. Knyha 1 : Obschche osnovy. Protsess obuchenya / Y. P. Podlasnyi. A – M. : Humanitarnyi yzdatelskyi tsentr VLADOS, 2008. 576 s.
 - Yahupov V. V. Aksiologichni vymir yevropeiskoho osvitnoho prostoru ta metodologichni problemy ukraiynskykh doslidnykiv u pedahohitsi. Tsinnisno-orientovanyi pidkhd v osviti i vyklyky yevrointehratsii : materialy mizhnar. nauk.-metod. konf. (Sumy, 29-30 travnia 2020 r.) / red. kolehiia : V.M. Zavhorodnia, A.M. Kulish ta in. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet, 2020. S. 51-53. https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view Data zvernennia: Kviten 21, 2021.
 - Yahupov V.V., Kryshtal N.A., Korol V.N. Formyrovanye y razvytye professionalnoi sub'iektnosti ofytserov. Yzvestyia Rossyiskoi akademyy obrazovannia. 2013. №1. S. 74-83.
 - Yahupov V. V. Modelyrovanye professionalnoi kompetentnosti vypusknykh professionalnykh uchebnykh zavedenyi. Novi tekhnologii navchannia : [zb. nauk. pr. / hol. red. Hrebelyk O.P.] / Instytut innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity. 2013. S. 144-152.
 - Yahupov V. V., Kyrychenko O.M. Formuvannia diahnostovalnoi kompetentnosti maibutnikh ofytseriv u protsesi profesiinoi pidhotovky. Aktualni problemy rozvytku sluzhbovo-prykladnykh, tradytsiinykh i skhidnykh odnorbortv : zb. nauk. pr. za mat. KhV mizhnar. konf., prysviach. pamiaty d-ra ped. nauk, profesora Bizina Viktora Petrovycha (Kharkiv, 30 lystopada 2021 r.) / MVS Ukrainy, Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav, Nauk. park «Nauka ta bezpeka Ukrainy». Kharkiv, 2021. S. 145-146.
 - Yahupov V.V., Kryshtal N.A., Korol V.N. Formyrovanye y razvytye professionalnoi sub'iektnosti ofytserov. Yzvestyia Rossyiskoi akademyy obrazovannia. 2013. №1. S. 74-83.
 - Yahupov V. V. Stanovlenye poniatiynotermynolohycheskoho apparata kompetentnostnoho podkhoda k professionalnomu obrazovaniyu. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN. 2013. № 6. S. 26-33.

Diagnostic competence of future doctors of philosophy: understanding, structure and understanding

V. Yahupov, I. S. Plokhuta

Abstract. The article considers the concept of "diagnostic competence of future doctors of philosophy." It has been found that diagnostic competence lacks unanimity and clarity about its structure and content among many scientists. It can be clearly stated that diagnostic competence is an integral component of their professional and pedagogical competence of teachers, necessary for the successful implementation of the diagnostic function in teaching, as well as professional readiness to implement the diagnostic function by following the pedagogical principles of pedagogical diagnostics.

Keywords: *diagnostic competence, competence intelligence, diagnostics, components of diagnostic competence.*